



**Werner Busch / Gabriele Münnix / Bernd Rolf (eds.)  
im Auftrag der Association Internationale  
des Professeurs de Philosophie**

## **PHILOSOPHIE UND UMWELTBILDUNG**

## **PHILOSOPHY AND ENVIRONMENTAL EDUCATION**

Druck:  
Verlag Traugott Bautz Nordhausen  
Deutschland

ISBN 978-3-95948-592-0

***I went into the woods because I wished to live deliberately, to front only the essential facts of life, and see if I could not learn what it had to teach, and not, if I came to die, discover that I had not lived.***

(Henry David Thoreau)

***Philosophie ist die sokratische Rückfrage:  
Habe ich verstanden, was ich eben gesagt habe?  
Philosophie ist in diesem Sinne wesentlich nachträglich.  
Sie fragt nach dem schon Gesagten.  
Sie ist aber eben damit wesentlich vorbereitend.  
Ihre Antwort kann uns weiterführen.***

(Carl Friedrich von Weizsäcker)

## Inhalt / Contents

Lutz Möller: Foreword / Zum Geleit .....	5
Riccardo Pozzo: Preface / Vorwort .....	8
<b>1. Einleitung / Introduction .....</b>	<b>12</b>
Gabriele Münnix: Nature as a Resource? On the Significance of Philosophical Reflection in Times of Climate Crisis / Natur als Ressource? Zur Bedeutung philosophischer Reflexion in Zeiten der Klimakrise .....	12
<b>2. Länderbeiträge / Country Reports .....</b>	<b>27</b>
Michelle Wüthrich / Juliette Gloor: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schweiz .....	27
Andrzej Maciej Kaniowski / Łukasz Konecki: Formung von Einstellungen zur Natur und Umwelterziehung in der Schulbildung in Polen .....	45
Barbora Baďurová: Environmental Philosophy and Ethics Education in Slovakia .....	62
Gabriele Münnix / Rolf Sistermann: Warum die Natur schützen? Naturethik als Teil des Philosophieunterrichts in den Sekundarstufen I und II in NRW / Deutschland .....	71
Petra Šebešová: Teaching Philosophy and Environmental Education in the Czech Republic .....	93
Hans Bringeland / Tomas Stølen: Ökologisches Denken in der norwegischen Lehrkräfteausbildung .....	110
Griet Galle: Philosophizing about Nature in Primary and Secondary Education in Flanders .....	124
Riccardo Sirello: Umweltbildung und Verantwortungsethik in Italien .....	142
Lina Vidauskyté / Tomas Sodeika: The Upbringing of Ecological Self-awareness in the Ethics Classroom – The Case of Lithuania .....	148
Nikoleta Nikolova / Aneta Karageorgieva: Studying and Developing Ecophilosophy in Bulgaria .....	156
Evrim Kutlu: Umwelt- und Klimaethik im Philosophieunterricht in der Türkei .....	165
Thomas Mohrs: Gastrosophie: Ein Beitrag der Philosophie zur Mitweltbildung in der österreichischen Lehrkräftebildung .....	180
Agnes B. Curry: Sitting with Despair and Allowing the Forest Teach Us – Aspects of Philosophy Teaching in American Colleges .....	192
Mohamed Turki: Der Klimawandel, eine Herausforderung an den Philosophieunterricht in Tunesien .....	205

Laurentine Liliane Awono: Das Naturverständnis des Afrikaners – Ein Beitrag zur Umweltethik.....	213
Heinrich Geiger / Xiuwei Zhou-Geiger: Natur und Naturverständnis in China. Ihre Prägung durch Erzählungen in der schulischen und außerschulischen Praxis .....	224
Chrisia Laura Pinto: Environment Education in Indian Schools and Colleges: A Philosophical Perspective .....	235
<b>3. Fazit / Conclusion .....</b>	<b>253</b>
Werner Busch: Mut zur philosophischen Umwelterziehung / Courage for Philosophical Environmental Education .....	253
<b>4. Anhang / Appendix .....</b>	<b>263</b>
Declaration on the Importance of Teaching Philosophy for Environmental Education / Deklaration zur Bedeutung des Faches Philosophie für die Umweltbildung .....	263
The Authors / Zu den Autorinnen und Autoren.....	268

## **Foreword / Zum Geleit**

*Lutz Möller  
(German UNESCO-Commission)*

In the 2030 Agenda for Sustainable Development, all United Nations Member States have committed to ensuring by 2030 that "all learners acquire the knowledge and skills necessary to promote sustainable development, including through education for sustainable development and sustainable lifestyles...". Why is a global development goal dedicated to the content of education for the first time? Why did UNESCO negotiate, in 2023, a text of international law on the content of education with its updated "Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development"?

Our world is developing in an unsustainable way - this is true for almost all countries. Many indicators of the physical state of the world show that we live through a whirlwind of ecological crises that is spinning faster every year. Humanity has failed to act as guardian of nature for its own sake. Today's question is: Can humans stop the increasing impairment of their own livelihoods in a timely manner so that they can better ensure the humane survival of their own species?

To do this, we need sustainable development and this in turn requires a variety of strategies for transformation and innovation, from regulation to making harmful behavior more expensive, government incentives, science - all the way to education for sustainable development. Education is needed to change behavior and consumption, even if it would be wrong to place the burden of transformation on the individual consumer. Education for sustainable development is needed so that state actions are always understood and democratically legitimized.

The concept of sustainable development is based normatively on human dignity and empirically on the recognition of the physical scarcity of resources and sinks worldwide. The concept, however, does not necessarily need a "thick concept" of the "relationship of man to nature" - which is helpful for transcultural understanding and liberal democracies. You can intend to act sustainably regardless of whether you think that nature has value in itself - or not; whether nature is spiritual - or not; or whether nature is considered useful, frightening or admirable.

Sustainable development means ongoing, never-finishable processes in which challenges, conflicting goals and unintended side effects are identified, understood, negotiated and minimized/resolved. Sustainable development is therefore necessarily based on knowledge and science; it requires ongoing and lifelong (re-)learning about alternatives, possibilities, appropriate compromises and negotiation of conflicting legitimate interests or justifiable values.

This requires not only factual knowledge, but also skills that philosophy can impart in an outstanding way. I hope you enjoy reading this volume and thank the AIPPh for its initiative! For almost 50 years, the AIPPh has shown across countries that philosophy can and must be lived practically.

In der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung haben sich alle Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen verpflichtet, bis 2030 sicherzustellen, dass „alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen“. Warum widmet sich erstmals ein globales Entwicklungsziel dem Inhalt von Bildung? Warum hat die UNESCO 2023 mit ihrer aktualisierten „Empfehlung über Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung“ ein integratives Völkerrecht über den Inhalt von Bildung geschaffen?

Unsere Welt entwickelt sich in nicht-nachhaltiger Weise – das gilt für fast alle Staaten. Viele Indikatoren über den physischen Zustand der Welt deuten auf ein steigendes Ungleichgewicht hin, auf einen Strudel ökologischer Krisen, der sich von Jahr zu Jahr schneller dreht. Die Menschheit hat dabei versagt, als Wächter über die Natur um ihrer selbst willen zu wirken. Die heutige Frage lautet: Kann der Mensch der steigenden Beeinträchtigung seiner eigenen Lebensgrundlagen so rechtzeitig Einhalt gebieten, dass er das Überleben, besser das menschenwürdige Überleben seiner eigenen Art sichern kann?

Dazu brauchen wir nachhaltige Entwicklung und diese wiederum braucht vielfältige Strategien der Transformation und Innovation, von Regulierung über Verteuerung von schädlichem Verhalten, staatliche Anreize, Förderung von Wissenschaft – bis hin zu Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung braucht es für Verhaltens- und Konsumänderungen, auch wenn es völlig falsch wäre, der einzelnen Konsumentin die Last der Transformation aufzubürden. Bildung für nachhaltige Entwicklung braucht es, damit staatliches Handeln immer verstanden und demokratisch legitimiert bleibt.

Das Konzept nachhaltige Entwicklung basiert normativ auf der Menschenwürde und empirisch auf der Erkenntnis der physischen Knappheit von Ressourcen und Senken weltweit. Das Konzept braucht hingegen nicht zwingend einen "dichten Begriff" der "Beziehung des Menschen zur Natur" - was für die transkulturelle Verständigung und liberale Demokratien hilfreich ist. Man kann nachhaltiges Handeln intendieren unabhängig davon, ob man meint, dass die Natur einen Wert an sich hat - oder nicht, ob Natur spirituell ist - oder nicht, oder ob Natur für nützlich, beängstigend oder bewundernswert gehalten wird.

Nachhaltige Entwicklung meint fort dauernde, nie abschließbare Prozesse, in denen Herausforderungen, Zielkonflikte und nicht-intendierte Nebenwirkungen identifiziert, verstanden, ausgehandelt und minimiert/aufgelöst werden. Damit ist nachhaltige Entwicklung ganz notwendig wissens- und wissenschaftsbasiert; es erfordert fortlaufendes und lebenslanges (Neu-)Lernen über Alterna-

tiven, Möglichkeitsräume, angemessene Kompromisse und Aushandlung widersprüchlicher legitimer Interessen bzw. vertretbarer Werte.

Es braucht dafür nicht nur Faktenwissen, sondern Kompetenzen, die gerade die Philosophie in herausragender Weise vermitteln kann. Ich wünsche Ihnen eine ertragreiche Lektüre dieses Bandes und danke der AIPPh für ihre Initiative! Die AIPPh zeigt seit fast 50 Jahren länderübergreifend, dass Philosophie praktisch gelebt werden kann und muss.



Die Arche Noah

## **Vorwort / Preface**

*Riccardo Pozzo (Rom)*  
*- Präsident der AIPPh -*

Mit einer Erklärung zur Bedeutung weltweiter philosophischer Bildung hat es am Rande einer UNESCO-Tagung in Paris 1996 eine Deklaration gegeben, die sich die Association Internationale des Professeurs de Philosophie (AIPPh) auf ihre Fahnen geschrieben bzw. später in ihre Satzung übernommen hat.

Nun hat die UNESCO nach dem Weltklimagipfel in Glasgow weltweit „Climate Education“ in jedem Fach gefordert. Dieses Anliegen nehmen wir nicht nur mit diesem Buch auf. Das Fach Philosophie ist für die Behandlung des Themenkomplexes „Natur und Ethik“ besonders geeignet, hat man doch in der Philosophie seit der Antike über naturgemäßes gutes Leben in verschiedenen Kulturen nachgedacht. Daher haben wir eine unserer Jahrestagungen zu dem erwähnten Thema eines verantwortbaren Handelns in einer bedrohten Natur im Schweizer Kanton Wallis veranstaltet. Einer der Vorträge fand neben einem massiv schmelzenden Gletscher statt, sodass man sich auch ganz unmittelbar von den ökologischen Zusammenhängen (Wasserversorgung, Erdrutsche etc.) ein Bild machen konnte. Zwecks Vorbereitung der Tagung über Naturphilosophie und Ethik in Brig haben wir eine internationale ZOOM-Konferenz veranstaltet, an der Lehrende der Philosophie an Schulen und Hochschulen aus 17 Ländern teilgenommen haben, um zu einer Art Bestandsaufnahme zu kommen, was in der philosophischen Lehre im Hinblick auf einen verantworteten Umgang mit der Natur bereits geschieht und wo noch wie nachgebessert werden kann. Dabei ist die Idee zu diesem Buch entstanden. Man kann sich durchaus durch Impulse aus anderen Ländern anregen lassen, was die AIPPh in ihrer fast 50-jährigen Geschichte immer als ihren Auftrag begriffen hat. Denn unsere Natur und damit auch unser Menschsein ist in „höchster Gefahr“, wie es schon Heidegger lange vor der Klimakrise formuliert hatte. Auf der erwähnten Tagung in Brig wurde auch eine Deklaration zur Umweltethik unterzeichnet, die vorher von AIPPh-Mitgliedern aus drei Kontinenten erarbeitet wurde und die an die UN weitergeleitet wurde. Sie ist am Ende des Buches abgedruckt.

Seit der Antike ist das Nachdenken über den Menschen in der ihn umgebenden Welt zum Thema gemacht worden, und in vielen Ländern hat es einen angestammten Platz in einem Fach Philosophie, in anderen Ländern sind es philosophische Gehalte anderer Fächer. Das Buch gestattet einen Einblick, wie mit dem Thema Umweltethik in den verschiedenen Ländern umgegangen wird, und erlaubt es, die Pariser Erklärung an einem wichtigen und aktuellen Thema zu exemplifizieren und die Bedeutung von philosophischer Bildung auch in diesem Punkt herauszuheben. Wie wir zeigen wollen, kann dem Fach Philosophie/Ethik in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zukommen, schafft es doch einen Reflexionsraum, mit dem man verantwortbare Entschei-

dungen für mehr Lebensqualität auf unserem Planeten vorbereiten kann. Unsere Ehrenpräsidenten haben die internationalen Kontakte der AIPPh genutzt, um in verschiedenen Ländern interessante Einblicke in die jeweiligen philosophischen Traditionen zu ermöglichen. Die AutorInnen geben aber auch Informationen zu den curricularen Rahmenbedingungen der jeweiligen Länder, um dann Ideen aufzuzeigen, wie man sinnvoll zum Thema Umweltethik arbeiten kann. Von Nordamerika bis Indien, von Norwegen bis Kamerun führen uns Autoren und Autorinnen in das philosophische Denken und die unterrichtlichen Rahmenbedingungen ihrer Länder ein und zeigen dann inspirierende Ideen auf, die anregen und weiterführen sollen. Zugleich zeigt sich aber auch, welchen Schwierigkeiten eine internationale Umweltpolitik begegnet, die zu oft gleichartige Naturbegriffe und Denktraditionen als gegeben voraussetzt, und dann feststellen muss, dass eigene Denkansätze – wie man in der interkulturellen Philosophie oft feststellt – unzulässig verallgemeinert werden. Daher verfolgt dieses Buch auch aufklärende Absichten. Doch natürlich ist von Jahr zu Jahr der Handlungsdruck durch die hausgemachte Klimakrise enorm, sodass die internationale Politik Lösungen finden muss, auch wenn Schwellenländer einen Nachholbedarf an Industrialisierung und Emissionsrechten anmelden.

Dem diesem Buch vorangestellten Motto Carl Friedrich von Weizsäckers folgend können wir festhalten, dass die Philosophie zwar nach dem schon Gesagten fragt, aber „eben damit wesentlich vorbereitend“ ist. Aus den jeweiligen Kulturen heraus müssen Denkansätze entstehen, und an Schulen und Universitäten vermittelt werden, die uns dann in ihrer Vielfalt inspirieren und weiterführen können. Und dazu wollen wir als PhilosophInnen einen Beitrag leisten.

Wir danken den AutorInnen und Autoren und auch den beiden Karikaturisten Horst Haitzinger und Dr. Jan Tomaschoff, die sich zur Mitarbeit bereit erklärt haben und – wie die Philosophie – zum kritischen Denken anregen wollen. Wir danken auch Stefan Düfel für das deutsche Korrekturlesen sowie Christa Zens und Charlie McCartan für englisches Korrekturlesen.

Hoffen wir, dass wir damit auch helfen können, verantwortbares und sinnvolles Handeln im Sinne der UNESCO im Hinblick auf eine bessere Zukunft vorzubereiten!

A declaration at the fringes of the 1996 Paris UNESCO conference pointing out the importance of worldwide education in philosophy was taken up by the Association Internationale des Professeurs de Philosophy (AIPPh) as its own cause and later integrated into its statutes.

Now, after the World Climate Summit in Glasgow, UNESCO has called for “Climate Education” in every subject worldwide. We do not take up this concern merely with this book. The subject of philosophy is especially suited for the treatment of the various themes of “nature and ethics”. Since antiquity philosophy has been pondering aspects of a good life in accordance with nature in var-

ious cultures. Hence, we chose to organize one of our annual conferences on the topic of responsible action in a threatened nature in the city of Brig in the Swiss canton of Valais. One of the lectures took place next to a massively melting glacier, so that the participants had a very direct idea of the ecological inter-relations (water supply, landslides etc.). In order to take stock of what is already happening in philosophical teaching with regard to a responsible approach to nature, and where improvements can still be made, in preparation for the conference on philosophy of nature and ethics in Brig, we organized an international zoom conference, in which philosophy teachers from schools and universities from 17 countries participated. This is how the idea for this book came about. One can certainly be inspired by impulses from other countries, which the AIPPh has always understood as its mission in its almost 50-year history. Our nature and with it our humanity is in "highest danger", as Heidegger had already made clear long before the climate crisis. At the meeting in Brig, a declaration on environmental ethics was also signed, which had previously been drawn up by AIPPh members from three continents and which was forwarded to the UN. It is printed at the end of this book.

Since ancient times, thinking about human beings in the world around them has been the subject for discussion for philosophers. In many countries it occupies a traditional place as a discipline of philosophy, in other countries it provides philosophical content to other disciplines. The book allows an insight into how the subject of environmental ethics is dealt with in different countries and allows us to exemplify the Paris Declaration on an important and topical subject and to highlight the importance of philosophical education in this point, too. As we will show, the subject of philosophy/ethics can have a special importance in this context, as it creates a space for reflection with which to prepare responsible decisions for a better quality of life on our planet. Our honorary presidents have taken advantage of the international contacts of the AIPPh to provide insights into the respective philosophical traditions in different countries. However, the authors also provide information on the curricular frameworks of the respective countries in order to then point out ideas on how to work meaningfully on the topic of environmental ethics. From Northamerica to India, from Norway to Cameroon, authors introduce us to the philosophical thinking and teaching frameworks of their countries and then present inspiring ideas to stimulate and guide us further. At the same time, however, it also shows the difficulties encountered by an international environmental policy that too often takes similar concepts of nature and traditions of thought for granted, and then finds that its own approaches to thinking – as is often seen in intercultural philosophy – are inadmissibly generalized. Therefore, this book also pursues enlightening intentions. But of course, from year to year, the pressure to act is enormous due to the home-made climate crisis, so that international politics must find solutions, even if emerging countries declare a need to catch up in terms of industrialization and emission rights.

Inspired by the motto of Carl Friedrich von Weizsäcker, which precedes this book, we can state that philosophy asks for what has already been said, but that “precisely with this it is essentially preparatory”. Approaches to thinking must emerge from the respective cultures and be conveyed to schools and universities, which can then inspire us in their diversity and lead us further. And we as philosophers want to make a contribution to this.

We would like to thank the authors and also the two cartoonists Horst Haitzinger and Dr. Jan Tomaschoff, who have agreed to collaborate and – like philosophy – want to stimulate critical thinking. We are especially grateful to Stefan Düfel for German proofreading and to Christa Zens and Charlie McCartan for English proofreading.

Let us hope that we can thereby also help to prepare responsible and meaningful action in the sense of UNESCO with a view to a better future!



# **1. Einleitung / Introduction**

## **Nature as a Resource? On the Significance of Philosophical Reflection in Times of Climate Crisis**

Gabriele Münnix (Düsseldorf)

As we have come to discover, plastic waste floats with a “northern drift” from our river mouths as far as to the uninhabited Arctic. It is also found in our food, in microparticles through the seafood we ingest, where it can cause hormonal disturbances – and not only in humans<sup>1</sup>. The deforestation of the last rainforests is reaping profits for agribusiness through intensive exploitation, whether on palm oil plantations or for grazing, thereby affecting massively the absorption of climate-harming CO<sub>2</sub> in the atmosphere. CO<sub>2</sub> is not only produced through automobile emissions and the firing of fossil fuels (even the internet plays a role in emissions). CO<sub>2</sub> is also hugely a byproduct of industrial exploitation of resources which up to now have been assumed to be rather harmless and at our disposal in an unlimited and inexpensive way. Air travel also contributes to global warming, and CO<sub>2</sub> emissions at these altitudes are even more difficult to disperse. (And until planes and cars can be refueled with green hydrogen, emitting only steam, it may be too late). Thus, black deposits have already been discovered on the last glaciers (which were formerly a gleaming white), even in nearly uninhabited regions – if, indeed, they have not already melted away entirely. Water supplies are endangered, eroded or imperiled terrain can no longer absorb heavy rains, resulting in increased flooding, and many coastal areas are threatened by rising sea levels. Every inroad into the jungle forces the habitats of humans and animals closer together, which encourages the spread of zoonotic diseases; the transmission of viruses like Ebola from wildlife to humans will become ever more frequent. Intensive factory farming has meant to feed prophylactic antibiotics on a massive scale, which raises corresponding concerns for resistances in humans. Factory farming alone produces far too much slurry and methane gas, but it supplies us with leather, gelatine, medical substances such as heparin, and so on, which appear to be necessary. Economically oriented thinking falls short unless it is embedded in ecological contexts. Hence insecticides and pesticides used in order to achieve a rise in

---

<sup>1</sup> See for instance Health News 2021: <https://healthnewsnet.de/news-2/mikroplastik-kann-menschliche-zellen-schaedigen-24657/> and NABU: Plastikmüll und seine Folgen, <https://www.nabu.de/natur-und-landschaft/meere/muellkippe-meer/muellkippe-meer.html>, s. auch <https://www.theguardian.com/environment/2024/feb/27/microplastics-found-in-every-human-placenta-tested-study-health-impact>

profits, have not only contributed to a loss of 80% of our insect population and other types of deaths, for example in the avian world, as the biologist Rachel Carson predicted already 60 years ago (!)<sup>2</sup>: Now more and always “more efficient” farmland is put to use which does not serve in any way to make our food healthier. There can be no healthy people without a healthy, sound state of nature which includes species diversity, and sustainable management.<sup>3</sup> Yet instead of this, we have a multitude of cycles which create harmful effects on organisms.

How can we stop all this madness? Long before anyone spoke of “climate crisis”, Heidegger had suggested the need for a “turn”, a U-turn away from a dangerous development in which an increasingly technologized living world considered nature simply as a resource, merely to be exploited and put to use. (He spoke of erosion, resulting from a ruthless sort of use, increasingly destructive to the natural basics of life.) “We are in the gravest danger if we do not now begin “to recollect the vastness of the original realm of our being”<sup>4</sup>. Already at the beginning of the 19<sup>th</sup> century, 150 years before Heidegger, Schelling, influenced by Spinoza’s pantheism (“*deus sive natura*”), gave a similar warning, that Nature should be seen as “vivid in itself”, and not, as Fichte does, as a dead object, but it rather should be regarded as a whole comprising ourselves:

“We must be clear that it is a vain illusion when he” (Fichte) “claims to understand the vitality of being: idle words, indeed when they lead to the destruction of nature. Only he would not have it as alive, but as dead, as something which can be affected, manipulated, and trodden underfoot. The essence of this entire concept of “nature” is that nature is at hand, should be used, and that it exists for no other reason than to be used, his principle of seeing nature is a mere economic-teleological principle. [...] Insofar as nature only serves human ends, it will be put to death.”<sup>5</sup>

Increasingly, therefore, Nature is no longer relevant as an aesthetic resource for human recreation, it is also no longer truly “natural”; rather, it can be replaced by artificial nature<sup>6</sup>, which may fulfil our aesthetic needs even better, in that it neither stinks, bites, stings or scratches. In the end, every park is a matter of artificially re-formed nature, each new breed of plant or animal is created through human intervention for a specific human aim. And while one is about it: if it *can* be done, why *shouldn’t* we - if we can achieve pest resistant plants through genetical engineering - use biotechnological methods for human ends, with increasing infertility, through artificial insemination and pre-implantation diagnostics in order to prevent disabled life?

---

<sup>2</sup> Rachel Carson, *Der stumme Frühling* („Silent Spring“) published already in 1962!

<sup>3</sup> So Prof. Hans-Otto Pörtner, board member of the World Climate Council, in an interview. („It is already after 12“, , in: Münnix, Rolf, Bringeland (Hg.), *Forum Philosophie International 71 („Natur“)*, Zürich 2022, p.1 -14, here: p. 13

<sup>4</sup> Martin Heidegger, *Die Technik und die Kehre*, Pfullingen 1976, p.19f

<sup>5</sup> Schelling, *Schriften von 1806-1813*, p. 17ff

<sup>6</sup> vgl Böhme, Gernot, *Natürlich Natur!* Frankfurt 1992, p. 9ff

And this brings us to the fundamental question of philosophy: *ti esti?* What is actually natural? What is nature? And which nature do we want? (So much will depend on our relationship with nature.) Here, indeed, we come to a problem that participants in global climate conferences have not always succeeded in clarifying, especially as one has to fall back on translations: different cultures have completely different traditions in terms of how they think about nature. (In Inuit languages for instance there is no term for “forest fire”.) And in African thinking one often encounters animistic concepts of nature<sup>7</sup>, while Asian maxims about life often prescribe harmony with nature, which can be brought into truer balance through human intervention<sup>8</sup>. Most often we tend to generalize our own concepts which we take to be self-evident, in our ignorance of other world views.

But even in our own European traditions of thought there have been different ideas than those already mentioned above: praiseworthy, Descartes set up his program of rationalism in opposition to contemporary views about witchcraft and belief in spirits<sup>9</sup>. But he has left us the legacy of a mechanistic view of human beings whose effects can still be felt in European medicine, and promoted a powerful technique: one should no longer feel that one has to submit blindly to (natural) powers and forces, but rather, armed with an understanding of the principles of nature, one can put them to use, a maxim which has not lost its meaning yet even in the present day, for example, in the science of bionics. Humans should become “*Maître et possesseur de la nature*”, masters and proprietors (!) of nature, and should therefore rule over it, rather than be ruled by it<sup>10</sup>. And today we must say that we have to master self-inflicted damages. (Solar panels in space where the sun is shining constantly? Compostable plastic? Vegan leather and clothing without polyester? CO<sub>2</sub>-absorbing sea grass plantations at the coast lines, when the rain forests have gone? Seawater desalination, when the last glaciers have melted away and vast tracts of land are without spring water? This technology is already widely practiced, for instance in the very dry Canary Islands, but the rests of concentrated salt go back to the sea and disturb the ecological balance. Increasingly we will have wars over scarce resources and climate refugees.

Occidental dualistic thought is frequently quite characteristic of European traditions, and it has been very influential, even up to Fichte<sup>11</sup>, particularly since

<sup>7</sup> Chibueze Udeani, Afrikanische Wertetraditionen im 21. Jahrhundert. Werteverlust oder Wertewandel? In: Gabriele Münnix (Hg.), Wertetraditionen und Wertekonflikte, Nordhausen 2013, p. 209-218

<sup>8</sup> Heinrich Geiger, One-ness. On the Chinese Understanding of Nature, in: Forum Philosophie 71, Zürich 2022, p.117-128.

<sup>9</sup> See Gabriele Münnix, Mit Rationalismus gegen Hexen- und Teufelswahn. Descartes Begründung der modernen Vernunft. In: Alena Sobotka (Hg.), Filosofické dílo René Descartesa, Karlsuniversität Prag 1998, p. 53-75. Short version in Ethik und Unterricht (EU) 2(97).

<sup>10</sup> René Descartes, Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, part 6, Paris 1966, p.168

<sup>11</sup> Gottlieb Fichte, Die Bestimmung des Menschen, in: J.G. Fichte, Werke, Vol. 3, Leipzig o.J., p.267ff.

Descartes radically simplified the cosmos of the Middle Ages, that of substances and their primary qualities: for Descartes, there are only two substances, *res cogitans* and *res extensa*. Other dualisms have been superimposed: material and spiritual; human and natural; subject and object (later added by Kant), even man and woman ("mater"/matter as the one which endures); (male) spirit as the principle which gives form to matter.

The so-called "Cartesian split" between materiality and spirituality (already prepared in the Aristotelian distinction of *hyle* and *nous*) has had an enormous impact on European thinking. It had its effect even on Fichte, though even during Descartes' lifetime Spinoza was already talking about there being only *one* living substance: *natura naturans*. And this Cartesian split was criticized already by Leibniz with his notion of power (today we would perhaps use the term energy) which exists in both human and nature: they are not separate and opposed to one another but rather intertwined with one another, since energy flows through them both.

These various concepts of nature are decisive when it comes to thinking about responsible action. Do we see ourselves as fellow creatures, to use a term with rather religious connotations, as Albert Schweitzer expressed it in his ethics of an awe of life<sup>12</sup>, or Francis of Assisi's "Song of the Sun", which makes no distinction, with regard to our brother- and sisterhood, between animate and inanimate nature. Or, to speak in a more modern fashion, do we feel that by virtue of our capacity for suffering, which we share with all other living creatures, are we intrinsically interconnected with the natural world? Finally our existence is inconceivable without an evolutionary background, and we may thus discover - genetic - relatedness as well.

In contrast to a general anthropocentrism, which eventuates in a utilitarian ethic by which everything should be made to serve human goals, Meyer-Abich suggested a conception of pathocentrism and later, even biocentrism<sup>13</sup> using the term of 'co-world' which he had found already in Goethe, rather than of man being centre of the world. Might it be that a utilitarian ethic (as Jeremy Bentham would have it, "the greatest happiness for the greatest number"), might be replaced with an ethic of compassion, as Schopenhauer suggested? Concern for animal welfare and animal rights (since for Descartes animals were simply machines with no souls) could also be inspired in this way. Or might it be that in the final analysis this is still a matter of human utility – that the animals which we consume should have been happy and healthy? At the opposite end of the spectrum are cultural concerns for animal welfare, for those who believe in reincarnation in other life-forms. According to that perspective, "Western" behaviour towards animals is barbaric. Here again one can presume that the Western perspective is driven by ultimately egoistic motives. On the other hand, from a

---

<sup>12</sup> Albert Schweitzer, Kultur und Ethik, München 1972, p. 330 ff, 340 ff.

<sup>13</sup> Klaus-Michael Meyer-Abich, Praktische Naturphilosophie für die Umweltpolitik, München 1987, and ibid., Aufstand für die Natur. Von der Umwelt zur Mitwelt, München 1990

western perspective, one could also assume purposeful thinking for selfish motives in believers in reincarnation.

In any case, the concept of responsibility must be made clear. For whom or what are we responsible? Only for ourselves? For other humans, to whom we are answerable, e.g., to whom an account can or must be rendered? For the intended or also the unintended consequences of our actions? Can we take responsibility for nature? Hans Jonas took on this question, recommending a “heuristics of fear” according to which one should assume a “worst case scenario” in order to be able to act responsibly “in regard” to nature. His so-called “ecological imperative” warns in the style of Kant: “Act in such a way that the effects of your action are compatible with the permanence of genuine human life on Earth.”<sup>14</sup>

But this is where the difficulties for global ethics only begin, as desirable as such ethics might be in the light of the climate crisis and other crises. For there are cultures with fundamentally fatalistic principles, as for instance promulgated in some parts of Islam<sup>15</sup> (“When men make plans, Allah laughs”): Cultures which believe that only God’s will is always carried out. Or the will of an omnipotent powerful or authoritarian person which one neither can nor should contradict so that personal initiative is not desirable. In consequence the individuals’ sense of responsibility can be reduced.

It was Kant who first designated humans as being “ends in themselves”<sup>16</sup>, thanks to our dignity as rational beings. According to Kant, one cannot simply use others as instruments for one’s own ends which certainly is not prevalent in all cultures. This is especially the case in communitarian African and Asian cultures, where the value of the community is prioritized over the value of any one individual, whose worth is attributable in the first place to the community in which and through which it can flourish. According to an African critic (Western) human rights are individual rights, which preferably should also be rights accorded to groups, for example, minorities.<sup>17</sup> But we may suppose that flourishing communities only exist if they are embedded in a healthy nature?<sup>18</sup>

Can we not see nature as an end unto (and in) itself? As we might put it today, has nature an intrinsic value in itself? Can it even have rights, or be considered a legal subject? This is one of the starting points for Max Scheler’s critique of Kant.<sup>19</sup>

---

<sup>14</sup> Hans Jonas, *Das Prinzip Verantwortung, Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt 1979, p. 36

<sup>15</sup> See for instance Catarina Belo, *Chance and Determinism in Avicenna and Averroes*, Amsterdam 2007

<sup>16</sup> Kant, *Foundations for a Metaphysics of Morals*, BA 76f

<sup>17</sup> Kwasi Wiredu, *Demokratie und Konsensus in traditioneller afrikanischer Politik*, In: *Polylog* 2(2000), p. 12-21, sowie Johan Galtung, *Menschenrechte – anders gesehen*, Frankfurt 1997 , p. 32

<sup>18</sup> See Achille Mbembe. *La communeauté terrestre*, Paris 2023, 76f.

<sup>19</sup> See Evrim Kutlu, *Max Schelers Wertetheorie und die Anforderungen einer veränderten ökologischen Ethik* in: *Forum Philosophie International* 71, Zürich 2022, p. 76-86

Intercultural philosophy can help make us aware of decisive differences, and prevent us from levelling out too quickly foreign concepts by projecting ideas and values that are self-evident in our own culture, a tendency which is often perceived as an example of hegemonic thinking by the other side.

While, in the face of a threatened planet, dialogue aimed at the better understanding of traditions of thought is important - such as the members of the *Association Internationale des Professeurs de Philosophie* have been seeking across national borders for decades - there also exists massive pressure for action in the face of scientific findings about self-induced climate change. Such urgently necessary and meaningful conceptions of action should not merely be dictated from above, they must also be developed "from below". Therefore it makes sense that UNESCO has requested that "climate education" be included globally in every subject, and that young people be guided towards conscious and responsible action. Within different philosophical approaches this can be done in several ways:

If one is pursuing the path of virtue ethics, as not only Aristotle but also several contemporary Anglo-American authors have suggested, one might ask: which virtues can contribute to environmental education? This is a question of which attitudes can be put into play - temperance, anti-consumerism, a just distribution of life-opportunities for future generations, long-term sensible behaviour which does not only serve individual interests?

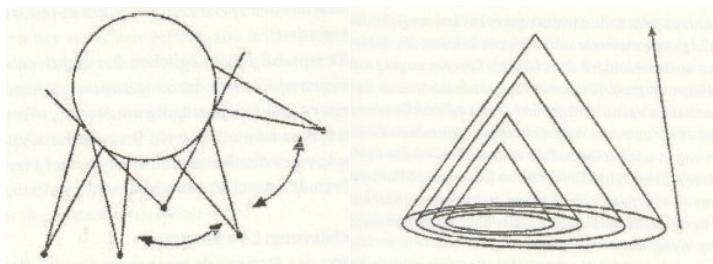
Deontological and utilitarian ethics, popular since the Enlightenment, had refrained from recommending such attitudes, instead recommending objective self-imposed duties including a rational proof-principle (for example, Kant's categorical imperative), with the help of which each ethical subject should decide rationally on their own intentions. Waste prevention? Economical use of energy? Reuse of clothing? In the metaphysics-free fundamental utilitarian outlook there is, however, a basic rational calculation to be made between the maximization of usefulness and minimization of damage, which in the case of act-utilitarianism – different from rule-utilitarianism – must be carried out in every case anew by the rational subject.

If, on the other hand, one seeks to promote a material value-ethics, then the question becomes: which values are most centrally important to us, for example: sustainability, the preservation of natural livelihoods: clean air, which has recently been established as a human right, clean drinking water and usable water and food supplies, and as a basis a healthy condition for nature, just to give a few examples.

If one is pursuing a consequentialist ethics, individual actions ought to be oriented to those consequences, which should be either avoided or promoted. What damage should be avoided? (Already today we can produce burgers by tissue growing, taking only one muscle cell from grazing cattle without killing animals.) According to the aforementioned utilitarian ethic, one must, in one's actions, undertake to uphold the fundamental aims of realizing the survival and

enhanced quality of life not only for a privileged few on this planet but rather the greatest possible benefit for the greatest number. But the very pragmatic utilitarian ethic has an inherent justice problem<sup>20</sup>, since optimal benefit for the greatest number must always accept collateral damage. Some will always have bad luck, which although it is morally unacceptable, nevertheless generally strikes the poorest amongst us; which brings us back to the starting point.

In order to take into account the post-modern concept of plurality which led me to intercultural thinking, I once developed a concept of multi-perspectivity, with three interdependent levels of shifts in perspective, which might lead us to improved and enhanced horizons of awareness.



The essays in this book from different countries demonstrate a great many thought traditions and perspectives and offer what I – on the second level – called “cognition as a joint-venture”, where dead angles can be illuminated, in the hope that we may be able to rise to a panoramic perspective with a greater consciousness of the problems before us<sup>21</sup>, out of which perhaps more and better options for action may emerge. Not only for sustainable action in an imperiled environment, but also for the important consciousness-raising of pupils and students. If we want to alter the future decisively, an environmental policy focused on damage control will not suffice; here, too, we have to make efforts in environmental education and the forming of conscience. The following essays will show how this might be accomplished.

<sup>20</sup> Otfried Höffe, Einführung in die utilitaristische Ethik, Tübingen 1992, p. 44ff

<sup>21</sup> Gabriele Münnix, Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm, 3. Aufl. Münster 2020, p.182-187



## Natur als Ressource? Zur Bedeutung philosophischer Reflexion in Zeiten der Klimakrise

Gabriele Münnix (Düsseldorf)

Plastikmüll wandert, wie wir inzwischen wissen, mit einer „North Drift“ bis hin in die fast menschenleere Arktis, und gelangt in Mikroteilchen über die Meerestiere bis in unsere Nahrungskette, wo er, nicht nur im menschlichen Organismus, hormonelle Störungen bewirken kann<sup>1</sup>. Die Abholzung der letzten Regenwälder dient gewinnträchtiger landwirtschaftlicher Intensivnutzung, etwa durch Palmölplantagen oder für Weideland, beeinträchtigt aber massiv die Absorption von klimaschädlichem CO<sub>2</sub> und seine Umwandlung in Sauerstoff. CO<sub>2</sub> entsteht nicht nur durch Autoabgase und private Verfeuerung fossiler Brennstoffe (auch das Internet trägt seinen Teil zu den Emissionen bei), sondern ganz massiv auch durch industrielle Nutzung von Ressourcen, von denen man früher glaubte, sie stünden unbegrenzt und billig zur Verfügung und seien nicht besonders schädlich. Auch der Flugverkehr führt zu globalen Erwärmung, und die CO<sub>2</sub>-Emissionen sind in dieser Höhe auch noch weniger gut abbaubar, und bis man

<sup>1</sup> Z. B. Health News 2021: [https://healthnewsnet.de/news-2/mikroplastik -kann-menschliche -zellen-schaedigen-24657/](https://healthnewsnet.de/news-2/mikroplastik-kann-menschliche-zellen-schaedigen-24657/) sowie NABU: Plastikmüll und seine Folgen: <https://www.nabu.de/natur-und-landschaft/meere/muellkippe-meer/muellkippemeer.html>, s. auch <https://www.theguardian.com/environment/2024/feb/27/microplastics-found-in-every-human-placenta-tested-study-health-impact>

Flugzeuge und Autos mit grünem Wasserstoff betanken kann, der nur noch Wasserdampf emittiert, kann es bereits zu spät sein. So finden sich schwarze Ablagerungen auch schon auf den früher weiß glänzenden letzten Gletschern, die noch nicht geschmolzen sind, in eigentlich fast menschenleeren Regionen. Das Problem ist also keineswegs bloß lokal. Erodierte oder auch versiegelte Böden fassen die Mengen an Starkregen nicht mehr, weshalb Überflutungen und Erdrutsche zunehmen, und viele Küstenregionen sind bereits durch den Anstieg des Meerspiegels bedroht. Jede Straße in den Dschungel lässt die Lebensräume von Mensch und Tier immer näher aneinander rücken, was Zoonosen begünstigt: Das Überspringen von Viren von Wildtieren auf Menschen wird immer häufiger werden. Die Massentierzucht setzt nicht nur prophylaktisch Massen von Antibiotika ein, die zunehmend für Resistenzen beim Menschen sorgen, sie produziert nicht nur viel zu viel Gülle und Methangas, sondern ist auch Zulieferer für die Lederindustrie, und liefert Rohstoffe für Gelatine, Heparinsalben und Impfstoffe, ist also anscheinend notwendig. Doch greift rein ökonomisches Zweckdenken zu kurz, solange es nicht in ökologische Zusammenhänge eingebettet ist. So sorgen Insektizide und Pestizide zwecks Ertragssteigerung nicht nur für einen bereits 80%igen Rückgang der Insektenpopulation und weiteres Artensterben, z. B. im Bereich der Vogelwelt, wie schon die Biologin in Rachel Carson bereits vor 60 Jahren (!) prognostizierte<sup>2</sup>: Noch mehr und immer „effektiver“ genutzte Agrarflächen machen unsere Nahrung keineswegs gesünder. Einen gesunden Menschen gibt es aber nicht ohne gesunde Natur mit Artenvielfalt und nachhaltiger Bewirtschaftung<sup>3</sup>. Doch stattdessen haben wir viele Kreisläufe mit schädlichen Auswirkungen auf Organismen und auf unsere Gesundheit.

Wie können wir diesem ganzen Irrsinn Einhalt gebieten? Bereits Heidegger hatte, lange bevor wir von „Klimakrise“ sprachen, eine „Kehre“ gefordert, eine Umkehr aus einer gefährlichen Entwicklung, in der eine mehr und mehr technisierte Lebenswelt die Natur als bloße Ressource betrachtet, die man nur „entbergen“ und einer Nutzung zuführen muss. (Er sprach bereits von Vernutzung, einem schonungslosen Verbrauch, der zugleich natürliche Lebensgrundlagen mehr und mehr zerstört.) Wir sind sogar „in höchster Gefahr“, wenn wir uns nicht auf die „Weite unseres ursprünglichen Wesensraumes“ zurückbesinnen.<sup>4</sup> Schelling gar, von Spinozas Pantheismus beeinflusst („deus sive natura“) warnte die Menschen – bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts, 150 Jahre vor Heideggers Schrift! – davor, die Natur – wie Fichte – nicht als „selbstlebendig“ zu sehen, sondern wie ein totes Objekt zu betrachten und „nicht eins mit dem Ganzen, sondern für sich zu sein“:

---

<sup>2</sup> Rachel Carson, *Der stumme Frühling* („Silent Spring“) erschien bereits 1962!

<sup>3</sup> So Prof. Hans-Otto Pörtner, Vorstandsmitglied des Weltklimarates, in einem Interview. (Es ist bereits nach 12, in: Münnix, Rolf, Bringeland (Hg.), Forum Philosophie International 71 („Natur“), Zürich 2022, S. -14, hier: S. 13

<sup>4</sup> Heidegger, Martin, *Die Technik und die Kehre*, Pfullingen 1976, S. 19f.

„Wir müssen es für eitel Schein erklären, wenn er (Fichte) die Lebendigkeit des Seins begriffen haben will: eitel Rede, wenn er die Natur zu vernichten sich anstellt. Er will sie nur nicht als lebendig haben, aber als tot will er sie allerdings haben, als etwas, darauf er einwirken, das er bearbeiten und mit Füßen treten kann. Essenz seiner ganzen Meinung von der Natur? Es ist die, dass die Natur gebraucht, benutzt werden soll, und dass sie zu nichts weiter da ist, als gebraucht zu werden, sein Prinzip, wonach der die Natur ansieht, ist das ökonomisch-teleologische Prinzip. [...] Soweit nur immer die Natur menschlichen Zwecken dient, wird sie getötet.“<sup>5</sup>

Zunehmend ist die Natur also auch nicht mehr als ästhetische Ressource zur Erholung und Erbauung des Menschen geeignet (was auch als eine Art von Konsum gesehen werden kann), sie ist auch nicht mehr immer „natürlich“, sondern kann durch künstliche Natur ersetzt werden<sup>6</sup>, die möglicherweise unsere ästhetischen Bedürfnisse ebenso erfüllt, nur dass sie nicht stinkt, beißt, sticht oder kratzt. Schließlich ist jeder Park künstlich überformte Natur, jede Pflanzen- oder Tierzüchtung geschieht durch menschlichen Eingriff zu bestimmten menschlichen Zwecken. Und wenn man einmal dabei ist: wieso soll man nicht, da man ja auch Pflanzen gentechnologisch schädlingsresistenter machen kann, die eigene Arterhaltung – bei zunehmender Unfruchtbarkeit – durch künstliche Befruchtung und Präimplantationsdiagnostik unter Zuhilfenahme biotechnologischer Methoden betreiben?

Und das führt uns zur Urfrage der Philosophie: *ti esti?* Was ist eigentlich natürlich? Was ist eigentlich Natur? Längst ist sie vielfach überbaut und kultiviert. Und welche Natur wollen wir? Sehr viel wird für die Zukunft von unserer Haltung zur Natur abhängen. Und damit ist auch die Bildung gefordert.

In der Tat sind wir hier bei einem Problem, das auch die Mitglieder der Weltklimakonferenzen sich nicht immer klar machen, zumal man dort meist auf Übersetzungen zurückgreifen muss: Verschiedene Kulturen können durchaus unterschiedliche Traditionen in ihrem Natur- und Wertedenken haben. (Und es gibt Sprachen, z. B. bei den Inuit, ohne Begriffe für „Waldbrand“.)

So geht es im afrikanischen Denken oft um animistische Naturvorstellungen<sup>7</sup>, in Asien um die Lebensmaxime einer Harmonie mit der Natur, wobei aber durchaus menschliches Eingreifen diese Natur wieder ins Gleichgewicht bringen kann<sup>8</sup>. Doch gehen wir meist von einer Verallgemeinerung der eigenen Vorstellungen aus, die wir, in Ermangelung der Kenntnis anderer Denkweisen, für selbstverständlich halten.

---

<sup>5</sup> Schelling, Friedrich W., *Schriften von 1806-1813*, WBG Darmstadt 1986, S. 17ff

<sup>6</sup> Vgl. Böhme, Gernot, *Natürlich Natur!* Frankfurt 1992, S. 9ff, sowie Birnbacher, Dieter, *Natürlichkeit*, Berlin 2006.

<sup>7</sup> Udeani, Chibueze, Afrikanische Wertetraditionen im 21. Jahrhundert. Werteverlust oder Wertewandel?, in: Gabriele Münnix (Hg.), *Wertetraditionen und Wertekonflikte. Ethik in Zeiten der Globalisierung*, Nordhausen 2013, S. 209-218

<sup>8</sup> Geiger, Heinrich, One-ness. On the Chinese Understanding of Nature, in: Forum Philosophie 71 , Zürich 2022, S. 117-128

Aber schon in unserer eigenen europäischen Denktradition hat es andere Vorstellungen als die oben erwähnten gegeben: Läblicherweise hatte Descartes sein Programm des Rationalismus gegen den damaligen Hexen- und Geistergläuben gesetzt.<sup>9</sup> Doch er hat uns auch das mechanistische Menschenbild hinterlassen, das bis heute in der europäischen Medizin nachwirkt, und eine leistungsfähige Technik angezielt: Der Mensch sollte sich nicht mehr dunklen (Natur-)Kräften und Gewalten ausgeliefert fühlen, sondern mit seinem Verstand die Prinzipien der Natur erkennen, um sie sich nutzbar zu machen, eine Maxime, die bis heute nicht an Bedeutung verloren hat, z.B. in der Bionik. „Maître et possesseur de la nature“ solle er so werden, so Descartes damals, Meister und Besitzer der Natur, und sie dergestalt beherrschen, statt von ihr beherrscht zu werden<sup>10</sup>. Und heute müssen wir ergänzen, dass wir Herr der selbstverursachten Schäden werden müssen. Solarpaneele im All, wo die Sonne immer scheint? Kompostierbares Plastik? Veganes Leder und Kleidung ohne Polyester? CO<sub>2</sub>- absorbierende Seegrasanpflanzungen an den Küsten, wenn keine Regenwälder mehr zur Verfügung stehen? Meerwasserentsalzungsanlagen, wenn die letzten Gletscher geschmolzen sind und weite Landstriche ohne Quellwasser sind? Letzteres wird vielerorts bereits praktiziert, z.B. auf den sehr trockenen kanarischen Inseln, doch werden die konzentrierten Salzreste meist wieder eingeleitet, was für die Meerespopulationen auf Dauer schädlich ist. Es wird zunehmend Kriege um knappe Ressourcen und Klimaflüchtlinge geben.

Das abendländische Denken in Dualismen ist vielfach ganz charakteristisch für europäische Traditionen, und es wurde sehr wirkmächtig, zumal Descartes ja auch den mittelalterlichen Kosmos von Substanzen und eigenständigen Qualitäten radikal vereinfachte: es gab bei ihm nur zwei Substanzen, die denkende und die ausgedehnte Substanz. Andere Dualismen wurden darüber gelegt: Materie und Geist, Mensch und Natur, Subjekt und Objekt (erst bei Kant), sogar Mann und Frau („mater“/matter (Materie) als das Beharrende, männlicher Geist als das die Materie formende Prinzip).

Die sogenannte „Cartesische Spaltung“ (bereits in der Aristotelischen Unterscheidung von hyle und nous angelegt) wurde im europäischen Denken sehr wirkmächtig und wirkte auch noch auf Fichte<sup>11</sup>, obwohl bereits zur Lebenszeit von Descartes Spinoza von nur einer lebendigen Substanz, einer *natura naturans*, sprach. Und diese Spaltung wurde auch bereits von Leibniz kritisiert, der mit seinem Begriff der Kraft diesen Dualismus relativierte: Kraft (heute würden wir vielleicht Energie sagen) ist in beidem, Mensch und Natur, sie sind also

---

<sup>9</sup> Münnix, Gabriele, Mit Rationalismus gegen Hexen- und Teufelswahn. Descartes Begründung der modernen Vernunft. In: Sobotka, Alena (Hg.), Filosofické dílo René Descartesa, Karlsunivrsität Prag 1998, S. 53-75, gekürzt in Ethik und Unterricht 2/97

<sup>10</sup> Descartes, René, Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, Teil 6, Paris 1966, S. 168

<sup>11</sup> Fichte, Gottlieb, Die Bestimmung des Menschen, in: J.G. Fichte, Werke, Bd3, Leipzig o.J., S.267ff.

nicht getrennt und einander opponiert, sondern miteinander verbunden, da diese Energie durch sie beide hindurch wirkt.

Diese unterschiedlichen Naturvorstellungen sind entscheidend, wenn es um verantwortbares Handeln geht. Betrachten wir uns als Mitgeschöpfe, um einmal einen religiös konnotierten Ausdruck zu verwenden, wie es in Albert Schweitzers Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben zum Ausdruck kommt?<sup>12</sup> Schon Franz von Assisi hatte sich in seinem „Sonnengesang“ der Mitgeschöpflichkeit von belebter und unbelebter Natur verschwistert gefühlt. Oder, moderner gesprochen, fühlen wir uns wegen unserer Leidensfähigkeit allen anderen leidenden oder leidensfähigen Naturwesen verbunden? Schließlich sind wir in unserer Existenz nicht ohne unseren evolutionären Background denkbar, und auch hier gibt es – genetische – Verwandtschaften. Meyer-Abich hatte gegen den üblichen Anthropozentrismus, wie er sich auch in der utilitaristischen Ethik manifestiert, da alles nach menschlichen Zwecken ausgerichtet geschehen soll, wie schon Goethe von „Mitwelt“ statt von „Umwelt“ gesprochen und einen Pathozentrismus und später sogar Biozentrismus vorgeschlagen.<sup>13</sup> Wird so an die Stelle der Nutzenorientierung („das größte Glück für die größte Zahl“, so Jeremy Bentham) eine Mitleidsethik nach Art Schopenhauers gesetzt? Gerade die Bemühungen um Tierwohl und Tierrechte (bei Descartes waren Tiere Maschinen ohne Seele) können von hier inspiriert sein. Oder ist es doch letztendlich wieder zum Nutzen des Menschen gedacht, wenn die Tiere, die er konsumiert, glückliche und gesunde Tiere waren? Ganz anders hingegen sind die Bemühungen um Tierwohl und Respekt in Kulturen zu sehen, in denen man an die Wiedergeburt in anderen Daseinsformen glaubt. Von da gesehen, ist der „westliche“ Umgang mit Tieren oftmals barbarisch. Andererseits könnte man aus westlicher Perspektive auch hier wieder bei Kulturen, die an Reinkarnation in anderen Daseinsformen glauben, Zweckdenken aus letztlich egoistischen Motiven unterstellen.

In jedem Fall ist der Begriff der Verantwortung zu klären. Wofür sind wir verantwortlich? Nur für uns selbst? Gegenüber anderen Menschen, denen wir antworten können, d. h. Rechenschaft ablegen könnten bzw. auch müssen, z. B. über Verhalten auf Kosten anderer? Für die beabsichtigten oder auch die unbeabsichtigten Folgen unserer Handlungen? Können wir gegenüber der Natur Verantwortung haben? Dieser Frage hat sich Hans Jonas angenommen und eine „Heuristik der Furcht“ empfohlen, nach der man „worst case-Szenarios“ annehmen soll, um dann verantwortbar gegenüber oder „in Ansehung“ der Natur handeln zu können“. Sein sog. „ökologischer Imperativ“ mahnt in Anlehnung an Kant: „Handle so, dass die Wirkungen deiner Handlung verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden“.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Albert Schweitzer, Kultur und Ethik, München 1972, S. 330 ff, 340 ff.

<sup>13</sup> Meyer-Abich, Klaus-Michael, Praktische Naturphilosophie für die Umweltpolitik, München 1987 sowie Aufstand für die Natur, Von der Umwelt zur Mitwelt, München 1990

<sup>14</sup> Jonas, Hans, Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt 1979, S. 36

Doch da beginnen die Schwierigkeiten einer globalen Ethik erst, wie sie angesichts der Klimakrise und anderer Krisen wünschenswert wäre. Denn es gibt Kulturen mit fatalistischen Grundhaltungen, wie sie etwa im Volksislam verbreitet sind<sup>15</sup> („Allah lacht, wenn Menschen Pläne machen“), Kulturen, in denen sowieso immer nur Gottes Wille geschieht. Oder der Wille der jeweils Mächtigen, dem man sich nie widersetzen kann oder darf, da Eigeninitiativen unerwünscht sind. Und das hat Folgen für das Verantwortungsbewusstsein der einzelnen.

Kant hatte einst nur den Menschen als „Zweck an sich selbst“<sup>16</sup> ausgemacht, kraft der ihm eigenen Würde als denkendes Wesen. Er darf nicht von anderen für eigene Zwecke instrumentalisiert werden, eine Anschauung, die bestimmte (Menschen-)Rechte nach sich zieht und sicher nicht in allen Kulturen gängig ist. Besonders nicht in afrikanischen und asiatischen kommunitaristischen Kulturen, wo der Wert der Gemeinschaft höher als der des einzelnen Individuums anzusetzen ist, das seinen Wert erst der Gemeinschaft verdankt, in der und durch die es sich entfalten kann. Die Menschenrechte sind Individualrechte, so eine afrikanische Kritik<sup>17</sup>, wünschenswert wären auch Gruppenrechte, z.B. von Minderheiten. Doch können nicht auch Gemeinschaften als intakte nur existieren, wenn sie sich in eine gesunde Natur eingebettet fühlen?<sup>18</sup>

Kann man nicht auch die Natur als Zweck an sich selbst (und in sich selbst) sehen? Hat sie, wie wir heute vielleicht sagen würden, einen intrinsischen Wert? Kann sie gar Rechte haben, oder ein Rechtssubjekt sein? Dies ist einer der Ansatzpunkte für Max Schelers Kantkritik.<sup>19</sup>

Die interkulturelle Philosophie kann helfen, entscheidende Differenzen bewusst zu machen und nicht vorschnell zu nivellieren bzw., wie es oft geschieht, die eigenen Selbstverständlichkeiten und Wertvorstellungen ins Fremde zu projizieren und sie dort wie selbstverständlich vorauszusetzen, was auf der anderen Seite oft als Hegemoniedenken wahrgenommen wird.

Doch angesichts eines bedrohten Planeten ist Dialog mit dem Ziel besserer Verständigung, wie wir ihn in der Association Internationale des Professeurs de Philosophie über Ländergrenzen hinweg seit Jahrzehnten versuchen, zwar wichtig, doch es entsteht auch massiv Handlungsdruck angesichts der wissenschaftlichen Erkenntnisse zum hausgemachten Klimawandel. Solche dringend nötigen sinnvollen Handlungskonzepte dürfen aber nicht nur von oben verfügt werden, sie müssen auch „von unten“ aufgebaut werden. Deshalb macht es Sinn, dass die UNESCO „climate education“ in jedem Fach weltweit gefordert

---

<sup>15</sup> s. z.B. Catarina Belo, Chance and Determinism in Avicenna and Averroes, Amsterdam 2007

<sup>16</sup> Kant Immanuel, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Weischedel-Ausgabe Bd IV, BA 76f, Darmstadt 1975

<sup>17</sup> Johan Galtung, Menschenrechte - anders gesehen, Frankfurt 1997, S. 32, sowie Kwasi Wiredu, Demokratie und Konsensus in der traditionellen afrikanischen Politik, in: Polylog 2 (2000), S. 12-21

<sup>18</sup> S. Achille Mbembe, La communeauté terrestre, Paris 2023

<sup>19</sup> Evrim Kutlu, Max Schelers Wertetheorie und die Anforderungen einer veränderten ökologischen Ethik, in: Forum Philosophie International 71 („Natur“), Zürich 2022, S. 76-86

hat und die Jugend an bewusstes und verantwortungsvolles Handeln heranführen möchte. Dazu gibt es auch in innerhalb der philosophischen Ansätze verschiedene Wege:

Verfolgt man den Ansatz einer Tugendethik, wie sie nicht nur von Aristoteles, sondern heute auch wieder von angelsächsischen AutorInnen vorgeschlagen wird, so ist zu fragen: welche Tugenden sind es, die einer Umweltbildung helfen? Hier geht es um Haltungen, die eingeübt werden sollten: Mäßigung, Konsumverzicht, gerechte Verteilung von Lebenschancen auch für kommende Generationen, langfristig kluges Verhalten, das nicht nur individuellen Interessen dient? Die seit der Aufklärung populäre deontologische und utilitaristische Ethik hatte von solchen empfohlenen Haltungen abgesehen und im ersten Fall objektiv begründbare Pflichten angeführt, mit einem rationalen Prüfprinzip (z.B. Kants kategorischem Imperativ), mit dem ein jedes ethische Subjekt sich selber seine Pflichten auferlegen sollte. Müllvermeidung? Sparsamkeit im Energieverbrauch? Kleidertausch? In der metaphysikfrei begründbaren utilitaristischen Ethik ging es hingegen um eine rational begründbare Zweckabwägung zur Nutzenmaximierung bzw. Schadensbegrenzung, die im Handlungsutilitarismus anders als im Regelutilitarismus sogar in jedem Einzelfall neu angestellt werden sollte. Welche Handlungszwecke bringen den größten Nutzen für uns alle und schaden am wenigsten?

Untersucht man aber den Ansatz der materialen Wertethik, so ist zu fragen, welche Werte uns zentral wichtig sind bzw. sein sollten: Nachhaltigkeit, Erhalt natürlicher Lebensgrundlagen (saubere Luft, wie sie neuerdings sogar als Menschenrecht festgeschrieben wurde, freier Zugang zu Trink- und Nutzwasser) und natürlich Gesundheit, um nur einige Beispiele zu nennen.

Verfolgt man eine konsequenzalistische Ethik, so ist das individuelle Handeln an den Folgen zu orientieren, die man möglichst vermeiden bzw. befördern möchte. Welche Schäden wären zu vermeiden? (Schon heute etwa kann man Burger durch Tissue Growing herstellen, indem man grasendem Vieh nur eine Muskelzelle entnimmt, Massentierhaltung und Schlachtungen wären obsolet.)

Im Sinne der o.e. utilitaristischen Ethik wären die dem Handeln zugrundegelegten Zwecke zu untersuchen, die einem Überleben und verbesserter Lebensqualität nicht nur für einige privilegierte Individuen auf diesem Planeten dienlich sind und größtmöglichen Nutzen für möglichst viele bewirken können. Doch die sehr pragmatische utilitaristische Ethik hat ein Gerechtigkeitsproblem<sup>20</sup>, es reicht die Nutzenmaximierung für möglichst viele aus, Kollateralschäden müssen in Kauf genommen werden. Einige werden immer Pech haben, was aber moralisch nicht akzeptabel ist, da es in der Regel die Ärmsten treffen wird; womit wir wieder beim ersten Ansatz wären.

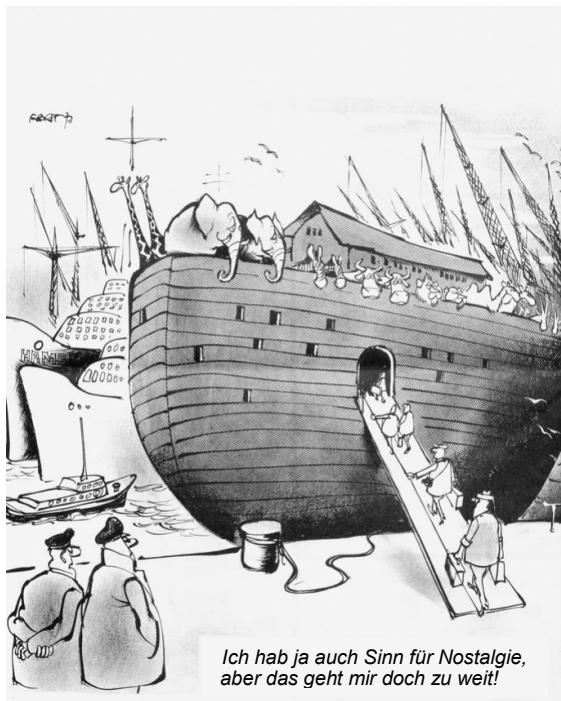
Einst habe ich, um dem postmodernen Konzept der Pluralität Rechnung zu tragen, das für mich ins interkulturelle Denken führt, ein Konzept der Multipers-

---

<sup>20</sup> Otfried Höffe, Einführung in die utilitaristische Ethik, Tübingen 1992, S. 44ff.

pektivität entwickelt, mit drei aufeinander aufbauenden Stufen von Perspektivwechseln, die zu verbesserten und umfangreicheren Erkenntnishorizonten führen sollen.<sup>21</sup>

Die Beiträge dieses Buches aus verschiedenen Ländern zeigen je andere Denktraditionen und –perspektiven und bieten also das, was ich – auf der 2. Stufe – Erkenntnis als „joint-venture“ genannt habe, wobei „tote Winkel“ ausgeleuchtet werden können, Dinge, die außerhalb unseres Blickwinkels liegen. In der Hoffnung, dass wir zu Überblicksperspektiven mit mehr Problembewusstsein aufsteigen können<sup>22</sup>, aus denen sich vielleicht noch mehr und bessere Handlungsoptionen ergeben könnten, nicht nur für nachhaltigeres Handeln in einer bedrohten Umwelt, sondern auch für den Bereich der so wichtigen Bewusstseinsbildung an Schulen und Hochschulen. Wenn wir für die Zukunft Entscheidendes verändern wollen, reicht eine schadensbegrenzende Umweltpolitik nicht aus; wir müssen hier auch mit Bildungsbemühungen und Gewissensbildung ansetzen. Wie das gehen kann, sollen die folgenden Beiträge zeigen.



<sup>21</sup> Veranschaulichende Skizzen s. S. 18

<sup>22</sup> Gabriele Münnix, Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm, 3. Aufl. Münster 2020, S. 182-187

## 2. Länderbeiträge / Country Reports

### Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schweiz

Michelle Wüthrich / Juliette Gloor  
(Freiburg / Bern)

*'Bildung für nachhaltige Entwicklung' stellt im aktuellen Schweizer Bildungssystem ein 'transversales Thema' dar, das seinen Platz in sämtlichen gymnasialen Unterrichtsfächern, überfachlichen Modulen und interdisziplinären Projekten findet. Im folgenden Artikel zeigen wir auf, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung einen dezipidert philosophischen Zugang voraussetzt. Denn in unserer Auffassung beinhaltet die philosophische Bildung immer auch die gezielte Förderung und Forderung der intellektuellen Tugenden. Das Unterrichtsfach Philosophie bietet nicht nur die geeignete Grundlage zur Erlangung von für die Umweltthematik unabdingbaren Kompetenzen wie der Begriffsbestimmung und der Schärfung des (ethischen) Urteilsvermögens, sondern die Lernenden pflegen in den Philosophielektionen auch die motivationalen und affektiven Zugänge zu ihrem Intellekt, sie eignen sich vorbildliche intellektuelle Haltungen an. Somit wird die Bildung zum transversalen Thema 'nachhaltige Entwicklung' umfassender und verlässlicher. Am Beispiel der Tugend 'intellektuelle Autonomie' und mit Unterrichtsskizzen stellen wir das Potential dieses philosophischen Bildungsverständnisses vor.*

#### Einleitung

Die im Jahr 2018 aufkeimenden internationalen 'Fridays for Future'-Demonstrationen und Schüler:innenstreiks mit der über die verhaltene Umweltpolitik gnadenlos empörten Aktivistin Greta Thunberg an vorderster Front bleiben in einprägsamer Erinnerung. Unmissverständlich erklang der Weckruf, eine lebenswerte Zukunft gehe mit der Bewältigung der Klimakrise einher und die Politik solle dieser Hauptaufgabe des 21. Jahrhunderts endlich gerecht werden.<sup>1</sup> Eine solche umgestülpte Belehrung - junge, teilweise in unserem Rechtsverständnis noch nicht einmal mündige Menschen nahmen die entscheidungspflichtigen Älteren in die Mangel - lässt auf die Notwendigkeit eines gymnasialen Bildungsverständnisses schliessen, das nicht ohne nachhaltige und weit über die Klimadebatte hinausgehende Entwicklung auskommt. Das ändert sich auch nicht durch den Umstand, dass die 'Fridays for Future'-Bewegung durch die Pandemie und durch den Angriffskrieg in der Ukraine als Massen- und Medienereignis wieder etwas aus dem Fokus der Öffentlichkeit geraten ist.

---

<sup>1</sup> Fridays for Future (2022). <https://fridaysforfuture.de/> (27.07.2022)

In Anbetracht der Dringlichkeit publizierte die UNESCO 2020 ihr 'Roadmap 2030' für Bildung der nachhaltigen Entwicklung.<sup>2</sup> Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) haben die Herausforderung der Transformation in eine nachhaltige Gesellschaft im aktuell laufenden Projekt der 'Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität' (WEGM) ebenfalls aufgegriffen. Im Entwurf für den zukünftigen Rahmenlehrplan wurde 'Bildung für nachhaltige Entwicklung', kurz 'BNE', neben 'Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit', 'Wissenschaftspropädeutik', 'Politische Bildung' und 'Digitalität' als eine der gesellschaftlichen Herausforderungen für transversale Bereiche ausgearbeitet.<sup>3</sup>

'Transdisziplinarität' wird hier verstanden als ein 'Gesamtsystem', in dem fachliches und praktisches Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen auf eine Frage- oder Problemstellung hin 'reorganisiert' wird ohne Rücksicht auf die Grenzen der einzelnen Disziplinen. Durch dieses bewusste Aufbrechen der Disziplingrenzen gelingt es mittels der Transdisziplinarität im Bereich der BNE, sich auf ein Spektrum zu beziehen, das sich von lokal auf global erstreckt und die Abhängigkeiten und Wechselwirkungen der Sphären Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt zum Inhalt hat.

Im folgenden Kapitel zeigen wir auf, warum der Philosophieunterricht für ein tiefgreifendes Verständnis der Debatte unentbehrlich ist. Denn die philosophische Bildung trägt grundlegend zur Erlangung der Sachkompetenzen bei. Diese Sach-Dimension ist aber nicht hinreichend. Die BNE als eines der transversalen Themen gelingt umfassender, wenn das Bildungssystem im Philosophieunterricht und in anderen Fächern neben der Sach-Dimension auch die affektive, die motivationale und die urteilende Dimension mit einbezieht. Wir greifen hierbei auf Jason Baehrs Vier-Dimensionen-Modell zurück.<sup>4</sup> Zur Veranschaulichung sind in einigen Passagen Skizzen zu Unterrichtsideen eingeflochten.

## 1. Definition der intellektuellen Tugend

An anderer Stelle zeigen wir die Vorteile eines solches Ansatzes, der den unscharfen Kompetenzbegriff durch den der intellektuellen Tugenden mit den erwähnten vier Dimensionen ersetzt, wenn es auf die grossen Bildungsherausforderungen unserer Zeit adäquat zu reagieren gilt. Diese Diskussion würde den Rahmen sprengen. Ausserdem sind unsere hier angestellten Überlegungen nicht so voraussetzungsreich, dass sie nicht auch ohne diesen Theorieapparat gut nachvollziehbar sind. Daher beschränken wir uns an dieser Stelle auf

---

<sup>2</sup> UNESCO (2020). Education for Sustainable Development. A Roadmap.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802/PDF/374802eng.pdf.multi> (28.07.22)

<sup>3</sup> EDK (2020). Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität. Projekt Rahmenlehrplan II: Transversale Bereiche. [https://matu2023.ch/images/PDF/DE/RLP\\_Kapitel\\_II\\_Transversale\\_Themen.pdf](https://matu2023.ch/images/PDF/DE/RLP_Kapitel_II_Transversale_Themen.pdf) (28.07. 2022), S. 21-28

<sup>4</sup> Baehr, Jason (2016). The Four Dimensions of an Intellectual Virtue. In: Chienkuo, Mi / Slote, Michael / Sosa, Ernest (Hrsg.): Moral and Intellectual Virtues in Western and Chinese Philosophy. London: Routledge Verlag, S. 86-98

ein paar wenige zentrale Überlegungen im Zusammenhang mit BNE, einschliesslich einer Definition und eines Beispiels einer intellektuellen Tugend.

Wir definieren intellektuelle Tugenden mit Jason Baehr als «‘personal intellectual excellences,’ or as traits that contribute to their possessor’s ‘personal intellectual worth.’»<sup>5</sup> Intellektuelle Tugenden sind unserer Ansicht nach nichts anderes als Haltungen, die ihrem Wesen nach epistemischen Exzellenz-Bedingungen unterliegen, wobei letztere in Graden, also mehr oder weniger, erreicht werden.

Eine intellektuell autonome Person wird, wenn es darum geht, ob sie einer vermeintlichen epistemischen Autorität vertraut oder nicht, sachliche Kenntnisse darüber haben und anwenden können, was eine solche Autorität - auch eine maschinelle - rechtfertigt, und zwar vor allem auch dann, wenn sie selbst keine Expertin auf diesem Gebiet ist. Sie ist sich ausserdem im Klaren darüber, dass intellektuelle Autonomie nie vollständige Unabhängigkeit vom Denken anderer bedeuten kann, sondern ein Ausdruck des weisen bzw. intellektuell tugendhaften Umgangs mit der eigenen Abhängigkeit vom Denken anderer ist.<sup>6</sup> Sie vermag ihr Urteil regelmässig in der richtigen Situation, zur richtigen Zeit, auf die richtige Weise etc. bezüglich der entsprechend richtig eingeschätzten Evidenz zu fällen, angeleitet durch ihre intrinsische motivationale und affektive Orientierung an nicht instrumentellen epistemischen Gütern wie Wissen und Wahrheit.

Aus dieser Perspektive ergibt es, *idealiter*, überhaupt keinen Sinn, affektive und motivationale Einstellungen nicht an Sachkunde und Urteilskraft zu knüpfen, die ihrerseits auf epistemische Güter wie Wissen und Wahrheit rekurren. Wie unsere Diskussion an anderer Stelle gezeigt hat, fehlt aber das Bewusstsein für die bildungspolitische Bedeutung eines solchen Standards epistemischer Exzellenz in der entsprechenden Literatur im deutschsprachigen Raum.<sup>7</sup> Den Grund dafür vermuten wir im einseitig am Nutzen orientierten Kompetenzmodell, das mit dem Begriff der Dispositionen nichts anzufangen weiss, weil ihm dazu das nicht instrumentelle Bildungsideal persönlicher Reife fehlt, das erst den Blick frei gibt für die Notwendigkeit eines Standards persönlicher Exzellenz.

Unserer Ansicht nach gewinnt BNE durch die konzeptuelle Erweiterung über die fachliche Sach-Dimension hinaus auf die affektive, motivationale und urteilsbasierte Dimension. Daher werden wir in diesem Beitrag aufzeigen, in-

---

<sup>5</sup> Baehr, Jason (2011). *The Inquiring Mind. On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*. Oxford: University Press, S. 88-89

<sup>6</sup> Intellektuelle Bescheidenheit anerkennt die unschätzbare Bedeutung der Arbeit anderer für die eigenen wissenschaftlichen Erfolge. Isaac Newton kommentierte seine Entdeckung zur Farbtheorie im Jahr 1675 mit den berühmt gewordenen Worten: «*If I have seen further, it is by standing on the shoulders of Giants*» (dt.: «Wenn ich weiter sehen konnte, so deshalb, weil ich auf den Schultern von Riesen stand.»).

<sup>7</sup> Eine Ausnahme bildet Brumlik in: Brumlik, M. (2001). Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie der Tugenden – «*éducation sentimentale*». In: Liebau, E.: Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe; allerdings versteht er Tugenden im ethischen anstatt im intellektuellen oder epistemischen Sinn.

wiefern Fragen und Probleme der BNE besonders davon profitieren, wenn unter Einbezug der genannten Dimensionen das *kooperative und geteilte* Lösen von Problemen vermehrt in den Blick genommen wird und in einer vertieften Gesellschaftsreife ihren Niederschlag findet.

## 2. Anspruch auf die Sach-Dimension

Die für das 21. Jahrhundert diskursbestimmende Definition zur 'nachhaltigen Entwicklung' ist dem *Brundtland-Bericht* aus dem Jahr 1987 zu entnehmen:

«Humanity has the ability to make development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.»<sup>8</sup>

Aus dem Brundtland-Bericht ging das '*Drei-Säulen-Modell*' der Nachhaltigkeit hervor, welches bei den Zielen und deren Umsetzung die drei Bereiche 'Soziales', 'Ökologie' und 'Ökonomie' vereinigt.<sup>9</sup> Auf das Drei-Säulen-Modell wurde auch in der *Agenda 2030* verwiesen, die am 25.09.2015 von den UN-Mitgliedstaaten verabschiedet worden ist. Sie gibt 17 Ziele und insgesamt 169 Unterziele für die nachhaltige Entwicklung vor:

«Wir sind entschlossen, die Menschheit von der Tyrannie der Armut und der Not zu befreien und unseren Planeten zu heilen und zu schützen.»<sup>10</sup>

Die Ziele setzen ein Engagement voraus, das den drei Dimensionen der sozialen, der ökonomischen und der ökologischen Dimension Rechnung trägt. Die Schwierigkeiten sowohl der Ausdeutung der aus dem Brundtland-Bericht stammenden Definition als auch der breiten Begriffsverwendung von 'Nachhaltigkeit' werden in den kommenden Abschnitten erläutert. Vorerst verstehen wir unter 'Nachhaltigkeit' ein mit der planetarischen Belastbarkeit in Zusammenhang stehendes «ressourcenökonomisches Prinzip, das gewährleistet, ein System in seiner Funktionsweise dauerhaft aufrechtzuhalten».<sup>11</sup> Was 'Nachhaltigkeit' bedeutet, kristallisiert sich vor allem durch das heraus, was ihr entgegen gesetzt ist. Dies sind Faktoren, die das planetare Ökosystem bedrohen. Klimawandel, Desertifikation, Gletscherschmelze und Biodiversitätsverlust können als Kernprobleme ausgemacht werden. Sie werden von sozialen Problemen wie umweltbedingte Welthunger und Wassermangel begleitet. Die globalen sozialen Brennpunkte ergeben eine Palette von verschiedenen Problemfeldern,

---

<sup>8</sup> Vereinte Nationen (1987). Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development.

[https://www.unicas.it/media/2732719/Rapporto\\_Brundtland\\_1987.pdf](https://www.unicas.it/media/2732719/Rapporto_Brundtland_1987.pdf) (17.03.2023)

<sup>9</sup> Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags (2004). Nachhaltigkeit. Der aktuelle Begriff, 06. April 2004. [https://webarchiv.bundestag.de/archive/2008/0506/wissen/analysen/2004/2004\\_04\\_06.pdf](https://webarchiv.bundestag.de/archive/2008/0506/wissen/analysen/2004/2004_04_06.pdf)

(24.02.2023) Der aufmerksamen Leserin wird nicht entgangen sein, dass die in der Einleitung angesprochenen drei Sphären Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt, die im Rahmenlehrplan figurieren, ebenfalls dem Drei-Säulen-Modell entsprechen.

<sup>10</sup> Vereinte Nationen (2015). Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. <https://www.un.org/Depts/german/gv70/band1/ar70001.pdf> (27.07.2022)

<sup>11</sup> Pufé, Iris (2012). Nachhaltigkeit. Stuttgart: UTB Verlag, S. 13

die sich unter den sechs Oberkategorien ‘Umweltprobleme’, ‘Rohstoffe und Energie’, ‘Weltbevölkerung’, ‘Ernährung’, ‘Wohlstand und Gesundheit’ und ‘Menschenrechte’ subsumieren lassen.<sup>12</sup>

Die Debatte um die Nachhaltigkeit erschöpft sich aber nicht in einer mehrschichtigen Problematisierung. Sofern umweltbewusstes Verhalten und umweltbewusster Konsum zu einer reizvollen Angelegenheit werden, beeinflusst Nachhaltigkeit auch das Modell zur Geschäftstätigkeit und zur Gewinnschöpfung.<sup>13</sup> Sie wird zu einem *Business-Case*. «*Nachhaltig ist das neue Profitabel*», ist auf der Webseite der Nachhaltigkeitsberatung von PricewaterhouseCoopers Deutschland zu lesen.<sup>14</sup> Die ökologischen und gesellschaftlichen Auswirkungen des Geschäftsmodells werden zunehmend beobachtet und in Form von Rankings bewertet. Dass es sich bei der Nachhaltigkeits-Deklaration häufig auch um eine Augenwischerei (‘Greenwashing’) handelt, wird weiter unten thematisiert.

BNE erfordert die Dimension des Sachwissens: Lernende sollten sich der Pluralität der Thematik bewusst sein und in einige Felder genauer hineinsehen. Die Fachkundigkeit bedingt, Ressourcen, Faktoren und Grenzen zu kennen und zu kalkulieren und sich stets die neueste Informationslage zu vergegenwärtigen.<sup>15</sup> Dieses Potential wiederum kann im späteren Studium oder der Forschung an Fach-, Universitätshochschulen sowie in unternehmerischen und politischen Aufgaben freigesetzt werden.

Um zu dokumentieren, dass für das Verständnis von Nachhaltigkeit nicht nur Lernende, sondern auch Fachkräfte mit Sachwissen ausgestattet sein sollten, eignet sich eine verhältnismässig ältere Aussage, nämlich die von Hans Carl von Carlowitz. Carlowitz war Leiter des sächsischen Oberbergamts und Herausgeber von ‘*Sylvicultura oeconomica*’, einem Buch über die Forstwirtschaft aus dem Jahr 1713:

«*Wird derhalben die grösste Kunst / wissenschaft / Fleiss / und Einrichtung hiesiger Lande darinnen beruhen / wie eine sothane Conservation und Anbau des Holtzes anzustellen / dass es eine continuierliche beständige und nachhaltige Nutzung gebe / weiln es eine unentberliche Sache ist / ohne welche das Land in seinem Esse [Wesen] nicht bleibem mag.»<sup>16</sup>*

Im deutschsprachigen Bereich formte diese Aussage das Konzept der (forstlichen) Nachhaltigkeit. Der Appell, im Wald solle nicht mehr Holz geschlagen werden, als nachwächst, führte auf Carlowitz’ eigene Beobachtungen und Einschätzungen zurück. Der Wald galt für ihn nicht an sich als etwas Schützenswertes. Holz sah er als zentrale Ressource für die Arbeiterschaft im Bergbau.

---

<sup>12</sup> Pufé (2012), S. 19

<sup>13</sup> Pufé (2012), S. 22

<sup>14</sup> PwC Deutschland (2022). Nachhaltigkeitsberatung. <https://www.pwc.de/de/nachhaltigkeit.html> (27.07.2022)

<sup>15</sup> vgl. Rosling, Hans (2018). *Factfulness*. London: Sceptre Books

<sup>16</sup> Schlechtriemen, Tobias (2019). Ideen- und Wissengeschichte, S. 30. In: Kluwick, Ursula / Zemanek, Evi (Hrsg.): *Nachhaltigkeit interdisziplinär. Konzepte, Diskurse, Praktiken*. Stuttgart: UTB Verlag. S. 27-50

‘Nachhaltigkeit’ bedeutete hier also, die Wichtigkeit der Ressource Holz sowie ihren Bestand zu kennen und ein in die Zukunft gerichtetes Denken und Handeln zu überlegen.<sup>17</sup> Seit dem 20. Jahrhundert hat sich, worauf wir weiter unten eingehen, die Bedeutung von ‘Nachhaltigkeit’ geändert, aber der Bedarf an Fachwissen und -kräften bleibt.

Auch das tiefere Verständnis von repräsentativen Indexen und Berichterstattungen wie beispielsweise die UN-Berichte zum Klimawandel (UNEP-Programm) und der von der Konvention über biologische Vielfalt (CBD) publizierte GBO-Report zur Artenvielfalt erfordern die Dimension des Sachwissens.

Das gymnasiale Bildungssystem hat diesen Ansprüchen Rechnung zu tragen. Der in der Einleitung erwähnte Entwurf des Rahmenlehrplans der EDK sieht vor, BNE in sämtlichen Unterrichtsfächern anzusiedeln, vor allem aber geht sie über die Fachgrenzen hinaus und BNE wird zu einer transversalen Aufgabe, die in modularen Unterrichtsformen wie Thementage, Projektarbeiten usw. ihren Platz findet. Wir zeigen hier den Stellenwert der philosophischen BNE zur Erlangung von Sachwissen auf, die zudem ein grossartiges Potential für interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Unterrichtsfächern aufweist. Denn im Philosophieunterricht eignen sich die Lernenden erstens die Fähigkeit der Begriffsbestimmung und –einordnung an, zweitens analysieren und bewerten sie unterschiedliche Moralsysteme.

Wie oben angesprochen, hat sich die Bedeutung von ‘Nachhaltigkeit’ im öffentlichen Diskurs verändert. Der Umweltwissenschaftler Trent Brown wies darauf hin, dass sich vor dem 20. Jh. auch der im englischsprachigen Bereich gängige Begriff ‘Sustainability’ eher auf nutzengebundene Berechnungen als auf ethische Normen bezog.<sup>18</sup> Das stimmt mit der Interpretation von Clausewitz’ Aussagen zum ‘nachhaltenden Nutzen’ überein. Auf den inhärenten Wert der Natur wurde erst in der ersten Hälfte des 20. Jh. insistiert. Im 21. Jh. bezeichnet der Begriff in öffentlichen Debatten zudem menschliche Anliegen wie soziale Stabilität, Demokratie und Verteilungsgerechtigkeit.<sup>19</sup> Die Erweiterung des Begriffs auf soziale Fragen entspricht auch der Beschreibung der BNE im Entwurf des Rahmenlehrplans der EDK.

Die Bedeutungsverschiebung von ‘Nachhaltigkeit’ im öffentlichen Diskurs verlangt nach einer ausführlichen Begriffsanalyse und -kritik, damit der Untersuchungsgegenstand überhaupt fassbar wird. Es muss erst einmal klar sein, was ein Begriff ist und weshalb damit weder Dinge noch Wörter gemeint sind. Wofür steht ‘Nachhaltigkeit’ oder wie wird das Wort gebraucht? Wie ist ‘Nachhaltigkeit’ von anderen Begriffen, beispielsweise ‘Ökologie’, ‘Umwelt’, ‘Natur’,

---

<sup>17</sup> Der englische Begriff ‘*sustained yield*’ kam anfangs des 20. Jh. im Zusammenhang mit dem Vergegenwärtigen der begrenzten Ressourcen in der Försterei und Fischerei auf, in: Brown, Trent (2016). Sustainability as Empty Signifier: Its Rise, Fall, and Radical Potential. Antipode 1/2016, S. 120

<sup>18</sup> Brown, Trent (2016). Sustainability as Empty Signifier: Its Rise, Fall, and Radical Potential. Antipode 1/2016, S. 115-133

<sup>19</sup> Brown (2016), S. 121-122

‘soziale Gerechtigkeit’ zu differenzieren und mit ihnen in eine logische Beziehung zu setzen? Welche Probleme ergeben sich bei der Begriffsbestimmung im Allgemeinen und konkreter in Bezug auf den Begriff ‘Nachhaltigkeit’? Diese Aufgabe ist philosophischer Art.

In Anlehnung an Ernesto Laclaus‘ poststrukturalistischer Philosophie erwog Brown, den Begriff ‘Nachhaltigkeit’ als einen leeren Signifikanten (‘empty signifier’) zu bezeichnen. Der leere Signifikant bildet für den Diskurs eine Referenz, die aber, weil sie nicht klar ausgemacht werden kann, ausgehöhlt ist. Ausgehöhlt ist sie deswegen, weil die Kriterien für die Bedeutung in Form einer klaren Abgrenzung fehlen. Wenn nicht mehr klar bestimbar ist, was nicht als nachhaltig gilt, ist der Referenzpunkt leer. Wie soll ‘Nachhaltigkeit’ dann aber als «*Navigationsbegriff*» dienen, der, wie der Kulturhistoriker Ulrich Grober beschrieb, nichts Geringeres als der «*Schlüssel zum Überleben der Menschheit*» ist?<sup>20</sup>

Die Diskussion zur Frage, ob ‘Nachhaltigkeit’ überhaupt etwas, weil entweder nichts oder im Gegensatz dazu alles<sup>21</sup> bedeutet, ist deshalb interessant, weil die Vagheit des Begriffs zu unterschiedlichen, widersprüchlichen, aber auch zu verheerenden Vorstellungen führt. Wenn ‘nachhaltig’ alles Mögliche bedeuten kann, dann sind wir alle ohne Einschränkung in unserem Verhalten nachhaltig. Umso wichtiger ist es, den Begriff in seiner Schwere zu differenzieren und zumindest minimale Kriterien zu fixieren. Denn wenn man sich vorschnell als nachhaltige:r Akteur:in sieht, erhöht man sich unter Umständen, etwas scheinbar Nachhaltiges zu tun, was dazu veranlasst, andere in ihrem Verhalten zu verurteilen.

Augenfällig ist die Problematik durch den inflationären Gebrauch des Begriffs ‘Nachhaltigkeit’ in der Werbung. Beispielsweise suggeriert der Spruch in der Migros-Werbung aus dem Jahr 2020 «*Willkommen in Grilltarien - Wo nachhaltiger Fisch nachhaltig schmeckt*»<sup>22</sup>, jeglicher in der Migros gekaufte Fisch bleibe als Genuss nicht nur lang in Erinnerung, sondern sei für den Konsum ethisch unbedenklich. Das verschleiert die grosse Problematik in Bezug auf die genutzten Fischbestände.<sup>23</sup> Der Geologe Axel Bojanowski spricht von «*verwirrenden Werbefloskeln*» und «*Etikettenschwindel*», die sich dem Wunsch der Konsument:innen, ohne Reflektion und Verzicht nachhaltig zu konsumieren, zuwenden.<sup>24</sup> Bei einer soliden philosophischen Begriffsbestimmung macht

---

<sup>20</sup> Erenz, Benedikt (2013).

<https://www.zeit.de/2013/17/begriff-nachhaltigkeit-interview-ulrich-grober> (09.03.2023)

<sup>21</sup> Schlechtriemen (2019), S. 29

<sup>22</sup> Zellweger, Christian (2020). Ihre Wahl fällt auf den Bundesratbunker, der nie fertig wurde. <https://www.derbund.ch/ihre-wahl-faellt-auf-denbundesratsbunker-der-nie-fertig-wurde-282746197854> (18.02.2023)

<sup>23</sup> vgl. WWF (2022). Ratgeber für Fische & Meeresfrüchte. [https://www.wwf.ch/de/nachhaltig-leben/ratgeber-fische-eeresfruechte?gclid=EA1alQobChMlw9Oxsb-Y-QlViYbVCh0mbgyXEAAAYAiAAEgJ5kvD\\_BwE](https://www.wwf.ch/de/nachhaltig-leben/ratgeber-fische-eeresfruechte?gclid=EA1alQobChMlw9Oxsb-Y-QlViYbVCh0mbgyXEAAAYAiAAEgJ5kvD_BwE) (27.07.2022)

<sup>24</sup> Bojanowski, Axel (2014). Verwirrende Werbefloskel.

<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/188659/verwirrende-werbefloskel/> (27.07.2022)

man es sich zur Aufgabe, das unbehagliche ‘Greenwashing’ aufzugreifen. Möglich wäre, für eine philosophische Unterrichtseinheit die Definition aus dem oben zitierten Brundtland-Bericht als Grundlage zu nehmen und die Komplexität der Maxime « [...] to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs»<sup>25</sup> hinsichtlich zukünftiger Generationen zu ergründen. Wie viele Generationen muss man denken? Macht man nicht immer etwas kaputt? Kann ich heute etwas zerstören in der Hoffnung, dass es in drei Generationen schon wieder aufgebaut werden kann? Was sind die Hierarchien der Bedürfnisse in den Generationen und wer zählt alles dazu?

Diese Beobachtungen legen nahe, dass der Begriff ‘nachhaltig’ ähnlich wie der Begriff ‘natürlich’ oft in der Bewerbung von Produkten als ‘dichter Begriff’ verwendet wird. Solche Begriffe werden in der Philosophie als zugleich beschreibend und bewertend verstanden. Da aber nicht alles, was nachhaltig oder natürlich ist, *eo ipso* auch moralisch gut oder gesollt ist – was erst noch in einem weiteren Argument gezeigt werden müsste – läuft man mit der Verwendung dichter Begriffe Gefahr, einen naturalistischen Fehlschluss zu begehen: Man schliesst von einer beschreibenden auf eine normative Aussage.

Neben der Begriffskompetenz erfordert die BNE ein Wissen über Normen. Auf die Schwierigkeit, die «*Verletzlichkeit der Natur zu kennen*», hat bereits der Philosoph Hans Jonas im Jahr 1979 in seinem Hauptwerk ‘*Das Prinzip Verantwortung*’ hingewiesen. Er sprach der Tatsache, dass das vorhersagende Wissen hinter dem technischen Wissen zurückbleibt, eine eigene ethische Bedeutung zu.<sup>26</sup> Ökologisches Denken und Handeln sollten mit moralischen Regeln übereinstimmen, doch mit welchen? Umweltethiker:innen verfolgen unterschiedliche Konzeptionen mit verschiedenen Zielen. Für wen oder für was hat die Natur einen Wert? Der Philosoph Peter Singer hat die verschiedenen Positionen in seinem Kapitel über die Umwelt in ‘*Praktische Ethik*’ nachvollziehbar auf ein Beispiel angewendet und aufgeschlüsselt.<sup>27</sup>

Der Bau des Damms im Sumpfgebiet eines tasmanischen Inselstaats würde tausend Arbeitskräfte über drei Jahre beschäftigen und den Energiebedarf für die nächsten Jahrzehnte abdecken. Allerdings würde damit ein beliebtes Ausflugsziel für Trekkingtouren sowie der Lebensraum für tausendjährige Bäume, für zahlreiche Vögel und andere Tiere, unter anderem für die vom Aussterben bedrohte Beutelmaus, zerstört werden. Inwiefern ist es moralisch gerechtfertigt, einen Staudamm zu bauen?

Mit dem Ziel, für seinen eigenen Ansatz, nämlich für den Pathozentrismus, der vom Prinzip der Leidensfähigkeit ausgehenden Norm, zu argumentieren, gliederte Singer die Umweltethik in die unterschiedlichen Modelle Anthropozentrismus, Pathozentrismus, Biozentrismus und Ökozentrismus auf. Die auf

---

<sup>25</sup> Vereinte Nationen (1987)

<sup>26</sup> Jonas, Hans (2003). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 26-28

<sup>27</sup> Singer, Peter (<sup>3</sup>2011). *Praktische Ethik*. Ditzingen: Reclam Verlag, S. 419-448

Aristoteles und Thomas von Aquin zurückgehende anthropozentrische Lehre setzt im Hinblick auf den achtsamen Umgang mit Tier und Natur das menschliche Wohlbefinden, je nach Auslegung auch das der zukünftigen Generationen, ins Zentrum. Der Pathozentrismus bezieht sich auf die Präferenzen der leidensfähigen Wesen. Albert Schweitzers Biozentrismus berücksichtigt sämtliche Lebewesen gleichermaßen, der Ökozentrismus leitet ethische Normen aus der holistischen Annahme eines zusammenhängenden Ganzen ab. Diese Ansätze werden im Kapitel auf das Fallbeispiel angewendet, mit unterschiedlichen Schlussfolgerungen.<sup>28</sup>

Auch wenn Singer die Berücksichtigung der Präferenzen zum Zweck der Stärkung der eigenen Theorie (Präferenzutilitarismus) stellenweise lückenhaft eingeteilt und problematisiert haben mag, zeigt das Kapitel einen wichtigen Sachverhalt auf: Es gibt nicht eine einzige, sondern verschiedene umweltethische Ansätze und diesen liegt jeweils ein allgemeineres Moralsystem zugrunde. Die Diversität der Bezeichnung 'umweltethisch' nicht zu kennen und zu berücksichtigen ist problematisch. Im Philosophieunterricht untersuchen, vergleichen und kritisieren Lernende die unterschiedlichen Moralsysteme. Wiederum bietet sich dafür der Bezug und die Einordnung der Definition von 'nachhaltige Entwicklung' des Brundtland-Berichts an. Diesbezüglich eignen sich auch Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern wie zu Naturwissenschaften, Geschichte oder Geografie.

### **3. Anspruch auf die affektive Dimension**

Die Sach-Dimension ist für die Gelingensbedingung der BNE notwendig, aber nicht hinreichend. Sowohl die Begrifflichkeit als auch die Dinge, für die die Begriffe stehen, sind undurchdringlich. Wer scharf analytisch denkt, könnte sich in einen Zynismus begeben und behaupten, 'nachhaltige Entwicklung' sage nichts aus und ohnehin führe die schiere Unberechenbarkeit der Datenlage eher dazu, sich resigniert oder in ironischer Distanz abzuwenden. An dieser Stelle kommt die affektive Dimension ins Spiel. Wir möchten keine Schüler:innen, die aufgrund ihrer Überforderung mit den Schultern zucken. Die nachhaltige Entwicklung setzt nicht zuletzt mit Bezugnahme auf das Drei-Säulen-Modell voraus, dass wir uns als Teil eines Ökosystems im Sinn der Gesamtheit der biologischen Wechselwirkungen begreifen und uns durch die Auseinandersetzung berühren lassen.

Beschränken wir uns auf die Untersuchung von Zukunftsszenarien, auf die Eideckung mit Daten, Statistiken usw. («*information dump*»<sup>29</sup>), könnte sich das als lähmend erweisen. Der Philosoph Timothy Morton interessierte sich in seinem Essay '*Being Ecological*' von 2018 in Anlehnung an Immanuel Kants transzendentale Philosophie nicht primär für (ökologische) Begriffsbestimmun-

---

<sup>28</sup> Singer (2011), S. 420-446

<sup>29</sup> Morton, Timothy (2019). *Being Ecological*. London: Penguin Books, S. 1

gen, sondern für das Ding an sich<sup>30</sup> und er verwies auf die «transzendentale Lücke»: Ein Ding wie ein Apfel kann selbst mit einer riesigen Datensumme nicht wirklich durchdrungen werden. Es gibt keine Daten, die uns den Apfel an sich zugänglich machen. Wir stützen uns lediglich auf Interpretationen von Daten, die Morton «Faktoide» nennt.<sup>31</sup> Die Interpretation bezieht sich auf unser Verständnis, aber die Qualität des ‘Apfelseins’ bleibt uns ungeachtet der Quantifizierung und Auswertung der Daten verborgen.

Die transzendentale Lücke offenbart sich bei sogenannten Hyperobjekten wie der Biosphäre oder dem Klima:

*«[...] what I like to call hyperobjects: things that are huge and, as they say ‘distributed’ in time and space – that take place over many decades or centuries (or indeed millennia), and that happen all over Earth – like global warming. Such things are impossible to point to directly at once. [...] None of these things can be pointed at directly.»<sup>32</sup>*

Wir bringen es nicht zustande, uns dem Hyperobjekt ‘Biosphäre’ mit Fakten anzunähern. Das führt allenfalls zu einer kollektiven Traumatisierung.<sup>33</sup> ‘Ökologisch sein’ bedeutet für Morton daher, den Zugang nicht über Informationen, sondern durch das Gefühl zu finden.

Statt die Biosphäre als etwas von uns Entkoppeltes zu deuten, wäre es ein erster Schritt, wenn wir uns als Teil davon sähen und anfangen würden, uns um nichtmenschliche Lebewesen, um das Ökosystem, zu kümmern.<sup>34</sup> Alternativ zu den ‘traumatisierenden Informationen’ versteht Morton die Kunst als einen Ausgangspunkt, um Gefühle zu transportieren und er ergänzt die Aussage mit Beispielen von Fotografie-Ausstellungen und Konzerten, die die Thematik zum Ausdruck bringen.

Mortons Ansatz ist originell, lässt einige Fragen offen und er ist ein interessanter Steilpass für Diskussionen zur Förderung und Forderung der Kunstbereiche am Gymnasium, worauf hier nicht weiter eingegangen wird. Wir stimmen Morton aber in seiner impliziten Aussage zu, dass die emotionale Verbundenheit für die BNE eine wichtige Rolle spielt, was eben die Erweiterung hin zur afektiven Dimension erforderlich macht.

Um Mortons Faden in Form eines Beispiels eines transversalen Unterrichtsmoduls am Gymnasium weiterzuspinnen, ist ein Projekt einer Fotografie-Ausstellung zu bedrohten Tierarten in der Schweiz denkbar, da die Lernenden den dräuenden Verlust durch eine künstlerische, visuelle Begegnung wahrnehmen, ihre emotionale Stimmung beispielsweise im Fremdsprachenunterricht zum Ausdruck bringen, im Psychologieunterricht mit der Analyse von Ba-

---

<sup>30</sup> Morton operiert hier womöglich mit einer etwas gar eigenwilligen Interpretation von Kants Verständnis des Dings an sich, diese Kritik wird hier aber nicht weiter ausgepackt.

<sup>31</sup> Morton (2018), S. 22

<sup>32</sup> Morton (2018), S. 22

<sup>33</sup> Morton (2019), S. 21

<sup>34</sup> Morton (2018), S. 119

sisemotionen verorten und im Philosophieunterricht über Normen und Argumentation in einer offenen Gesellschaft nachdenken.

Hierbei gilt es einen vermehrt gehörten Einwand ernst zu nehmen: Gerade in klimaethischen Debatten hat man bisweilen den Eindruck, dass es für das Haben einer eigenen Position genügt, Gefühle wie Betroffenheit oder Empörung geltend zu machen. Dieser Eindruck, dass das rationale Argument dem moralischen Furor von (oft jugendlichen) Aktivist:innen nur im Weg steht, wird durch das praktizierte Ausschliessen von Personen mit gegenteiligen Ansichten ('Cancel Culture') durch eben jene nicht gerade zerstreut.

Unsere Antwort auf den Einwand lautet: Eine aufgeklärte Streitkultur, die den Namen verdient, bedarf mehr Haltung und weniger Gesinnung. Sie begreift alle vier Dimensionen intellektueller Tugenden mit ein, wenngleich der Urteilskraft eine besondere Bedeutung zukommt. Haltung verstanden als Urteilskraft ist etwas Interaktives, sich Form Gebendes; als Denkungsart setzt sie ein gleichberechtigtes Gegenüber sowohl im eigenen Selbst als auch im Anderen voraus. Das Entwickeln von Haltung als Urteilskraft trägt damit wesentlich zur Erreichung der Verklammerung der zwei wichtigen Bildungsziele der persönlichen Reife wie auch der vertieften Gesellschaftsreife bei. Der demokratisch aufgeklärte Polemos benötigt beides. Daher muss nach unserer Ansicht eine Diskussion zu BNE auch folgende Fragen berücksichtigen: Was ist ziviler Ungehorsam? Handelt es sich bei radikalen Formen des Klimaprotests wie dem Blockieren von Strassen, dem Besetzen von Gebäuden oder dem Beschmieren von Kunstwerken um zivilen Ungehorsam? Darf man im Namen des Klimaschutzes das Gesetz brechen? Eine Projektarbeit wie die Maturaarbeit könnte ein ideales Gefäss bereitstellen, um solche Fragen im Sinne der anfangs erwähnten Transdisziplinarität und unter Berücksichtigung kooperativer Lösungsstrategien als Ausdruck einer vertieften Gesellschaftsreife in den Blick zu nehmen.

Die von Greta Thunberg initiierte 'Fridays for Future'-Bewegung ist nur dann sinnvoll, wenn sie über die permanente Empörung hinausgeht, sich die Lernenden auch in die Perspektive von Politiker:innen hineinversetzen und sich fragen: Welche Strategien sollten von welchen Akteur:innen mit welchen Argumenten im demokratiepolitischen Prozess ausgedacht und umgesetzt werden?

#### **4. Anspruch auf die motivationale Dimension**

Wenn wir die durch die Sach-Dimension angeeigneten Fähigkeiten durch die Kultivierung der affektiven Dimension ergänzen, steht uns der Zugang für die motivationale Dimension offen. Unsere Schüler:innen sollten nicht nur wissend und emotional betroffen, sondern auch motiviert im Sinn von *angetrieben* sein, Visionen für die Zukunft entwickeln zu *wollen*, eine 'enkeltaugliche' Entwicklung auszuhandeln und sie mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung zu bringen. Dies ist leichter gesagt als getan.

Schweizer Jugendliche des 21. Jh. finden sich in einer Gesellschaft wieder, in der sie übermäßig konsumieren können. Die Thematisierung der prekären Lage der Kleiderproduktion, des Onlinehandels, der Herstellung von technologischen Geräten und des Abbaus der erforderlichen Rohstoffe ist bisher eher den NGOs vorbehalten<sup>35</sup> und hat erst ansatzweise den Weg in die breite Öffentlichkeit gefunden. Die Entwicklung der motivationalen Dimension ist ein wirksames Rezept gegen die hinderliche kognitive Dissonanz, da die Schüler:innen einerseits die Problematik auf der Vernunftebene einsehen und sie andererseits im Verhalten dann doch ausblenden, indem sie sich zumindest teilweise auch durch unökologisch produzierte Produkte definieren. Etwas weiter gedacht bietet sie das Potential, dass deklarierte Ökostandards der Firmen nicht zu bewegungsunfähigen Papiertigern verkommen.

Motiviert zu sein bedeutet in diesem Zusammenhang, neue Sichtweisen kennenzulernen, sich der Kreativität für die Suche nach neuen Möglichkeiten herzugeben, Optionen für zukunftsorientiertes Handeln zu erwägen, über ein grundlegendes Interesse zu verfügen, Lösungsansätze zu entwickeln. Die Biologin und emeritierte Professorin für Gymnasialpädagogik Regula Kyburz-Graber meint, dass die Lernenden die mit der nachhaltigen Entwicklung verbundenen Probleme nicht als individuelle, sondern als eine kollektive Angelegenheit, die für einen gemeinschaftlichen Ertrag steh, zu verstehen haben. Und das sollte nicht abstrakt, sondern als gemeinsame Praxis konkret *erfahrbar* sein. Entsprechend sollten die Bildungsempfehlungen Leitfragen beinhalten, die dazu motivieren, gemeinsame Regeln von Gruppen oder Betrieben zu entwickeln.<sup>36</sup>

Eine solche Zusammenarbeit mit anderen an gemeinsamen, Sinn stiftenden Projekten macht Freude. Diese affektive Dimension lässt sich vielleicht mit einer motivationalen verknüpfen, wenn wir mit der Neurowissenschaftlerin Ann-Christine Duhaime unser Wissen zur Funktion des menschlichen Gehirns in den Dienst eines effektiveren Umweltverhaltens stellen. In ihrem Buch '*Minding the Climate*' von 2022<sup>37</sup> zeigt Duhaime, wie wir unserem Gehirn leichter grünes Verhalten antrainieren können, indem wir solches Verhalten mit Reizen verknüpfen, die das Belohnungshormon Dopamin im Gehirn freisetzen. Gemeinsame und soziale Aktivitäten machen erwiesenermassen Freude, warum also verknüpfen wir solche Aktivitäten nicht ganz bewusst mit ökologischen Tätigkeiten wie zum Beispiel dem gemeinsamen Entsorgen des Mülls in der Nachbarschaft? Genauso liesse sich im Zuge der vielen Menschen Freude machenden Teil-Renovation des Hauses auch gleich die Heizung sanieren. Alte, umweltschädliche Belohnungen durch neue umweltfreundliche Belohnungen zu ersetzen.

---

<sup>35</sup> 'Public Eye', ehemals 'Erklärung von Bern' informiert seit Jahrzehnten umfassend zu diesen Problemen: <https://www.publiceye.ch/de/> (27.03.2022)

<sup>36</sup> Kyburz-Graber, Regula (2022). Umweltschutz und nachhaltige Entwicklung – Was die Bildung leisten kann. <https://www.nzz.ch/meinung/umweltschutz-und-nachhaltige-entwicklung-was-die-bildung-leisten-kannId.1689738> (28.02.2022), S. 18

<sup>37</sup> Duhaime, Ann-Christine (2022). *Minding the Climate*. Harvard University Press

zen, erscheint dagegen schon anspruchsvoller, wie auch Duhaine einräumt. Ausserdem würde das Gehirn nicht bei allen Menschen auf dieselben Reize reagieren; trotzdem betont die Neurowissenschaftlerin die Bedeutung der Veränderung menschlichen Verhaltens im Kleinen, wenn man sich folgendes klar mache: Erstens macht der individuelle Konsum in hochentwickelten Industrieländern etwa die Hälfte der CO<sub>2</sub>-Emissionen aus. Zweitens werden die in Politik, Wissenschaft und Wirtschaft getroffenen Entscheidungen von Menschen mit einem spezifisch menschlichen Gehirn getroffen.

## 5. Anspruch auf die urteilende Dimension

Die urteilende Dimension komplettiert für eine ertragreiche BNE die drei vorgängig beschriebenen Dimensionen. Für Klimaforscher:innen ist die Dringlichkeit des Problems, die die Datenlage zum Klimawandel offenlegt, erschreckend alt.<sup>38</sup> Der im Kapitel 1.2. erwähnte UN-Bericht zur Artenvielfalt lässt auf einen drastischen Schwund der Biodiversität, der auch als das sechste Massensterben der Geschichte der Lebewesen bezeichnet wird<sup>39</sup>, schliessen. Dies sind nur zwei von zahlreichen Beispielen, die offenlegen: Eine allzu zögerliche Herangehensweise hat fatale Auswirkungen.

Angesichts der Situation des komplexen Sachverhalts und der fragmentarischen Kenntnis braucht es ausgehend von einer multiperspektivischen Herangehensweise den Mut, sich der nachhaltigen Entwicklung trotz allem zu stellen und qualifiziert zu urteilen. Unsere Schüler:innen sollen lernen, Aussagen mit einem Gültigkeitsanspruch zu formulieren und darauf basierend Entscheidungen zu treffen.

Als umweltethisches Beispiel sei hier wieder die Arbeit von Hans Jonas zu nennen, der in '*Das Prinzip Verantwortung*' einen (anthropozentrischen) ökologischen Imperativ vorlegte:

*«Handle so, dass die Wirkungen deiner Handlung verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden.»<sup>40</sup>*

Im Unterschied zu Kants kategorischem Imperativ richtet sich dieser Imperativ nicht ausschliesslich an Individuen, sondern an die öffentliche, zukunftsgerichtete Politik.<sup>41</sup> Jonas' ökologischer Imperativ bietet eine Diskussionsgrundlage, wenn es darum geht, aus der Sichtweise eines Politikers/einer Politikerin Entscheidungen anzudenken.

---

<sup>38</sup> Hermann Flohn wird als Wegbereiter der modernen Klimaforschung bezeichnet, 1941 äusserte er sich warnend zum 'Klimafaktor Mensch'. Das Programm UNEP fasst in seinen Berichten seit 1988 den Wissensstand zum Klimawandel in Abständen von zwei bis vier Jahren umfangreich dar. vgl. BPB (2023). <https://www.bpb.de/themen/klimawandel/dossier-klimawandel/38444/die-entdeckung-des-menschlichen-einflusses-auf-das-klima/> (08.03.2023)

<sup>39</sup> vgl. dazu auch Kolbert, Elizabeth (2016). *Das sechste Sterben: Wie der Mensch Naturgeschichte schreibt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

<sup>40</sup> Jonas (2003), S. 36 - Der Imperativ weist Parallelen zur von uns zitierten Beschreibung der nachhaltigen Entwicklung im Brundtland-Bericht auf.

<sup>41</sup> Jonas (2003), S. 38

Der Themenkomplex ‘nachhaltige Bildung’ schreit nach der Aneignung der intellektuellen Autonomie, das heisst danach, in Kenntnis der eigenen Stärken die anspruchsvolle und folgenreiche Debatte durch eigenes Denken mitzustalten, dabei die eigenen Grenzen zu kennen (intellektuelle Bescheidenheit), aber allem voran, sich der mühsamen demokratischen Auseinandersetzung zu stellen.

Im gymnasialen Unterricht und speziell im Fach Philosophie sehen wir das ideale Übungsfeld zur Schärfung der Urteilskraft und zur sukzessiven Aneignung der im Definitionskapitel beschriebenen Tugend der intellektuellen Autonomie. In Orientierung an der aristotelischen Tugendlehre gehen wir von der Entstehung der Tugend durch Gewöhnung aus.<sup>42</sup> Die Schule ist der Ort schlechthin, wo die Schüler:innen auf spielerische Weise üben und auch Fehler machen dürfen, weil durch das gefällte Urteil unmittelbar keine neuen Realitäten entstehen, indessen welche erwogen werden.

Die schweizerische gymnasiale Maturität<sup>43</sup> ist ein Bildungsweg nach der obligatorischen elfjährigen Schulzeit (gerechnet ab dem Kindergarteneintritt)<sup>44</sup>, der die ‘allgemeine Studierfähigkeit’ und die vorangehend erwähnte ‘vertiefte Gesellschaftsreife’ als die zwei hauptsächlichen Bildungsziele beinhaltet.<sup>45</sup> Die Dauer beträgt meistens vier Jahre.<sup>46</sup> Die Verordnung über die Anerkennung (MAV<sup>47</sup>) trat 1995 in Kraft, seither wurde sie in zwei Etappen evaluiert<sup>48</sup>. Seit 2018 arbeiten der Bund und die Kantone an der in unserer Einleitung erwähnten Revision, der ‘Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität’ (WEGM), der aus der Anerkennungsverordnung (MAV<sup>49</sup>) und der Aktualisierung des Rahmenlehrplans besteht. Im Zuge dieses Projekts haben sich Schweizer Philosophielehrpersonen mit Rückendeckung des Vereins Schweizerischer Gymnasial-

---

<sup>42</sup> Aristoteles (42013). Nikomachische Ethik. Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 73-75

<sup>43</sup> EDK (2023a)). Bildungssystem Schweiz. Gymnasium.

<https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/nachobligatorium/sek-ll/gymnasium> (02.03.23) In der Schweiz beträgt die Maturitätsquote 22% aller Jugendlichen Bundesamt für Statistik (2023). Sekundarstufe II: Maturitätsquote.

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/bildungsindikatoren/themen/bildungserfolg/maturitaetsquote.assetdetail.23444433.html> (13.03.23)

<sup>44</sup> Erhellende Analysen und Grafiken zur Schweizer Bildungslandschaft sind im aktualisierten Bildungsbericht zu finden: SKBF (2023). Bildungsbericht Schweiz 2023. <https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/> (18.01.24)

<sup>45</sup> Eberle, Franz (2014). Sonderfall deutsches Gymnasium. In: Schweizer Monat: Autorenzeitschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur. Band 94, Heft 1019, S. 74-77. <https://www.e-periodica.ch/cntmng?pid=smh-003:2014:94::1320> (02.03.23)

<sup>46</sup> Einzelne deutschsprachigen Kantone führen ein Langzeitgymnasium mit sechsjähriger Dauer und Eintritt nach der Primarstufe.

<sup>47</sup> Fedlex. Die Publikationsplattform des Bundesrechts (2018). 413.11. Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen.

[https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1995/1001\\_1001\\_1001/de](https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1995/1001_1001_1001/de) (02.03.23)

<sup>48</sup> EDK (2023a))

<sup>49</sup> Die Anerkennungsverordnung (MAV) unterscheidet sich inhaltlich nicht vom Anerkennungsreglement (MAR). Das Reglement wird von den kantonalen Erziehungsdirektoren ausgearbeitet, die Verordnung erfolgt auf Bundesebene durch den Bundesrat, vgl. EDK (2023a)).

lehrerinnen (VSG) für die schweizweite Einführung des Grundlagenfachs Philosophie eingesetzt.<sup>50</sup>

Da den Kantonen bei der Organisation und bei der Lehrplanvorgabe viele Freiheiten zukommen, ist die gymnasiale Bildung regional-kulturell unterschiedlich geprägt. Es ergibt sich aus sechsundzwanzig Kantonen mit heterogenen Regelungen ein undurchsichtiges Geflecht. Das gilt sogar besonders für das Fach Philosophie. Je nach Kanton und teilweise auch je nach Schule philosophieren die Lernenden in Form eines Freifachs, eines Ergänzungsfachs (vier bis sechs Jahreswochenstunden), eines Schwerpunktlfachs (vier Jahreswochenstunden), eines Schwerpunktlfachs 'PPP' kombiniert mit Psychologie und Pädagogik (zwei Jahreswochenstunden), eines Grundlagenfachs, je nach Schule auch kombiniert mit Religion/Lebenskunde oder Mathematik (zwei Jahreswochenstunden) oder eines obligatorischen Fachs (zwei bis sechs Jahreswochenstunden)<sup>51</sup>. Abhängig von kantonalen Regelungen bedingt der Erhalt des Reifezeugnisses eine mündliche und/oder schriftliche Abschlussprüfung im Fach Philosophie.

Der frühere Fachdidaktiker Christoph Dejung schrieb im Jahr 1990, dass sich regionale Gruppen mit verschiedenen Einstellungen zur Philosophie positionieren.<sup>52</sup> Die variierende Gewichtung des Fachs ist teilweise ein historisches Ergebnis und konfessionellen Ursprungs, da die Philosophie vor allem für katholische Kantone und ehemalige Klosterschulen einen hohen Stellenwert einnimmt. Andere regionale Typen ergeben sich aus reformierten Kantonen, die der Philosophie als 'höheres Freifach' eine sekundäre Rolle beimessen und sich ihrer aufgrund einer positivistischen Ausrichtung gegebenenfalls sogar gänzlich entledigen möchten. Es existiert also keine einheitliche helvetische Werthaltung gegenüber dem Philosophiefach. Die Stellungnahmen von Kantonen, Parteien und Dachverbänden zur Revision MAR/MAV im September 2022<sup>53</sup> sind mindestens in Ansätzen mit Dejungs Einteilung interpretierbar.

Der aktuelle Entwurf (Stand März 2022) des Rahmenlehrplans des Fachs Philosophie<sup>54</sup> subsumiert die zu untersuchenden Probleme der Umweltethik mit Verweis auf BNE unter Bereichsethik<sup>55</sup>. Der gesamte Lehrplan ist, fachlich und überfachlich, kompetenz-, themen- und problemorientiert ausgearbeitet. Allerdings ist das unter den Fachkolleg: innen nicht unumstritten. Während des Ers-

---

<sup>50</sup> VSPM-SPES-SIFS (2023). Zentrale Themen der Verbandsarbeit im VSPM.

<https://www.profphil.ch/themen-d> (02.03.23)

<sup>51</sup> Schweizerischer Dokumentserver Bildung (2023). Kantonstabelle.  
[file:///Users/admin/Downloads/a1\\_kantonstabelle.pdf](file:///Users/admin/Downloads/a1_kantonstabelle.pdf) (02.03.23)

<sup>52</sup> Dejung, Christoph (1990). Philosophie-Unterricht in der Schweiz. <https://www.profphil.ch/der-vspm-d/dejung-d> (02.03.23)

<sup>53</sup> Fedlex. Die Publikationsplattform des Bundesrechts (2022).  
[https://www.fedlex.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/dl/proj/2022/11/cons\\_1/doc\\_9/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-dl-proj-2022-11-cons\\_1-doc\\_9-de-pdf-a.pdf](https://www.fedlex.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/dl/proj/2022/11/cons_1/doc_9/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-dl-proj-2022-11-cons_1-doc_9-de-pdf-a.pdf) (02.03.23)

<sup>54</sup> EDK (2023b)). Rahmenlehrpläne. [https://matu2023.ch/images/PDF/DE/FRLP\\_d.pdf](https://matu2023.ch/images/PDF/DE/FRLP_d.pdf), S. 339-377 (02.03.23)

<sup>55</sup> [https://matu2023.ch/images/PDF/DE/F-RLP\\_d.pdf](https://matu2023.ch/images/PDF/DE/F-RLP_d.pdf), Seite 346 (02.03.23)

ten Schweizer Kolloquiums zur Philosophiedidaktik im Jahr 2021<sup>56</sup> diskutierten die Teilnehmer:innen rege über den Stellenwert der philosophiehistorischen Komponente, die bislang im Entwurf keine besondere Erwähnung fand.

Wir sind der Ansicht, dass die Philosophielehrperson in ihrer Ausrichtung nach den vier Dimensionen intellektueller Tugenden gegenüber der Klasse eine entscheidende Vorbildrolle einzunehmen hat. Die Sachkenntnis setzt voraus, dass die Lehrperson in jedem Fall historisch informiert unterrichten sollte. Was den Stellenwert der Philosophiegeschichte im Unterricht und dessen Strukturierung im Generellen angeht, plädieren wir im Sinne eines inspirierenden Unterrichts für ausreichend Spielraum für eine individuelle Priorisierung. Wir schätzen die Kultivierung der intellektuellen Tugenden am ertragreichsten ein, wenn sich der Unterricht neben Berücksichtigung der einheitlichen Normen an persönlichen philosophischen Interessen der Lehrperson orientiert. Denn die Pflege eines eigenen Lehrstils, die in keinem Widerspruch zur generellen fachdидактической открытости und dem Mut, zu experimentieren, steht, fördert die Entwicklung der affektiven und motivationalen Dimensionen der intellektuellen Autonomie der Jugendlichen, die für die urteilende Dimension richtungsweisend sind. Ohne Sachkompetenz, motivationale Bezogenheit auf epistemische Güter und ohne affektive Berührbarkeit wird sich keine Urteilstatkraft herausbilden können.

So mag sich in der Philosophielektion zum Beispiel eine Debatte zu einer bevorstehenden Volksinitiative<sup>57</sup> im Zusammenhang mit ökologischen Anliegen entfachen, in der die Schüler: innen diverse umweltethische Argumente und interessensorientierte Politik gegeneinander in Stellung bringen und sich am Ende für ihre Stimme an der Urne entschliessen.

In Anlehnung an die in der erlebenswerten Ausstellung des Stapferhauses 'Natur - und wir?'<sup>58</sup> gezeigte virtuelle Debatte, könnte man die Schüler:innen in 4-er Gruppen folgende vier Positionen übernehmen lassen: erstens, die Informierte, welche die relevanten Fakten und Zahlen zur Klimakrise kennt und auf der Grundlage dieser Informationen für ein vernünftiges Umdenken der Menschen plädiert. Zweitens, die Unbekümmerte, die jegliche Verantwortung von sich weist und so weitermachen will wie bisher. Drittens, die idealistische Holistin, die nichts weniger als einen Systemwechsel als Voraussetzung für eine erfolgreiche Lösung der anstehenden Probleme fordert; und schliesslich, viertens, die technikfreundliche, welche sich von bereits bestehenden und noch zu entwickelnden innovativen Technologien (einschliesslich finanzieller Anreize für 'Klimasünder') den grössten Erfolg verspricht. Die Schüler:innen sollen ge-

---

<sup>56</sup> VSPM-SPES-SIFS. Erstes Kolloquium zur Philosophiedidaktik.

<https://www.profphil.ch/der-vspm-d/kolloquium-2021> (02.03.23)

<sup>57</sup> Ein Beispiel aus der Vergangenheit ist die Vorlage zur Abstimmung vom 13.06.2021 über das CO2-Gesetz, vgl. Eidgenössisches Departement für Umwelt, Verkehr, Energie und Kommunikation UVEK. Abstimmung über das CO2-Gesetz.

<https://www.uvek.admin.ch/uvek/de/home/uvek/abstimmungen/co2-gesetz.html> (06.03.2023)

<sup>58</sup> Ausstellung bis 29.10.23 in Lenzburg, besonders auch für Schulklassen geeignet.

<https://stapferhaus.ch/natur> (10.3.2023)

meinsam und ‘generationenübergreifend’ in ‘Expertenteams’ Argumente, Meinungen und Thesen aus ‘ihrer’ Perspektive sammeln, um dann anschliessend ‘ihre’ Perspektive auf die der anderen drei Debattierenden treffen zu lassen.

In einer solchen Auseinandersetzung zur Frage, wie man am klügsten<sup>59</sup> mit der Klimakrise umgeht, werden sich daher nicht nur die vier Vertreter:innen einer bestimmten Perspektive ein informiertes Urteil bilden dürfen. Die restlichen Schüler:innen, die der Debatte als Publikum beiwohnen (und je nach Ausgestaltung der Unterrichtseinheit ihre Stimme vielleicht einer bestimmten Position geben sollen) sind in ihrer Rolle aus der Beobachterperspektive besonders an gehalten, angesichts der unterschiedlichen und zuweilen widersprüchlichen Argumente ihre Urteilstatkraft anhand der äusserst komplexen (technologischen, gesellschaftlichen, ethisch-sozialen, etc.) Zusammenhänge zu stärken.

In einem anderen Kontext kann das Nachhaltigkeitsthema ‘Migration’ und sein ethischer Gehalt ausgeleuchtet werden. Im Lehrbuch *‘Philosophie - Eine Einführung fürs Gymnasium’*<sup>60</sup> findet man Aufgabenstellungen mit einem Gedankenexperiment, in dem sich die Lernenden in einen Hausbesitzer hineinversetzen, der von einem Menschen, dessen Haus abgebrannt wurde, um ein Obdach gebeten wird. Die Autoren des Lehrbuchs präsentieren Gedankenexperimente im Allgemeinen als Methode, um Thesen zu plausibilisieren.<sup>61</sup> Bei dieser Aufgabe wird das Gedankenexperiment für die Erstellung eines Analogie-Arguments für offene Grenzen verwendet, dessen Stichhaltigkeit in einem weiteren Schritt untersucht werden soll. Die Arbeit mit dem Gedankenexperiment ist auch sehr gut mit einem Vergleich anhand von Textarbeit zu verknüpfen, zum Beispiel Joseph H. Carens’ Argument für offene Grenzen<sup>62</sup> in Kontrast zu Michael Walzers Kapitel ‘Mitgliedschaft und Zugehörigkeit’ aus *‘Sphären der Gerechtigkeit’*<sup>63</sup>.

Drittens könnte eine Beschäftigung mit den Präkonzepten der Schüler:innen zum Anthropozentrismus (als eine von vielen möglichen Positionen in der Umweltethik) oder zum Verhältnis Mensch-Natur lohnend sein, wobei selbstverständlich ganz unterschiedlich Präkonzepte von Natur selbst sichtbar werden: Natur als zu kontrollierendes aber auch schützenswertes (un)belebtes Objekt, Natur als moralische Entität, die «zurückschlagen» kann, Natur als Einheit aller Existierenden, einschliesslich des Menschen, Natur als Gegenbegriff zu Kultur etc. Wie der Fachdidaktiker Peter Zimmermann im ‘Handbuch des Philosophieunterrichts’ deutlich macht<sup>64</sup>, hängt es vom Philosophieverständnis der jeweili-

---

<sup>59</sup> Der Begriff der Klugheit soll hier entsprechend weit gefasst sein, so dass auch Überlegungen und Argumente, die auf Eigeninteresse Bezug nehmen, darunterfallen.

<sup>60</sup> Pfister, Jonas u.a. (2021). *Philosophie. Eine Einführung fürs Gymnasium*. Bern: Hep Verlag, S. 335-338

<sup>61</sup> Pfister u.a. (2021), S. 128

<sup>62</sup> Carens, Joseph H. (2013). *Ethics of Immigration*. Oxford Press

<sup>63</sup> Walzer, Michael (2006). *Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. Frankfurt: Campus Verlag, S. 85-107

<sup>64</sup> Zimmermann, Peter (2016): Fachliche Klärung und didaktische Rekonstruktion in: (Hrsg.) *Neues Handbuch des Philosophieunterrichts*. Haupt: Bern 2016, S. 61-78

gen Lehrperson ab, welche Strategie mit der Auf- und Entdeckung der vorhandenen Präkonzepte verbunden wird. Im Kontext klima- und umweltethischer Positionen und Fragen scheint uns in einem ersten Schritt die Strategie, dass Philosophieunterricht Alltagsvorstellungen und alltägliche Überzeugungssysteme durch alternative Konzepte ergänzen soll, besonders fruchtbar.

In einem zweiten Schritt könnten die Jugendlichen erarbeiten, warum gewisse der sichtbargemachten Präkonzepte eine fundierte Auseinandersetzung mit klimaethischen Fragen unter Berücksichtigung des aktuellen Wissensstandes behindern oder sogar verhindern. Dadurch entwickeln sie differenziertere Alltagsvorstellungen und vermögen autonom zu urteilen, warum bestimmte Vorstellungen durch philosophisch fundiertere Konzepte ersetzt werden sollten. Letzteres liesse sich exemplarisch an dem mit der Neuzeit entstehenden wissenschaftlichen Interesse an der Natur als etwas vom Menschen Getrenntes und durch ihn zu Kontrollierendes aufzeigen. Erst in der jüngeren Vergangenheit beginnen Forscher:innen diese Trennung zwischen Natur(geschichte) und Geschichte des Menschen wieder zu hinterfragen und verstehen Geschichte «heute auch als Handlung von nichtmenschlichen Kräften mit Auswirkungen auf Menschen ... – und umgekehrt».<sup>65</sup>

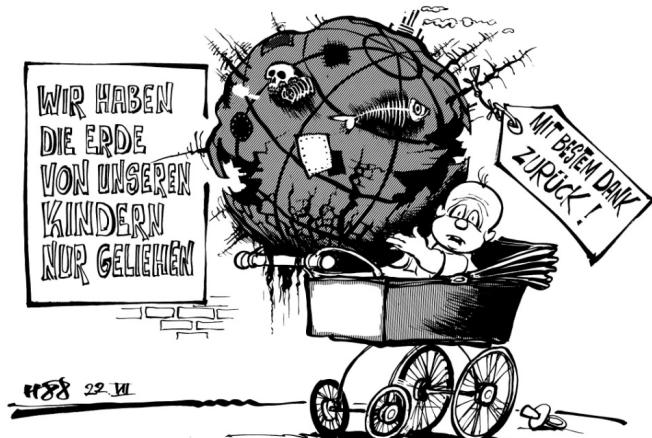
Wie wichtig ist bei der Umsetzung von den besagten drei Unterrichtsideen im Vergleich zum Problembeschrieb die historische Aufstellung - etwa, inwiefern gewisse dafür relevante Geistesströmungen diese oder jene Zeitspanne ergriffen haben oder wie sich die zur Unterrichtsdebatte relevanten Ideen historisch strukturieren lassen? Das dritte Beispiel macht deutlich, dass unter Berücksichtigung bestimmter fachdidaktischer Ziele und Strategien eine historische Perspektive unabdingbar ist. Welche Strategien und Ziele aber letztlich im Philosophieunterricht zur Anwendung kommen, hängt, wie bereits mit Verweis auf Zimmermann bemerkt wurde, vom Philosophieverständnis der betreffenden Lehrperson ab und dem, was ihr in der Philosophie besonderes Vergnügen bereitet. Unser Ansatz setzt allein voraus, dass die Philosophie nicht nur instrumentell, sondern immer auch als ein sich in intellektueller Haltung ausdrückender Selbstwert begriffen wird.

## 1.6. Schlussfolgerung

Durch diese Ausführung meinen wir gezeigt zu haben, dass der Unterricht des transversalen Themas reichhaltiger wird, wenn die im Rahmenlehrplan figurierenden Kompetenzen im Vier-Dimensionen-Modell eingeordnet und entsprechend gefördert werden. Aus den hier genannten Gründen sehen wir das Unterrichtsfach Philosophie als besonders geeignet, zwischen einzelnen Fächern sowohl Brücken zu schlagen als auch das Fundament zu legen für die Bildung der nachhaltigen Entwicklung.

---

<sup>65</sup> Informationstafel im Ausstellungsraum 1 der aktuellen Stapferhausausstellung «Natur und wir?». Siehe Fussnote 56



„Ich jedenfalls verleihe nie wieder etwas!“

## Formung von Einstellungen zur Natur und Umwelterziehung in der Schulbildung in Polen

Andrzej Maciej Kaniowski / Łukasz Konecki  
(Łódź / Warszawa)

Der Aufsatz befasst sich mit der Präsenz der Umwelterziehung in polnischen Schulen auf allen Bildungsstufen; es wird die Präsenz dieser Thematik sowohl in den Inhalten des Bildungsplans als auch in der Schulpraxis dargestellt. Der Artikel gliedert sich in zwei Hauptteile, denen eine kurze Einleitung vorausgeht. In der Einleitung wird die Situation des Philosophie- und Ethikunterrichts zusammengefasst, womit bis zu einem gewissen Grad erklärt wird, warum die Umwelterziehung größtenteils in anderen Fächern und nicht im Ethik- oder Philosophieunterricht stattfindet. Im ersten Teil dieses Artikels wird der Inhalt der Bildungspläne der Schulfächer (auf allen Bildungsebenen), in denen Umwelterziehung enthalten ist, vorgestellt. Die Inhalte der Bildungspläne für Ethik werden genauer analysiert. Im zweiten Teil werden beispielhafte Projekte vorgestellt, die in polnischen Schulen in Zusammenarbeit mit Stiftungen und Nichtregierungsorganisationen durchgeführt werden, sowie andere Formen der Umwelterziehung, wie Wettbewerbe oder Umweltolympiaden und praktische Aktionen zum Schutz der natürlichen Umwelt - wie "Clean up the world". Der Artikel schließt mit Schlussfolgerungen über die tatsächliche Präsenz der Umwelterziehung in polnischen Schulen vor dem Hintergrund, dass ein großer Teil davon über die obligatorischen Inhalte des Bildungsplans hinausgeht und als zusätzliche Projekte von einigen Lehrern durchgeführt wird, die die Bedeutung dieses Themas erkennen.

## 1. Einleitung

In diesem Artikel möchten wir den Leserinnen und Lesern die Inhalte und Formen der Umwelterziehung vorstellen, die in polnischen Schulen in verschiedenen Bildungsstufen vorkommen.

Zunächst wird die Struktur des Bildungssystems in Polen und sein rechtlicher Rahmen vorgestellt. Dann folgt eine kurze Darstellung der ökologischen Inhalte, die in den polnischen Schulen in den einzelnen Fächern vorkommen, mit einer breiteren Analyse der Inhalte, die im Kernlehrplan für Ethik enthalten sind. Schließlich werden zwei Programme zur Umwelterziehung an polnischen Schulen und andere Formen ihrer Präsenz, wie Wettbewerbe oder Olympiaden, näher erläutert.

Einleitend lohnt es sich, die Situation des Ethik- und Philosophieunterrichts im polnischen Bildungssystem zumindest in groben Zügen zu charakterisieren.<sup>1</sup>

Die Situation dieser Fächer im Bildungssystem wird durch die Tatsache beeinflusst, dass Polen eine sehr tiefe weltanschauliche Spaltung aufweist. Diese grundlegenden Unterschiede in der Welt- und Selbstwahrnehmung lassen sich anhand typologischer Unterscheidungen darstellen, mit deren Hilfe diese Unterschiede z.B. von Ferdinand Tönnies oder Lawrence Kohlberg beschrieben wurden. Ersterer unterschied zwischen dem Denken in Begriffen der "Gemeinschaft" und dem Denken in Begriffen der "Gesellschaft", letzterer zwischen konventionellen und postkonventionellen Entwicklungsstufen des moralischen Denkens. Die Tatsache, dass in Polen ein solcher Weltanschauungskonflikt besteht, spiegelt sich in den weltanschaulich sensiblen Schulfächern Ethik und Philosophie wider. Bei der Charakterisierung der Situation dieser Fächer ist ein weiterer Umstand zu berücksichtigen, nämlich dass ein bestimmter Teil der Gesellschaft - nämlich derjenige, der keine eigene politische Vertretung hat, weil er nicht an Wahlen teilnimmt (und das ist mehr als 1/3 der Wahlberechtigten) - sozusagen weltanschaulich indifferent ist. Für diesen Teil der Bevölkerung - unter anderem als Eltern von Schulkindern - kann die Frage der Präsenz dieser Fächer in der Schule ziemlich gleichgültig sein. Es gibt also einerseits die Vernachlässigung dieser Fächer durch einige Eltern und andererseits den erbitterten Kampf zwischen diesen beiden gegensätzlichen Weltanschauungen.

Bis vor kurzem - vor 2020 - gab es das Fach Philosophie als reines Wahlfach nur an sehr wenigen Schulen der dritten Bildungsstufe (141 Schulen; 2013 gab es Philosophie an 1,4 % aller Schulen in Polen), während es nach der Reform an mehr als 1.100 weiterführenden Schulen (von mehr als 5.300 Gymnasien und Technischen Fachschulen, d. h. an 20 % der Schulen) angeboten wurde. Dies geschah nach der Abschaffung des Fachs "Kulturwissenschaften"

---

<sup>1</sup> Vgl. Andrzej M. Kaniowski, Andrzej Rostocki, *Der Ethikunterricht in den Schulen in Polen: Überlegungen und Beobachtungen der Ethiklehrer*, in: Europa Forum Philosophie 66 (2017) 74-90; Andrzej M. Kaniowski, Im Schatten der Kirche – Zu den Rahmenbedingungen des Ethikunterrichts in Polen, in: Europa Forum Philosophie 69 (2020) 25-34.

und der Einführung einer Wahlpflicht zwischen drei Fächern: Musik, bildende Kunst oder Philosophie.

Die derzeitigen Behörden des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft beabsichtigten - auch auf Wunsch der Hierarchie der katholischen Kirche in Polen -, ab dem 1. September 2023 den Besuch des Religions- oder Ethikunterrichts für die Schüler zur Pflicht zu machen. Diese Absicht wird noch nicht umgesetzt. Gegenwärtig ist es möglich, dass ein Schüler an keinem dieser Unterrichtsfächer teilnimmt. In Warschau zum Beispiel nehmen 19 % der Grundschüler und 67 % der Schüler von Gymnasien und Fachschulen weder am Religions- noch am Ethikunterricht teil; in Łódź liegt die Zahl sogar bei 70 %.<sup>2</sup> Nach Angaben des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft wird Ethik in Polen jedoch nur in 2753 von 20738 Schulen unterrichtet, d. h. in 13 % der Schulen.

In Anbetracht dieser Situation ist es nicht nur verständlich, sondern auch nachvollziehbar, dass die Verantwortung für den Unterricht zur Förderung des Umweltbewusstseins und zur Entwicklung einer wünschenswerten Einstellung zur Natur bei anderen Schulfächern liegt, vor allem bei der Biologie.

Die oben skizzierte Situation des Ethikunterrichts in Polen macht es auch notwendig, das im Folgenden dargestellte Bild dessen, was im Bereich der Umwelterziehung geschieht und geschehen kann, als ein Bild aus der Perspektive einer Großstadt zu sehen, aus der Perspektive einer Schule in Warschau, in der einer der Autoren dieses Textes Ethik in der Grundschule unterrichtet.

## **2. Umwelerziehung in polnischen Schulen**

### **2.1. Struktur des Bildungssystems in Polen**

Nach der jüngsten Reform des Bildungssystems war die Struktur des Bildungssystems wie folgt:

- I. Bildungsabschnitt, 3 Jahre, Grundschule - Klassen I - III - integrierter Unterricht;
- II. Bildungsstufe, 5 Jahre, Grundschule - Klassen IV - VIII - fachbezogener Unterricht;
- III. Bildungsstufe:
  - (i) Gymnasium, 4 Jahre, allgemeinbildende Schule;
  - (ii) Technische Berufsschule, 5 Jahre;
  - (iii) Fachschule der Sekundarstufe I, 3 Jahre;
  - (iv) Fachoberschule, 2 Jahre.

Der Inhalt und die Ziele des Unterrichts sowie die Art und Weise, wie sie auf jeder Stufe erreicht werden sollen, werden durch den Kernlehrplan festgelegt, der vom Bildungsminister ausgearbeitet wird. Derzeit gibt es zwei Verordnungen zu

---

<sup>2</sup> Vgl. (2023, 16 Juli) <https://deon.pl/kosciol/mein-wstrzymuje-obowiazek-wyboru-religii-lub-etyki-czarnek-to-pomysl-na-nastepnkedencje,2415887?fbclid=IwAR1om3W1CITbviU0AAeq4r5HTvPHPqW8tFHmpP8mLg-dPA4EuYUUcmLTQHk>.

den Inhalten und Zielen des Unterrichts. Die Verordnung vom Februar 2017<sup>3</sup> betrifft die Stufen: I und II sowie das erste Jahr einer Fachschule der Sekundarstufe (Stufe III), die zweite Verordnung vom Januar 2018 bezieht sich auf die Stufen III und IV jeder Schulart.<sup>4</sup>

Aus der Sicht des polnischen Lehrers ist das Kerncurriculum sein wichtigstes Arbeitsinstrument. Er bestimmt sein Handlungsfeld, seine Umsetzung ist die Grundlage für die Bewertung seiner Arbeit. Obwohl das Kerncurriculum den Unterrichtsstoff nicht vollständig bestimmt und der Lehrer in seiner Arbeit über die darin enthaltenen Inhalte hinausgehen kann, tut er dies in der Realität aufgrund seiner Überlastung nur selten. In der Schulpraxis beschränken sich die Lehrer von Prüfungs- und Reifefächern, z. B. Polnisch und Mathematik, Geografie, Biologie usw., in der Regel auf die Umsetzung des Kerncurriculums, während die Lehrer von Nicht-Prüfungsfächern, die nicht unter einem so starken systemischen Druck stehen, die Inhalte des Kerncurriculums umzusetzen, häufiger beschließen, über dessen Rahmen hinauszugehen. Zu diesen Fächern gehören zum Beispiel Ethik, Bildende Kunst oder Technik.

## **2.2. Inhalte der Umwelterziehung in den Kernlehrplänen**

Umwelt- oder Klimabildung ist in polnischen Schulen nur als Teil des Inhalts anderer Unterrichtsfächer vorhanden. Der Kernlehrplan ist jedoch ein sehr umfangreiches und detailliertes Dokument. In diesem Unterkapitel werden wir kurz skizzieren, welche Arten von Themen im Zusammenhang mit der Umwelt- und Klimaerziehung in den Inhalten der einzelnen Fächer an polnischen Schulen auftauchen. Ganz zum Schluss werden wir die Umweltinhalte des Kerncurriculums für den Ethikunterricht ausführlicher diskutieren.

Inhalte zur Umwelt- und Klimaerziehung finden sich vor allem in folgenden Fächern: Nordkunde, Geografie, Biologie und in geringerem Maße in Chemie und Physik. In den Geisteswissenschaften tauchen die Inhalte nur sporadisch auf. Dennoch gibt es für jede Lehrkraft Möglichkeiten, sich mit Naturschutzthemen auseinanderzusetzen, denn in der Präambel des Kerncurriculums für die Stufen I und II des Lehrplans heißt es, die Schule habe "die Pflicht, eine Hal-

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017 poz. 356). [Verordnung des Ministers für nationale Bildung vom 14. Februar 2017 über das Kerncurriculum für die Vorschulerziehung und das Kerncurriculum für die allgemeine Bildung für die Grundschule, einschließlich der Schüler mit mittelschweren oder schweren geistigen Behinderungen, die allgemeine Bildung für eine Sekundarstufe II, die allgemeine Bildung für eine Sonder Schule und die allgemeine Bildung für eine postsekundäre Schule] – im Folgenden zitiert als: (VO 2017, ...).

<sup>4</sup> (2923, 15 Juli) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r., poz. 467) [Verordnung des Ministers für nationale Bildung vom 30. Januar 2018 über das Kernlehrplan für das Gymnasium, das Fachgymnasium und das Industriegymnasium] – im Folgenden zitiert als: (VO 2018, ...).

tung der Achtung vor der natürlichen Umwelt zu fördern, einschließlich der Verbreitung von Kenntnissen über die Grundsätze der nachhaltigen Entwicklung, der Motivation, Maßnahmen zum Schutz der Umwelt zu ergreifen, und des Interesses an der Ökologie" (VO 2017, 14). Eine ähnliche Bestimmung findet sich in der Präambel des Kernlehrplans für die Stufe III.

In den vorliegenden Kernlehrplänen finden wir eine ganze Reihe von Themen im Zusammenhang mit der Umweltbildung. In der ersten Bildungsstufe wird die Frage nach den Werten und Normen eines gesunden Ökosystems aufgeworfen und über die Verhaltensweisen gesprochen, die sich aus diesen Werten ergeben sollten (VO 2017, 17), wie z. B. die Fähigkeit, Abfall getrennt aufzusammeln (VO 2017, 40). Eine wichtige Persönlichkeitseigenschaft, die Schüler entwickeln sollten, ist das Verständnis für die Gefühle von Tieren (VO 2017, 32).

Auf der zweiten Stufe der Ausbildung in den Klassen IV - VIII wird unter anderem gefordert, das Wissen über die natürliche Umwelt mit dem sozioökonomischen Wissen zu integrieren (Geographie, VO 2017, 24), die Fähigkeit, negative und positive Veränderungen in der Landschaft als Folge menschlicher Aktivitäten darzustellen, (Geographie, VO 2017, 117), eine Haltung der Mitverantwortung für den Zustand der natürlichen Umwelt in Polen einzunehmen (Geographie, VO 2017, 117), die Fähigkeit, eine angemessene Haltung gegenüber der natürlichen Umwelt zu entwickeln (Naturkunde, VO 2017, 35), die Beziehung zwischen den Bestandteilen der natürlichen Umwelt und dem Menschen zu erkennen (Biologie, VO 2017, 130), die Notwendigkeit des Schutzes der Natur zu begründen, eine Haltung des Respekts gegenüber sich selbst und allen Lebewesen einzunehmen (Biologie, VO 2017, 131), eine Haltung des Respekts gegenüber den produzierten materiellen Gütern zu entwickeln und ein bewusster Nutzer technologischer Errungenschaften zu sein (Technik, VO 2017, 28 oder Kenntnisse über Öko-Technologien, die beim Schutz der Umwelt hilfreich sind (Technik, VO 2017, 181).

Im Kernlehrplan für Biologie ist einer der Abschnitte der Ökologie gewidmet; in diesem Teil des Unterrichts lernen die Schüler die trophische Struktur des Ökosystems kennen, analysieren die Toleranzbereiche von Organismen gegenüber ausgewählten Umweltfaktoren, stellen erneuerbare und nicht erneuerbare natürliche Ressourcen vor und erwägen rationale Vorschläge für die Bewirtschaftung dieser Ressourcen unter Berücksichtigung der Grundsätze der nachhaltigen Entwicklung (Biologie, VO 2017, 140).

Ein weiterer Abschnitt im Zusammenhang mit dem Umweltunterricht ist der Abschnitt über die Bedrohung der biologischen Vielfalt, der unter anderem eine Analyse der Auswirkungen des Menschen auf die biologische Vielfalt oder eine Begründung für die Notwendigkeit des Schutzes von Arten und Ökosystemen enthält (Biologie, VO 2017, 141).

Der Natur-, Biologie- und Erdkundeunterricht der zweiten Unterrichtsphase kann durch Exkursionen in einen botanischen Garten, einen Zoo, einen Wald,

eine Wiese oder ein Feld umgesetzt werden, so dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, die biotische und abiotische Biosphäre oder Ökosystemphänomene, wie z. B. den Prozess der ökologischen Sukzession, hautnah zu erleben (Biologie, VO 2017, 142).

In der dritten Stufe des Unterrichts werden die Inhalte der Umwelterziehung erweitert und konkretisiert. Sie tauchen im Kerncurriculum für Biologie, Geographie, Chemie oder Physik auf, insbesondere im so genannten "erweiterten Paket", d. h. für Schüler, die diese Fächer mit Blick auf das Abitur wählen, auf erweitertem Niveau. Fragen der Umwelterziehung werden auch in anderen Fächern, einschließlich Ethik, auftauchen. Neue Inhalte in dieser Unterrichtsphase werden unter anderem in der Geographie auftauchen; es wird darum gehen, die Fähigkeit zur Vorhersage der Folgen wirtschaftlichen Handelns für die Umwelt zu schulen, ein Bewusstsein für Mensch-Umwelt-Konflikte zu entwickeln, die Ursachen und Folgen des Klimawandels zu analysieren oder das Bewusstsein für den Wert der Wälder und die Notwendigkeit einer rationellen Bewirtschaftung der Waldressourcen im Einklang mit der Idee der nachhaltigen Entwicklung zu schärfen. (VO 2018, 163-172).

Im Rahmen der Einstellungsbildung sollen die Schüler "die nicht-utilitaristischen Werte von Umweltelelementen verstehen" und ein Verantwortungsgefühl für den Zustand und die Qualität der geografischen Umwelt entwickeln sowie eine Sensibilität für den Wert und die Bedeutung wertvoller natürlicher Objekte entwickeln (VO 2018, 173).

In der dritten Stufe der Bildung, in der Biologie, sind Elemente der Ökopädagogik zum einen in der Diskussion über die Grundsätze der integrierten Entwicklung zu finden. Zweitens sind sie im Abschnitt über Ökologie zu finden, der sich auf das Lernen und Verstehen der Beziehungen in Ökosystemen konzentriert, z. B. das Verstehen von Nahrungsbeziehungen, wobei auch die Auswirkungen von Wettbewerb innerhalb und zwischen den Arten, nicht-antagonistische Beziehungen und kooperative Beziehungen berücksichtigt werden (VO 2018, 211). Darüber hinaus stellt der Schüler im Abschnitt "Biodiversität, ihre Bedrohung und Erhaltung" die Auswirkungen von landwirtschaftlicher Intensivierung, Verstädterung, Tourismus und Verkehrsentwicklung auf die Biodiversität dar, erläutert die Bedeutung der Wiederherstellung und Wiederansiedlung von Arten für den Erhalt der Biodiversität, nennt Beispiele für auf diese Weise "wiederhergestellte" Arten und verweist auf internationale Bemühungen zum Schutz der Biodiversität (VO 2018, 212). Insgesamt werden 17 Inhalte oder auch Bildungsziele für den Biologieunterricht im Bereich "Ökologie" und 9 Inhalte im Bereich "Biodiversität, ihre Gefährdung und Erhaltung" aufgeführt. Worauf im Rahmen dieses Unterrichts Wert gelegt werden soll, erläutert der allgemeine Hinweis im beschreibenden Teil, der sich mit den "Bedingungen und der Umsetzung" der Bildungsinhalte in den genannten Bereichen befasst: "Bei der Vermittlung der Inhalte der Ökologie und der biologischen Vielfalt, ihrer Bedrohungen und ihrer Erhaltung sollten die universellen und wichtigsten Prinzipien

des Funktionierens der Ökosysteme berücksichtigt werden, wobei die aktuellen Probleme der Erhaltung der biologischen Vielfalt unter dem Aspekt der nachhaltigen Entwicklung zu berücksichtigen sind. Ein wichtiges Element der Naturerziehung ist die Veranschaulichung der Gesetze der Ökologie und der Probleme der Erhaltung der biologischen Vielfalt durch Beobachtungen im Feld." (VO 2018, 213).

### **2.3. Umweltbildung im Rahmen des Kerncurriculums Ethik**

Inhalte zur Umwelterziehung sind natürlich auch im Kernlehrplan für Ethik enthalten. Auf der zweiten Bildungsebene befasst sich ein Abschnitt direkt mit Fragen des Naturschutzes: "Der Mensch gegenüber der Natur".<sup>5</sup> Der Schüler soll sich bewusst machen, dass die Natur ein Gut ist, soll die Notwendigkeit ihres Schutzes begründen können und wissen, wie er ihre Ressourcen angemessen nutzen kann. Er/sie kennt die Möglichkeiten des Naturschutzes und verfügt über eine entwickelte dauerhafte Bereitschaft, sich für den Schutz der Natur einzusetzen. Er/sie kennt und versteht die Idee der Verantwortung für künftige Generationen und ist in der Lage, Argumente für diese Idee zu rekonstruieren. Er/sie ist in der Lage, Argumente für den Verzicht auf Tierquälerei darzulegen und zeigt angemessene Formen des Umgangs mit Tieren auf.

Unter dem Gesichtspunkt der ethischen Umwelterziehung ist auch die Frage nach dem angemessenen und unangemessenen Einsatz moderner Technologien und die Frage nach der Bewertung des technischen Fortschritts unter moralischen Gesichtspunkten von Bedeutung. Die Frage der sozialen Verantwortung von Unternehmen sollte ebenfalls in den Kontext von Umwelthemen wie Umweltverschmutzung und Industrieabfälle einbezogen werden. Laut dem Kernlehrplan ist ein wichtiges Element der ethischen Bildung: "die Entwicklung von Empathie, die Einordnung von Werten, die Unterstützung bei der Verinnerlichung von moralischen Werten und Normen". Im Rahmen der ökologischen Erziehung und in Anbetracht ihres Ziels, zu einem moralischen Wandel, zur Bildung eines ökologischen Bewusstseins und zur Entwicklung eines ökologischen Gewissens beizutragen, ist es ratsam, dass der Lehrer eine Hierarchie von Werten und Normen vorstellt, die sich auf die gesamte Biosphäre bezieht und sich nicht auf die Beziehungen innerhalb der Gesellschaft beschränkt. Die Analyse von Werten und Tugenden wie Gerechtigkeit - Verantwortung, Mäßigung - Zurückhaltung, Respekt, Gemeinschaft, Solidarität usw. - sollte in Verbindung mit einer Betrachtung der Anforderungen, die der Naturschutz an uns stellt, erfolgen.

Das Kerncurriculum für Ethik in der dritten Bildungsstufe<sup>6</sup> bringt nicht viel Neues in Bezug auf Fragen der Umwelterziehung. Das Thema "Schutz der bio-

<sup>5</sup> Alle Zitate sind von: (2023, 15. Juli) Podstawa programowa z etyki dla klas IV- VIII [Ethik-Kerncurriculum für die Klassen IV- VII], <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Etyka> - im Folgenden zitiert als: (KC-E-IV-VIII).

<sup>6</sup> Alle Zitate sind von: (2023, 15. Juli) Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum [Kernlehrplan für vierjähriges all-

logischen Vielfalt" taucht auf (S. 16). Dieses Thema entspricht den im Biologie- und Geographieunterricht behandelten Inhalten, so dass es in Zusammenarbeit mit den Lehrern dieser Fächer vorbereitet werden könnte und das Gefühl der Atomisierung und Fragmentierung des Wissens, das bei polnischen Schülern nur allzu oft auftritt, zumindest ein wenig verringern würde. Darüber hinaus umfasst die Diskussionsgrundlage Fragen zu moralischen Problemen, die sich aus dem wissenschaftlichen und technischen Fortschritt ergeben (KLP-Ethik 2018, 16).

In der zweiten und dritten Bildungsstufe umfasst der Kernlehrplan einen Abschnitt über die Geschichte des ethischen und philosophischen Denkens. Die Ansichten ausgewählter Philosophen können im Zusammenhang mit ihrer Einstellung zur Natur und deren Schutz vermittelt werden.

Natürlich erschöpft das Kerncurriculum nicht den Inhalt der Umwelterziehung in polnischen Schulen. Ab 2020 können dank eines Erlasses des Bildungsministers<sup>7</sup> neben anderen wichtigen gesellschaftlichen Themen auch Fragen des Umweltschutzes und des Klimawandels im Unterricht behandelt werden. Erziehungsunterricht ist ein Unterricht, der von einer Lehrkraft durchgeführt wird, die für eine bestimmte Klasse zuständig ist. In diesem Unterricht sind der Lehrkraft nur durch ihr Wissen und ihre Phantasie Grenzen gesetzt, wenn es um die Vermittlung von Inhalten zum Naturschutz oder zum Klimawandel geht. Darüber hinaus kann ihre Durchführung unter Beteiligung von eingeladenen Fachleuten, Freiwilligen, Vertretern von Verbänden und anderen Organisationen erfolgen, deren satzungsmäßiges Ziel die Bildungstätigkeit ist. In der Praxis sind Themen der Umwelterziehung in den oben genannten Unterrichtsstunden nur sehr begrenzt präsent. Die Lehrerinnen und Lehrer haben in der Regel "andere Dinge" zu besprechen, die den Schulalltag betreffen, oder sie nehmen sie aufgrund unzureichender Kenntnisse nicht auf, und sie laden in der Regel keine Außenstehenden ein, um ihnen die Durchführung eines solchen Unterrichts zu ermöglichen.

Die Umwelterziehung erfolgt auch durch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Stiftungen und NGOs, die entsprechende Materialien vorbereiten, und die Lehrer setzen die Inhalte sowohl in ihrem Unterricht als auch in ihren Interessengruppen um. Diese Erziehung findet auch in Form von einmaligen Aktionen statt und ist manchmal mit verschiedenen Wettbewerben oder Olympiaden verbunden.

Im Folgenden stellen wir konkrete Bildungsaktivitäten vor, die in polnischen Schulen im Rahmen der Umwelterziehung durchgeführt werden.

---

gemeinbildendes Gymnasium und fünfjähriges Fachgymnasium], <https://filozofuj.eu/wp-content/uploads/2018/02/podstawa-programowa-z-etyki.pdf> - im Folgenden zitiert als: (KLP-E-....)

<sup>7</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 czerwca 2020 zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół [Verordnung des Ministers für nationale Bildung vom 3. Juni 2020 zur Änderung der Verordnung über Bildungsrahmenpläne für öffentliche Schulen].

## **2.4. Umwelterziehung in polnischen Schulen - Praxis**

Wir werden versuchen, Beispiele für die Umwelterziehung in polnischen Schulen im Zusammenhang mit den drei Komponenten des Umweltbewusstseins zu präsentieren. Diese drei Komponenten sind

- kognitiver Bereich: Wissen über das Funktionieren der Biosphäre und die Beziehung zwischen Natur und Mensch;
- der axiologische Bereich: ein Wertesystem, das zum Gleichgewicht zwischen Mensch und Natur beiträgt;
- Verhaltensregeln und -normen, die nachhaltige Handlungsweisen zum Nutzen und Schutz der Natur festlegen und die Konflikte zwischen Mensch und Natur minimieren.<sup>8</sup>

Bei der Beschreibung der Umwelterziehung werden wir uns konzentrieren auf: die Zusammenarbeit von Schulen mit Stiftungen oder NGOs und organisierte Aktionen und Wettbewerbe zu Umweltthemen.

### **2.4.1. Umwelterziehung in Zusammenarbeit mit Stiftungen oder NGOs**

Ein interessanter Vorschlag für die Umwelterziehung im Schuljahr 2022/2023 ist ein Programm, das sich an Grundschüler aller Stufen richtet - "Retten wir die Welt! - Umweltprogramm mit Charakter", das von der ABCXXI-Stiftung durchgeführt wird.<sup>9</sup> Dies ist die zweite Auflage dieses Projekts in polnischen Schulen. Derzeit sind mehr als 400 Einrichtungen und rund 30 000 Schüler daran beteiligt. Der WWF Polen ist der inhaltliche Partner des Programms. Das Projekt steht unter der ehrenamtlichen Schirmherrschaft des Ministeriums für Klima und Umwelt und der Nationalbibliothek.

Im Rahmen des Programms wurden drei Bücher veröffentlicht, in denen sich bekannte Autoren der polnischen Jugendliteratur mit Themen aus dem Bereich Umweltschutz, ökologische Bedrohungen oder Klimawandel auseinandersetzen. Den genannten Büchern wurden in Zusammenarbeit mit dem WWF Polen Unterrichtspläne und zusätzliche Materialien beigefügt, um die Durchführung des Unterrichts zu erleichtern.

Der Kern des Programms besteht darin, ökologische Bildung mit moralischer Erziehung zu verbinden, denn wie Irena Koźmińska, die Initiatorin des Programms, in ihrer Antrittsvorlesung feststellte, ist die derzeitige ökologische Krise das Ergebnis einer Krise der Werte.<sup>10</sup>

Im Verlauf des Projekts skizziert die Pädagogin die Ursachen der ökologischen Krise, macht auf die Herausforderungen aufmerksam, die die aktuelle Situation für alle mit sich bringt, und stellt Formen des Umwelt- und Klimaschutzes vor. Die Reflexion erfolgt im Lichte der universellen moralischen Werte.

---

<sup>8</sup> Włodzimierz Tyburski, Dyscypliny humanistyczne i ekologia [Geisteswissenschaften und Ökologie], Toruń 2013, 326.

<sup>9</sup> <https://calapolskaczytadzieciom.pl/ocalimy-swiat/> (2023, 15. Juli)

<sup>10</sup> Er Vortrag von Irena Koźmińska: (2023, 15. Juli) <https://www.facebook.com/calapolskaczytadzieciom/videos/658013629039881>.

Dazu gehören Respekt, Ehrlichkeit, Verantwortung, Mut, Freundlichkeit, Weisheit, Mäßigung, Engagement, Solidarität, Freundschaft, Freiheit und das Schöne.

Die Umsetzung der kognitiven und axiologischen Aspekte wird mit der praktischen Dimension verknüpft. Die Schüler, die an dem Programm teilnehmen, haben die Aufgabe, ein umweltfreundliches Projekt für die lokale Umwelt vorzubereiten und durchzuführen. Darüber hinaus entwickelt das Programm IT-Kompetenzen, da die Projektteilnehmer eine dreiminütige Multimedia-Präsentation für den Wettbewerb erstellen müssen, die als Bericht über die Umsetzung des Projekts dient. Für die besten Ideen für Umweltaktivitäten werden Preise vergeben.

Das Programm bietet eine breite inhaltliche Basis für Lehrkräfte. Neben einer Schulung zur Vorbereitung auf die Durchführung des Programms können sie Bildungsmaterialien nutzen, die in Form von Vorträgen von Experten online gestellt werden.<sup>11</sup> Sie befassen sich mit ökologischen Problemen der modernen Welt wie dem Klimawandel, wobei der Schwerpunkt auf den polnischen Besonderheiten einer kohlebasierten Wirtschaft liegt, der Abholzung von Wäldern und nachhaltiger Forstwirtschaft, der Überregulierung von Flüssen, industrieller und ökologischer Landwirtschaft, dem Rückgang der Wildtierpopulationen und dem Schutz der biologischen Vielfalt, der enormen Abfallproduktion und einer Kreislaufwirtschaft.

Die im Programm enthaltenen Unterrichtspläne sind interdisziplinär und verbinden Naturerziehung mit sozialer, ethischer und landeskundlicher Bildung. Sie enthalten auch Elemente der IT-, Technik- und Kunsterziehung. Jedes ökologische und soziale Problem wird unter dem Aspekt der oben genannten Werte dargestellt.

In den Klassen I - III stehen der Lehrerin neun Szenarien zur Verfügung. Sie basieren alle auf den Geschichten des Buches "Oddeach Smoka"<sup>12</sup> (Dragon's Breath). Die Geschichten in dem Buch behandeln den Klimawandel aus der Perspektive des Eisbären, die negativen Auswirkungen des Klimawandels auf Nichteuropäer und Klimaflüchtlinge. Eine weitere Gruppe von Themen betrifft die Situation von Haus- und Wildtieren wie z. B.: das Problem der ordnungsgemäßen Behandlung von Haustieren am Beispiel der Geschichten von adoptierten und ausgesetzten Hunden, das Phänomen des Kaufs von Wildtieren aus illegalen Quellen, der Prozess des Rückgangs der Wildtierpopulationen, einschließlich des Rückgangs der Wölfe aufgrund ihrer systematischen Bejagung und der Ausbreitung der Zivilisation. Ein weiteres Thema, das in dem Buch angesprochen wird, ist die Mülltrennung und die illegale Ablagerung von Müll in Wäldern. Es gibt auch Geschichten, in denen die Protagonisten zum Schutz der Biosphäre beitragen, indem sie beispielsweise umweltschädliche Gewohn-

---

<sup>11</sup> Eine Reihe von Expertenvorträgen zu den Themen des Projekts: (2023, 15 Juli)  
<https://www.youtube.com/@ocalimyswiat-ekoprogramzch6349/videos>

<sup>12</sup> Oddech smoka,[bearbeitet von: Dorota Koman], Warszawa 2022.

heiten wie das Mähen von Gras oder den Verzehr von Fleisch aufgeben oder umweltfreundliche Maßnahmen ergreifen wie das Anlegen eines Wildgartens, einer Obstplantage oder eines Bienenstandes.

Es wurden acht Unterrichtspläne für die Klassen IV bis VI erstellt. Sie basieren auf den Geschichten aus dem Buch "Latajacy talerz"<sup>13</sup> (Die fliegende Untertasse). Themen sind u.a.: die Frage der Trockenlegung von Sümpfen und der Regulierung von Flüssen, Überlegungen zu Formen des passiven und aktiven Naturschutzes. Moralische Beurteilung und Bewertung der Wirksamkeit - sowohl der Auswirkungen als auch der Vorbereitungen für radikale Umweltschutzmaßnahmen am Beispiel von Protesten gegen Baumfällungen und Tierbefreiungsaktionen aus dem Labor. Das obige Thema wird im Zusammenhang mit den Profilen von Natur- und Klimaschützern wie Greta Thunberg diskutiert. Auch der Gedanke der Nachhaltigkeit wird erörtert, wobei die Vorbereitung eines natürlichen Wildgartens als praktischer Ausdruck auf lokaler Ebene dient. Ein weiteres Thema ist die Problematik der Gestaltung des städtischen Raums auf der Grundlage des Bildes der Stadt in der nahen Zukunft, in der Elemente der Biosphäre, z. B. Bäume, Blätter, Gräser, durch Surrogate ersetzt oder an Orten platziert wurden, die ihre natürlichen Voraussetzungen für eine angemessene Entwicklung nicht erfüllen, z. B. ausreichend Wasser, die Möglichkeit des Wurzelwachstums. In diesem Zusammenhang wird auch die Forderung erhoben, allen Elementen der belebten und unbelebten Natur eine Rechtspersönlichkeit zu verleihen. Ein weiteres Problem, das in den Geschichten und im Unterrichtsplan angesprochen wird, ist die Auswirkung von ökologischem Handeln, verbunden mit sozialem Wohlwollen, auf die Veränderung der nicht-ökologischen Einstellungen der Menschen in der unmittelbaren Umgebung. Vor dem Hintergrund dieses Themas wird die Bedeutung kleiner Veränderungen der täglichen Gewohnheiten aus menschlicher Sicht erörtert, die sich folglich positiv oder destruktiv auf den Zustand der Umwelt auswirken können. Ein weiteres Thema sind Fragen im Zusammenhang mit der Mode und ihrer Funktion - z. B. als Zeichen für den sozialen Status. Im Rahmen dieses Themas wird zu einem vernünftigen Kleidungskauf aus ökologischen und sozialen Gründen (Sklavenarbeit, Kinderarbeit) oder zur Nutzung von Second-Hand-Läden aufgerufen. Die Frage des verantwortungsvollen Einkaufs wird im Zusammenhang mit dem Problem der Lebensmittelverschwendungen diskutiert. Die Geschichten befassen sich auch mit umweltfreundlichen Lösungen für den Haushalt, wie z. B. Fotovoltaikanlagen, Regenwassersammelbehälter, Tauchpumpen und Wärmeppumpen.

Basierend auf dem Buch "Latajacy talerz" (Flying Saucer) wurde ein textbasiertes Computerspiel Ecohakathon<sup>14</sup> für die Klassen IV - VI entwickelt. In dem Spiel steuern wir die Aktionen eines Schülers, Staszek, der zusammen mit ei-

---

<sup>13</sup> Latajacy talerz [bearbeitet von: Dorota Korman], Warszawa 2022.

<sup>14</sup> (2923, 15. Juli) <https://ekohakaton.pl/>

ner Gruppe von Freunden die Aufgabe hat, ein Computerspiel zu entwickeln, das das Problem der Klimakatastrophe auf interessante Weise darstellt.

Die Aktivitäten für die Klassen VII - VIII basieren auf den Kurzgeschichten aus dem Buch "Sieci widmo"<sup>15</sup> (Spectrum Network), für das zehn Szenarien vorbereitet wurden. Die in den Geschichten und Szenarien enthaltenen Themen konzentrieren sich hauptsächlich auf den Klimawandel und die möglichen Folgen dieses Prozesses in der Zukunft. Wir lernen eine Welt kennen, in der es fast keine Tiere und Pflanzen mehr gibt und die von der Geißel des Hungers heimgesucht wird. Eine Zukunft, die Ungleichheiten hervorgebracht hat - die Reichen leben in klimaregulierten Gebieten und die Armen können die atmosphärischen Bedingungen nicht beeinflussen. Es geht um Besucher aus der Zukunft - die Terminatoren -, die die Aufgabe haben, die Erde vor der klimatischen Vernichtung zu retten. Neben der Science-Fiction-Konvention gibt es auch Geschichten, die sich auf die Gegenwart und ihre Umweltprobleme beziehen: z. B. die von den Fischern in den Meeren zurückgelassenen Fischernetze und die daraus resultierenden negativen Folgen für die dort lebenden Organismen, die Interessenkonflikte, die bei einem umweltfreundlichen Wandel entstehen - die Umstellung von fossilen Brennstoffen auf erneuerbare Energiequellen kann durch die Schließung von Minen zu Arbeitslosigkeit führen. Einige Ideen werden entwickelt wie z. B. die Idee des "Null-Abfalls" und die Wiederverwendung von scheinbar gebrauchten Materialien bei der Vorbereitung der Dekoration für den Abschlussball der Grundschule; einige wichtige Probleme werden erkannt wie z. B. das Problem der illegalen Mülldeponien, die die lokale Umwelt verschmutzen und die Menschen in ihrer Umgebung krank machen. Auch das Phänomen des exotischen Tourismus und seine negativen Auswirkungen auf das Wohlergehen der Tier- und Pflanzenwelt werden thematisiert.

Die wichtigste Unterrichtsmethode im Programm ist das Vorlesen der Geschichten und die Diskussion darüber anhand von offenen und leitenden Fragen. Gespräche mit den Schülern oder geführte Diskussionen sind üblich, Mind Maps und visuelle Notizen werden verwendet. Es werden Elemente des Theaterspiels und Bewegungsspiele verwendet wie z. B. der "Lemurentanz" für jüngere Kinder zu dem Lied "I like to Move It, Move It" aus dem Film Madagascar<sup>16</sup>. Das Programm enthält auch Links zu kurzen Lehrvideos, die die behandelten Themen zusammenfassen. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten oft in Gruppen und erstellen Kunstwerke, Plakate oder Projekte: z. B. fertigen sie Tiermasken an, die sie später in klassenübergreifenden Treffen zum Thema Verlust der biologischen Vielfalt verwenden, oder sie erstellen Kunstwerke, die zeigen, was sie reduzieren oder aufgeben können, um ihren Kohlenstofffußabdruck zu verringern. Im Rahmen der Diskussion über den Klimawandel erstellen sie einen Comic auf Papier oder digital, der eine Geschichte erzählt, um die Menschen davon zu überzeugen, gemeinsam etwas gegen die globale Erwä-

---

<sup>15</sup> Sieci widmo, [bearbeitet von Dorota Korman], Warszawa 2022.

<sup>16</sup> (2023, 15. Juli) [https://en.wikipedia.org/wiki/Madagascar\\_\(franchise\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Madagascar_(franchise))

mung zu unternehmen. Die Schülerinnen und Schüler erstellen auch ein Superhelden-Notizbuch, in dem sie aufschreiben oder grafisch darstellen, was sie für das Klima und die Umwelt eines bestimmten Bodens tun konnten. Eine interessante Methode besteht darin, den Inhalt eines Märchens so zu verändern, dass es ökologischer wird, z. B. das Märchen von Rotkäppchen, in dem der Wolf zum Vegetarier wird und Rotkäppchen eine spezielle Windmühle mit einer Batterie hat, die Strom für das Haus seiner Großmutter erzeugt. Eine weitere Aktivität ist die Herstellung von Kunstinstallationen aus gereinigtem Müll, die später abgebaut und ordnungsgemäß getrennt werden. Die Abfallbewirtschaftungsaktivitäten werden mit der Sammlung von Altpapier und der Säuberung der Nachbarschaft kombiniert. Zum Thema Lebensmittelverschwendungen erstellen die SchülerInnen Plakate, die die Grundsätze eines vernünftigen Lebensmittelkaufs aufzeigen. Bei den Aktivitäten zum Thema Wildtiere können interessierte Schüler über die Website <https://pomagam.wwf.pl/adoptuj/wilk> eine Wolfspatenschaft übernehmen. Da eine solche Adoption regelmäßige Zahlungen erfordert, versucht die Gruppe, Finanzierungsmöglichkeiten zu finden, um die Taschen der Eltern nicht zu belasten. Im Rahmen des oben genannten Themas erstellen die Schüler ein Modell der Tierwelt vom vorindustriellen Europa bis zur Gegenwart, das zeigt, wie sich der Lebensraum und der Bestand von Fleisch- und Pflanzenfressern aufgrund von Abholzung und menschlicher Expansion verringert hat. Im Rahmen eines Themas über das Leben der Bienen und ihr drohendes Aussterben bauen die SchülerInnen Hotels für diese nützlichen Insekten und folgen dabei den Anweisungen in einem kurzen Video.

Im Rahmen des Programms bereiten die Teilnehmer eine Umweltkampagne zu den Themen Klimawandel, Mülltrennung, die Vorteile des Waldes, die Idee des Recyclings, des Kleidertauschs oder des Kaufs von Secondhand-Kleidung, die Rettung der Bienenpopulation oder Vegetarismus vor. Sie legen einen wilden Garten an, indem sie verschiedene Techniken anwenden und dabei die im Unterricht gelernten Informationen über die Anpflanzung von Pflanzen, ihre Funktion im Ökosystem und die Bedürfnisse von Wildtieren nutzen. Sie erstellen einen Verhaltenskodex für das richtige Verhalten auf Bergpfaden und in Naturparks. Im Rahmen einer Unterrichtseinheit über Vegetarismus erfinden sie ein originelles Bio-Rezept. Im Rahmen einer Unterrichtsstunde zum Thema Nachhaltigkeit bereiten sie eine Präsentation über die Bio-Zertifizierung und die Ziele vor, die mit dieser Methode für die Lebensmittelproduktion erreicht werden. Sie entwerfen einen Ernährungsplan in Form eines grafischen Albums, der auf lokalen und biologisch zertifizierten Lebensmitteln basiert. Sie bereiten eine Werbekampagne für Second-Hand-Läden vor.

Dies sind nur einige der Ideen, die in dem Programm enthalten sind. Der Lehrer ist natürlich nicht verpflichtet, sich streng an die Themen und Umsetzungsmethoden zu halten. Das Projekt spielt eine inspirierende Rolle für den Pädagogen, und es ist sogar ratsam, dass er oder sie neue ökologisch-creative Aktivitäten entwickelt.

Die im Rahmen des Programms durchgeführten Unterrichtsstunden werden von den Schülern sehr geschätzt. Der Mitverfasser dieses Artikels, ein praktizierender Lehrer an einer Warschauer Schule, seiner eigenen Grundschule, setzt dieses Programm derzeit um.

Das hier beschriebene Programm erfüllt zweifellos die Anforderungen der Umwelterziehung: Es vermittelt ökologisches Wissen, lehrt Werte und führt zu einer ökologischen Einstellung der Schüler, die sich sowohl in den außerschulischen Aktivitäten als auch in der Umsetzung des übergeordneten Ziels des Programms ausdrückt - einem ökologischen Projekt, das sich positiv auf die Umwelt in der unmittelbaren Umgebung auswirkt.

Neben dem oben beschriebenen Programm gibt es für polnische Schulen viele weitere interessante Vorschläge zur Umwelterziehung. Eines davon ist das vom Zentrum für politische Bildung (Centrum Edukacji Obywatelskiej) organisierte Projekt „Razem dla klimatu“ ("Gemeinsam für das Klima").<sup>17</sup> Es richtet sich an Grundschüler der Klassen IV bis VIII und an Schüler der Sekundarstufen. Das Programm ist in Module unterteilt; im ersten Semester lernen die jungen Menschen etwas über die globale Verflechtung, den Klimawandel und seine Folgen und erwerben die notwendigen Kompetenzen für kritisches Denken und für das Unterscheiden zwischen Fake News und zuverlässigen Informationen. Das zweite Semester besteht aus praktischen Aktivitäten, bei denen die Schülerinnen und Schüler journalistisches Material über den Klimawandel - seine Ursachen, Folgen und Handlungsmöglichkeiten - erstellen oder eine Klimaaktion organisieren, eine Veranstaltung für die Schule oder die lokale Gemeinschaft, die das Bewusstsein für den Klimawandel und seine Verhinderung schärfen soll.<sup>18</sup> Beide Aktivitäten zielen darauf ab, den Klimawandel im lokalen Kontext im Verhältnis zu seiner globalen Dimension zu beleuchten.

Zu den von den Schülern im Rahmen dieses Programms vorbereiteten Projekten gehören

- ein Projekt über die Vermeidung von Lebensmittelverschwendungen, das die Erstellung von Videos über das oben genannte Problem, die Befragung der lokalen Gemeinschaft zum Kenntnisstand über dieses Phänomen, die Analyse der weggeworfenen Lebensmittel in den Haushalten in der Projektregion und die Erstellung eines Kochbuchs mit Rezepten unter Verwendung der üblicherweise weggeworfenen Lebensmittel umfasste;
- Ausarbeitung einer Informationskampagne über die Unterschiede und Zusammenhänge zwischen Smog und Kohlendioxidemissionen in die Atmo-

---

<sup>17</sup> (2023, 15. Juli) <https://globalna.ceo.org.pl/programy-edukacyjne/globalna-szkola-old/razem-dla-klimatu/>.

<sup>18</sup> Geschäftsordnung für den Bildungspfad von „Razem dla klimatu“ (“Together for Climate“): (2023, 15. Juli) [https://ekologia.ceo.org.pl/sites/ekologia.ceo.org.pl/files/regulamin\\_sciezka\\_razem\\_dla\\_klimatu\\_21\\_22.pdf](https://ekologia.ceo.org.pl/sites/ekologia.ceo.org.pl/files/regulamin_sciezka_razem_dla_klimatu_21_22.pdf) S. 4; Bildungspfad - ein Begriff, der im polnischen Bildungswesen verwendet wird, um eine Reihe von Inhalten und Fähigkeiten von großer pädagogischer Bedeutung zu bezeichnen, deren Umsetzung als Teil von Unterrichtsfächern oder in Form von separaten Klassen stattfinden kann.

- sphäre - die Kampagne soll der häufigen Verwechslung dieser Phänomene durch die Öffentlichkeit entgegenwirken;
- eine Woche der Klimabildung, bestehend aus Präsentationen, Umweltspielen und einem originellen Umweltspiel.<sup>19</sup>

Das Programm ist natürlich vollgepackt mit Inhalten; es gibt Unterrichtspläne, Übungen, Filme, Plakate, Leitfäden für junge Menschen über verantwortungsvollen Journalismus und Leitfäden über den Klimawandel. Es gibt Webinare für Lehrer und Schüler, Treffen mit Klimaaktivistinnen und -aktivisten. Dem Moderator wird ein Mentor zur Seite gestellt, und die Schüler werden auch durch Treffen mit Journalisten oder Fachleuten für Jugendaktionen unterstützt.

Dies sind nur zwei Beispiele für Programme von polnischen Schulen. Die Lehrer können aus vielen weiteren Programmen wählen. Interessante Programme über Mülltrennung und Recycling sind zum Beispiel: das Programm Nieśmiecenia Lekcja<sup>20</sup> und Sir PET-ER und sein Team<sup>21</sup>. Ein interessantes Programm über die Vermeidung von Lebensmittelverschwendungen und nachhaltigen ökologischen Konsum ist "Dieta przyjazna planecie", das von WFF Polen vorbereitet wurde. (<https://www.wwf.pl/aktualnosci/dieta-przyjazna-planecie>). Sein Hauptziel ist es, eine ökologische planetarische Ernährung in Schulkantinen einzuführen. Ein weiteres ökologisches Projekt für Grund- und Sekundarschulen ist Traditional Orchard<sup>22</sup>, das von der Stiftung Bank Ochrony Środowiska organisiert wird. Bei diesem Projekt geht es um die Wiederherstellung traditioneller Obstgärten, vor allem von Apfelplantagen, die im 20. Jahrhundert für die polnische Landschaft charakteristisch waren.

Ein weiteres interessantes Projekt für die Klassen I-VIII der Grundschule ist das "Program z Pandą" – entwickelt vom WWF Polen<sup>23</sup>. Das Projekt umfasst drei Lehrpfade mit Tieren als Führer. Der Braunbär führt in das Thema der biologischen Vielfalt ein, der Eisbär diskutiert den Klimawandel, und der Riesenpanda symbolisiert die Umwandlung der Schule in eine umweltfreundlichere Schule. Die Umwandlung basiert auf einem Audit, bei dem die Leistung der Schule im Hinblick auf ihren ökologischen Fußabdruck in sechs Kategorien bewertet wird: Lebensmittel, Wasser, Energie, biologische Vielfalt, Abfall und Verkehr.<sup>24</sup> Ein weiteres interessantes Projekt ist das Eco-Active-Programm<sup>25</sup>, das sich mit den Themen biologische Vielfalt, Wasser- und Stromsparen, Abfallvermeidung und nachhaltiges Reisen beschäftigt. Während des Programms entwickeln die Schüler ein Umweltprojekt, das für ihr lokales Umfeld relevant ist. Der

---

<sup>19</sup> Beispiele für Schülerprojekte im Rahmen des Programms: (2023, 15 Juli) <https://globalna.padlet.org/1/razem-dla-klimatu-ukbuqcy2009yhfbx>.

<sup>20</sup> s. <https://www.lekcjaniesmiecenia.pl/>

<sup>21</sup> s. <https://druzynasirpetera.pl/>

<sup>22</sup> s. (<https://tradycyjnysad.pl/>)

<sup>23</sup> s. <https://www.wwf.pl/program-z-panda-3/>

<sup>24</sup> Liste der Kategorien, in denen die Schule geprüft wird: (2023, 15 Juli)

[https://www.wwf.pl/sites/default/files/inline-files/PzP\\_CHECKLISTA\\_edyca\\_3.pdf](https://www.wwf.pl/sites/default/files/inline-files/PzP_CHECKLISTA_edyca_3.pdf), S. 4.

<sup>25</sup> s. <https://eko-czynni.pl/>)

Preis besteht in der Möglichkeit, das Projekt zu finanzieren, das sie sich ausgedacht haben.

#### **2.4.2. Umweltolympiaden und -wettbewerbe, andere Formen der Umwelterziehung**

Neben der projektbasierten Umwelterziehung gibt es weitere Formen der Umwelterziehung in polnischen Schulen: Wettbewerbe und Olympiaden für Umweltwissen. Seit 1985 wird die Nationale Olympiade für ökologisches Wissen für Sekundarschulen organisiert. (<http://ekoolimpiada.pl/>). Eine weitere erwähnenswerte Olympiade ist die Nationale Anti-Smog-Olympiade<sup>26</sup>, die für die Klassenstufen sieben und acht in Grundschulen konzipiert ist. Ein weiterer interessanter Vorschlag war die Klima-Video-Olympiade für Gymnasiasten und Fachschüler im Schuljahr 2021/2022, bei der es um die Erstellung von Kurzfilmen zu verschiedenen Themen des Klimaschutzes ging. Die preisgekrönten Filme können hier angesehen werden: <https://www.gov.pl/web/edukacja-ekologiczna/videoolimpiada>. Im Schuljahr 2022/2023 wird ein ähnlicher Wettbewerb von den Stiftungen der Bank Ochrony Środowiska (Bank für Umweltschutz) organisiert. Im Rahmen von *Filmeko*<sup>27</sup> drehen die Schülerinnen und Schüler einen dreiminütigen Kurzfilm zu einem der folgenden Themen: Umweltschutz, Biodiversität, Ökologie, Klimawandel und erneuerbare Energien.

Eine interessante Idee ist der Wettbewerb "Świat oczyma młodych"<sup>28</sup> ("Die Welt mit den Augen der Jugend"), bei dem Jugendliche ein Wandgemälde an einer von ihnen gefundenen Wand zum Thema bedrohte Tier-, Pflanzen- und Pilzarten in Polen gestalten. Im Rahmen des Wettbewerbs haben die Organisationen auch Lehrmaterial über die Gestaltung von Wandbildern und Fragen der biologischen Vielfalt erstellt.

Natürlich ist das Angebot an Umweltwettbewerben und -olympiaden für Schulen, wie auch bei den Projekten, sehr umfangreich; wir haben nur einen kleinen Teil davon vorgestellt.

Umwelterziehung findet auch in Form von verschiedenen Umweltaktionen statt. Meistens geht es dabei um die Säuberung der unmittelbaren Umgebung, das Sammeln von Elektroschrott, das Pflanzen von Bäumen und Pflanzen, die Einrichtung von Klassenzimmern mit Pflanzen oder die Haltung von Insekten wie Stabheuschrecken, kleinen Nagetieren wie Mehlschwalben oder die Einrichtung von Aquarien im Biologieraum.

Schulen arbeiten bei weltweiten Aufräumaktionen mit Müllsammelstellen zusammen. Oft bieten diese Stellen Kurse für Schüler an, in denen sie lernen, wie man den Müll richtig trennt.

Eine der größten landesweiten Aktionen ist die von der Stiftung "Nasz Ziemia"<sup>29</sup> ("Unsere Erde") organisierte Weltsäuberungsaktion im September. Im

---

<sup>26</sup>(s. <https://olimpiadaesa.nask.pl/>

<sup>27</sup> Wettbewerbs-Website Filmeko: (2023, 15 Juli) <https://filmeo.pl/>

<sup>28</sup> Wettbewerbs-Website wiat oczyma młodych: (2023, 15. Juli) <https://oczamimlodych.pl/>.

<sup>29</sup> Website der Stiftung: (2023, 15. Juli) <https://naszaziemia.pl/ssp2022/>.

Rahmen dieser Veranstaltung lernen die Schüler die Ideen der Bewegung Clean Up The World kennen, die vor 40 Jahren in Australien ins Leben gerufen wurde. Ein weiteres Beispiel für eine ebenfalls landesweite Aktion ist "Moje miasto bez elektrośmieci"<sup>30</sup> (My City Without Electro-waste). Sie besteht aus einem Bildungsmodul über die Grundsätze des ordnungsgemäßen Umgangs mit Elektro- und Elektronik-Altgeräten und führt in die Idee des Recyclings als notwendige Maßnahme zum Schutz der Umwelt ein. Die pädagogischen Aktivitäten im Rahmen der Veranstaltung werden mit einer mehrtägigen Sammlung von Elektroschrott in Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Niederlassungen des Unternehmens kombiniert, das sich mit der Entsorgung dieser Art von Abfall befasst und der Initiator des gesamten Projekts ist.

### **3. Fazit**

Obwohl es in polnischen Schulen keinen gesonderten Unterricht in Umwelterziehung oder Klimabildung gibt, werden Inhalte aus diesen Bereichen im Unterricht von Lehrern vermittelt, was durch den Kernlehrplan gewährleistet wird. Die Umwelterziehung konzentriert sich hauptsächlich auf Fächer wie Biologie, Geografie, Physik und Chemie, aber auch in geisteswissenschaftlichen Fächern wie Ethik und Sozialkunde sowie in Polnisch tauchen Elemente davon auf. Der Unterricht zu diesem Thema kann als Teil des Schulunterrichts durchgeführt werden. Der polnische Gesetzgeber hat in der Präambel des Kerncurriculums für alle Schulstufen garantiert, dass die Lehrer in jedem Schulfach auf Fragen des Umweltschutzes und der nachhaltigen Entwicklung Bezug nehmen können.

Darüber hinaus steht den Lehrern eine umfangreiche Datenbank mit Materialien zur Verfügung, die sie in ihrem Unterricht oder in Interessenkreisen einsetzen können und die sowohl von Umweltbildungsorganisationen als auch vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft erstellt wurden. Sie haben auch die Möglichkeit, sich an umweltpädagogischen Projekten zu beteiligen, die von Stiftungen und Nichtregierungsorganisationen vorbereitet werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es viele Möglichkeiten zur Einführung von Umwelterziehung in polnischen Schulen gibt, aber es stellt sich die Frage, ob die Lehrer dieses Potenzial wirklich nutzen oder ob sie sich aufgrund der Überlastung des Lehrplans und ihrer eigenen Unzulänglichkeiten in der Umwelterziehung auf die Pflichtinhalte beschränken, die sich direkt aus dem Kernlehrplan ergeben, und auf das verzichten, was auf freiwilliger Basis getan werden kann. Die Schulpraxis zeigt, dass die Antwort auf diese Frage leider eher ja lautet. Wir hoffen jedoch, dass sich dies in den polnischen Schulen langsam zu ändern beginnt und die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer täglichen Arbeit immer öfter über den durch die Pflichtinhalte des Kernlehrplans vorgegebenen Rahmen hinausgehen und auf Bildungsprojekte zurückgreifen, die von Stiftungen oder Nichtregierungsorganisationen vorbereitet werden, wie es einer der Mitautoren dieses Textes in seiner Unterrichtspraxis erfolgreich tut.

---

<sup>30</sup> Webseite der Stiftung: (2023, 25. Februar) <https://www.moje-miasto-bez-elektrosmieci.pl/>.



## **Environmental Philosophy and Ethics Education in Slovakia**

*Barbora Badúrová (Banská Bystrica)*

*Environmental philosophy and ethics education has potential for changing human values and outlook on natural environment. The author deals with this theme in the context of the Slovak educational system. The older and new versions of national curriculum are presented, as well as critically evaluated. The Slovak curriculum offers a cross-curricular theme Environmental Education which can be implemented into the education of elementary schools and high schools. The author presents also examples of good practice from her experience teaching future lower and higher secondary school teachers. The importance and potential of interdisciplinarity in dealing with environmental education is highlighted. At the same time the author argues for the importance of the support of critical thinking via philosophy and philosophical ethics. The author deals with Achilles heels of the current approach of environmental philosophy and ethics education in Slovakia and points out directions to aim for in the future development.*

The aim of the article is to sketch the situation of environmental philosophy and ethics education in Slovakia based on the state curriculum and selected good practices in the field. The first part will briefly describe the situation of teaching philosophy and ethics in Slovakia as well as Environmental education. The information is based mostly on the state curriculum. The text that follows afterwards deals with ideas for teaching and inspiration stemming from presenting selected good practices. The last part of the article is offering concluding remarks of the author.

As the article deals with environmental ethics and philosophy it is important to explain these concepts as well the relation between them.

Environmental ethics could be characterized as a branch of practical ethics that deals with the ethical relationship of human (primarily as a moral agent) to nonhuman natural entities (for example, other living beings, biological species, ecosystems, biotic communities, etc.) and aims to critically reflect the ecological crisis from a philosophical and ethical point of view.<sup>1</sup>

Environmental philosophy and environmental ethics are very closely inter-linked, it is even possible to say they are synonymous since the authors in the field of environmental philosophy always address ethical issues as well. This comes from the very name, which contains the adjective environmental. Since for instance the term environmentalism is used as a movement that “seeks to improve and protect the quality of the natural environment through changes to environmentally harmful human activities”<sup>2</sup> and it is obvious that such activities are not normatively and ethically neutral.

Thus, despite the fact that ethics in general is a subdiscipline of philosophy, and philosophy<sup>3</sup> thus also includes other disciplines that may not relate only to ethics (such as the philosophy of language, philosophy of science, and so on), in the case of environmental philosophy it is always about ethical issues.<sup>4</sup>

### **Philosophy and Ethics education in Slovakia**

Philosophy education in Slovakia is done explicitly only in compulsory Civics courses mostly on Grammar schools where it is only one of the topics of Civics education like eg. introduction to Psychology, Sociology, Economy etc. It can be also done based on the school curriculum as an elective course focusing only on Philosophy, since the schools and teachers have certain room for creating concrete conditions for the realisation of the course in their school educational programs.

Ethical education is compulsory for those students that do not attend confessional religious education. The subject is offered to students from elementary school to high school. At the high school it is usually attended during the first two years of high school.

Ethical education in Slovakia is based on the concept of prosociality. The most notable authors that formed the subject in the beginning of 1990s are Roberto Roche Olivar<sup>5</sup> and Ladislav Lencz<sup>6</sup>. Their texts are still quite influential

---

<sup>1</sup> Badurová, B. 2015. Environmentalná etika a výchova. Banská Bystrica: Belianum

<sup>2</sup> Elliot, L. 2022, Environmentalism, Britannica:

<https://www.britannica.com/topic/environmentalism>

<sup>3</sup> It may be interesting to mention information from the book of Frodeman and Callicott 2009, Encyclopedia of Environmental Ethics and Philosophy, that in the framework of environmental ethics, it should be an interdisciplinary approach to environmental problems. Although it was this fact that caused it not to be recognized as a legitimate part of philosophy shortly after its creation. However it has already changed nowadays.

<sup>4</sup> Badurová, B. 2015. Environmentalná etika a výchova. Banská Bystrica: Belianum

<sup>5</sup> Olivar, R.R. 1992, Etická výchova, Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana

today. Given authors were experts mostly on psychology and pedagogy, therefore the teaching materials written by them or inspired by them are oriented not that much on philosophical ethics but more on psychological and pedagogical aspects of ethical matters.<sup>7</sup> The courses dealing explicitly with Philosophy or Ethics are usually taught on average one or less than one teaching hour per week.

### **Environmental education in Slovakia**

Based on the older but currently still applied State educational program environmental education in the Slovak curriculum of primary and secondary education is one of the cross-curricular themes and several teaching subjects are to participate in its implementation. The cross-curricular theme Environmental education is one of six cross-curricular themes.

Regarding the currently available but older version of environmental education it can be found at the website of the State pedagogical institute. The author Kelcová created the material in 2009.<sup>8</sup>

As mentioned above Environmental education has been in the state curriculum presented as one of the cross-curricular themes, which was approved by the State Pedagogical Institute in 2009. Environmental education includes five thematic areas: nature and landscape conservation (forests, fields, water resources, sea, tropical rainforest, human settlements, urbanization); components of the environment (water, air, soil, biodiversity conservation); natural resources, their use and protection (meaning for human, renewable and non-renewable natural resources, rational use in relation to sustainable development, alternative energy sources); human activities and environmental issues (impacts of agriculture, transport, industry, waste management, nature and cultural heritage protection, urbanization impact, long-term political programs and legislative concepts); the relationship of man to the environment (our community, lifestyle and consumerism, local and global environmental problems, quality of life and environmental health).<sup>9</sup>

According to the characteristics of the cross-curricular theme it "leads pupils to a comprehensive understanding of the interrelationships between organisms

---

<sup>6</sup> Lencz, L. 1993. Pedagogika etickej výchovy: výchova k prosociálnosti, Bratislava: Metodické centrum

<sup>7</sup> For more information on the curriculum and teaching material see website of the project Erasmus+ COMET <https://ethics.community/regions/slovakia/>

<sup>8</sup> The material by Kelcová, M. Štátnej vzdelávací program: Environmentálna výchova, 2009 is available at [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/environmentalna\\_vychova.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/environmentalna_vychova.pdf)

I will present it here just very briefly. In more detail also with regards to Ethical Education can be found in my article Badurová, B. *Possibilities of Applying the Thematic Contents of Environmental Education in Ethical Education in Slovakia* published in *Studia Ecologia et Bioethicae* (2020), available online.

<sup>9</sup> Kelcová, M. Štátnej vzdelávací program: Environmentálna výchova, 2009  
[https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/environmentalna\\_vychova.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/environmentalna_vychova.pdf)

and the relationship of human to the environment"<sup>10</sup> and there is also emphasis on understanding the necessity of transition to sustainable development of society. The theme has been focusing on understanding, analyzing and evaluating human relationships and their environment (human, local and global issues, consumer and producer responsibilities) and also attitudes and values aiming to support orientation towards perceiving life as the highest value, responsibility in relation to living organisms and their environment in the context of active creation and protection of the environment and with regard to its aesthetic value and healthy lifestyle.<sup>11</sup>

As mentioned in my previous texts Environmental education in the Slovak curriculum is oriented mostly on certain forms of anthropocentrism, however is not explicitly considering these distinctions or alternatives and not even mentioning different approaches to environmental ethics.<sup>12</sup>

The recent minister of education B. Gröhling (who was on office between April 2021 and September 2022<sup>13</sup>) proposed that Environmental Education will become compulsory.<sup>14</sup>

Based on the new reform of education, the new state educational program – the new state curriculum should focus on the improvement of critical thinking and will be also oriented towards support of environmental and climate education. So far it was upon the decision of schools whether and to what extend they will deal with environmental and climatic education. However, from now on gradual change will happen and these themes will be included in the thematic areas *Human and society* and *Human and values*. The themes will be dealt with especially in subjects like geography, civics, chemistry and biology.<sup>15</sup>

The minister supported especially the idea of experiential learning and especially via school projects. He claimed that pupils should not learn some definitions and information by heart but should understand and utilize the information in real life and become better active citizens. They should also learn how to create and weight arguments related to environmental issues. Based on the

---

<sup>10</sup> Kelcová, M. Štátne vzdelávací program: Environmentálna výchova, 2009, p. 2  
[https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/environmentalna\\_vychova.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/environmentalna_vychova.pdf)

<sup>11</sup> Kelcová, M. Štátne vzdelávací program: Environmentálna výchova, 2009  
[https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/environmentalna\\_vychova.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/environmentalna_vychova.pdf)

<sup>12</sup> Badurová, B. Possibilities of Applying the Thematic Contents of Environmental Education in Ethical Education in Slovakia. *Studia Ecologia et Bioethicae*, 2020

<sup>13</sup> The new minister of education who has been in office since October 2022 is Ján Horecký. His priority for next months is to deal with the energetic crisis. He also wants to continue working on the curricular reform. <https://www.ta3.com/clanok/247548/heger-o-horeckom-nehadal-som-ani-aviciara-ani-praviciara-ci-konzervativca-a-liberala-hadal-som-odbornika>

<sup>14</sup> Ministry of Education SR 2022 B. Groehling: Environmentálna výchova bude na školách povinná

<https://www.minedu.sk/b-groehling-environmentalna-vychova-bude-na-skolah-povinna/>

<sup>15</sup> Ministry of Education SR 2022 B. Groehling: Environmentálna výchova bude na školách povinná

<https://www.minedu.sk/b-groehling-environmentalna-vychova-bude-na-skolah-povinna/>

words of the director of State Pedagogical Institute pupils will understand global contexts and they will also understand how to influence the environment around them.<sup>16</sup>

What may be interesting to mention is that „the results of the survey of the Institute of Education Policy (What they teach you at the school? - Analysis of the state of formal environmental education in Slovakia, April 2021) show that although our students achieve average results in knowledge of environmental topics in international comparisons, they have problems understanding and explaining global issues , which requires critical thinking and awareness of interrelationships. At the same time, they are less aware of the importance of their own action in solving environmental problems.“<sup>17</sup>

Based on the survey environmental education was part of the content of subjects in 53% of primary schools and as a separate subject only in 5% of primary schools. We can see from the survey that 77% of grammar schools have environmental education incorporated as part of the content of subjects.<sup>18</sup>

### Ideas for teaching and inspiration

As mentioned above the environmental education in Slovakia stems from the state curriculum where it has been perceived as a cross-curricular theme. As I have been focusing mostly on Ethics Education I can mention that in the curriculum of Ethical education environmental theme is explicitly recommended only for the pupils in the 5<sup>th</sup> grade of elementary school (that is age 10-11). However, as I mentioned in some of my previous texts it is possible to implement the theme also into other topics with a bit of creativity<sup>19</sup>

At Matej Bel University former Department of Ethical and Civic Education, Faculty of Education I was promoting the idea of environmental ethics education during various courses focused on the area for bachelor and master level especially for students of teacher studies, as well as by supervising bachelor and master theses, international and national projects and conferences and publications and workshops oriented on environmental ethics and education. I also established cooperations in the area with experts from abroad<sup>20</sup>,

---

<sup>16</sup> Ministry of Education SR 2022 B. Groehling: Environmentálna výchova bude na školách povinná

<https://www.minedu.sk/b-groehling-environmentalna-vychova-bude-na-skolah-povinna/>

<sup>17</sup> Ministry of Education 2022 B. Groehling: Environmentálna výchova bude na školách povinná

<https://www.minedu.sk/b-groehling-environmentalna-vychova-bude-na-skolah-povinna/>

<sup>18</sup> Ministry of Education 2022 B. Groehling: Environmentálna výchova bude na školách povinná

<https://www.minedu.sk/b-groehling-environmentalna-vychova-bude-na-skolah-povinna/>

<sup>19</sup> Baďurová, B. (2020). Possibilities Of Applying The Thematic Contents Of Environmental Education In Ethical Education In Slovakia. *Studia Ecologiae Et Bioethicae*, 18(4), 17-28.

Baďurová, B. (2017) Environmentálna Výchova Žiakov V Predmete Etická Výchova : Multi-mediálny Didaktický Materiál Pre Učiteľov Základnej Školy Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela Belianum

Baďurová, B.(2015) Environmentálna Etika A Výchova. Banská Bystrica: Belianum

<sup>20</sup> An interesting examples for experiential learning activities regarding environmental philosophy can be found in several articles in Forum Philosophie International 71 Nature/Natur, LIT Zurich, 2022, for instance by G. Muennix: Concerning Man's relation to nature: Three Metho-

which also helped to make the subject more attractive. In projects but also with students in bachelor but especially master theses we created also teaching materials suitable for lower and higher secondary education.

Many students made interesting interdisciplinary approaches to teaching environmental education since they studied combinations of teaching subjects eg. Ethical education with the Slovak language, Ethical education with Art, Ethical education with PE ... It is possible to mention at least a few.

An interesting contribution was for instance a Master thesis written by Lucia Lizúchová<sup>21</sup>, who as a future teacher of Slovak Language and Literature combined with Ethical Education, was dealing with the interdisciplinary approach to animal ethics. Based on the arguments of the most renowned authors and concepts in the field like eg. P. Singer or T. Regan she was analyzing Aesop's fables and seeking the possibilities of applying it into education while pointing out the dangers of bias towards certain animals, but also of uncritical anthropomorphism and weaknesses of the other approaches but also highlighting how literature can be used to promote ethical treatment of animals.

During the subject Environmental Education, which was offered as an optional subject for students of Master studies of Matej Bel University, I also taught students of various teaching combinations not always including Ethical Education eg. Psychology and Arts, Biology etc... I was trying to put emphasis on the philosophical-ethical basis of the environmental issues. And the outputs were very interesting due to the interdisciplinarity.

I can mention poster on environmental ethics and education made by Alžbeta Vartášová (Fig. 1), a student of arts education presented during the subject Environmental Education in the academic year 2020/21. She used the words of A. C. Doyle that "ones ideas must be as broad as Nature if they are to interpret Nature" and she is also writing that people should dedicate their time to plants in the environment. This poster may serve as a good introductory motivation for students as it can provoke thoughts and discussion. It also provoked interesting discussion among her schoolmates.

During the studies we often dealt with students with understanding of different points of view, different perspectives on environmental problems and then analysing them from the point of view of various forms of anthropocentrism and nonanthropocentrism. For instance, Patrik Lobo<sup>22</sup> who studied Ethical Education in combination with Physical Education also created an interesting educational activity in his master thesis oriented on anthropocentrism and nonanthropocentrism. It was focused on simulation of the discussion between developers

---

dological Propositions for Teaching Philosophy (pp. 141-145); A. Karageogorieva, N. Nikolova: Teaching Environmental Philosophy Through Fairytales (pp. 151-158); G. Galle: Philosophy Teaching in Flanders by Videos and Case Studies (pp. 165-172).

<sup>21</sup> L. Lizúchová (2022) Etické aspekty práv zvierat vo vzťahu k etickej výchove (Ethical aspects of animal rights in relation to ethical education) (Master thesis) MBU

<sup>22</sup> Lobo, P. (2022) Antropocentrická a neantropocentrická etika v etickej výchove (Anthropocentric and nonanthropocentric ethics in ethical education) (Master thesis) MBU



Fig. 1

wanting to build an aquapark in nature and others representing nature protectors. The groups of pupils will try to study the issues and formulate various points of view and consider different possible perspectives and try to find the best solutions based on the best arguments.

During university studies we dealt with the students not just with theoretical approaches to environmental ethics but also with real life environmental projects where they were to create solution to small local environmental issues, plan the project steps, and make at least part of it in reality, but also analyse the problem from the point of view of the most influential approaches in environmental ethics. They were often dealing with important things like public green, reusing waste, problem of fast fashion, stray animals, etc.

In my educational texts for elementary school focused on implementation of Environmental Education into Ethical Education I focused for instance on working with bias towards certain animals – for instance the task was that pupils should think which animals they don't like, find repulsive, are afraid of etc. and then try to find as many positive aspects of the animals as possible. The teacher can use pictures of animals that are often found unpopular, from which students choose and describe their attitude towards them - for example, they do not like snail because it is slimy, or a bat because it looks scary, or they can draw own pictures. However, the teacher will ask them, after presenting all of

the negative attitudes, that they should invent (study in encyclopaedias, or relevant websites) at least 5 characteristics, why the given animal is useful, exceptional, good and present it. Then the class can reflect and discuss the topic of bias and the importance of looking at things from a broader perspective.<sup>23</sup>

With older pupils it is also interesting to discuss and analyse quotations from inspirational environmental philosophers (eg. A. Schweitzer ...) and also invite or visit environmental activists from their city or region and discuss environmental issues with them.<sup>24</sup>

## Conclusion

I think environmental education should have a very important place in the contemporary curriculum<sup>25</sup>. I support the minister of education's idea that it should be integrated in every school curriculum and I also agree with the idea of project learning and other forms of experiential learning which we also incorporated in our lessons with students of MBU.

What I like and where I see the greatest potential but also challenge is the interdisciplinarity of dealing with the environmental themes. All schools teachers would ideally also cooperate between each other and deal with environmental issues but also other topics across disciplines. I think during the courses with the university students of different teaching specializations it worked very well and it was mutually enriching. Therefore, I hope many schools will incorporate this approach to their lessons.

At the same time I think that by creating or innovating the new state (as well as school) curriculum the philosophical-ethical aspects of the theme should not

<sup>23</sup> Baďurová, B. (2017) Environmentálna výchova žiakov v predmete etická výchova : multimediálny didaktický materiál pre učiteľov základnej školy Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela Belianum

<sup>24</sup> Baďurová, B. (2017) Environmentálna výchova žiakov v predmete etická výchova : multimediálny didaktický materiál pre učiteľov základnej školy Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela Belianum

<sup>25</sup> We may observe many authors arguing for the importance of the subject in relation also to ethics eg. Buckler, C., Creech, H. (2014) Shaping The Future We Want: Un Decade Of Education For Sustainable Development: Final Report. Unesco. Director-General. [Online] [Cit. 14.10.2020]< <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230171>>

Fedor, P., Pavličková, K. (Eds.) (2013). Stav A Perspektívy Environmentálneho Vzdelávania. Bratislava: Univerzita Komenského.

Goralnik, L., Nelson, M. P. (2011) Framing A Philosophy Of Environmental Action: Aldo Leopold, John Muir, And The Importance Of Community. In: The Journal Of Environmental Education, Vol. 42, No. 3, Pp. 181-192

Klocoková, J. (2014). Environmentálna Výchova Ako Otvorený Projekt Vytvárania Významov a Praktík Starostlivosti O Svet. In: Sociológia. Vol. 46, No. 5, Pp. 504-533.

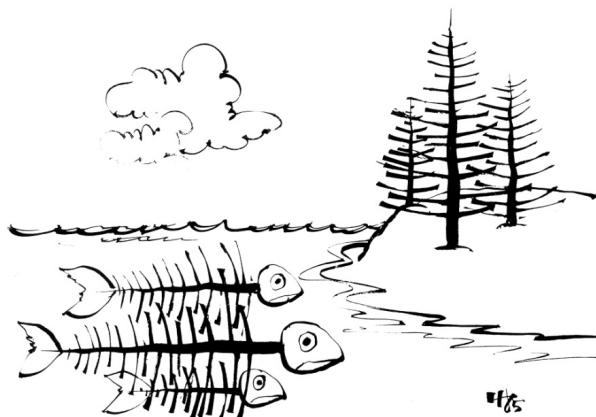
Kopnina, H (2014) Future Scenarios And Environmental Education. In: The Journal Of Environmental Education. Vol. 45, No. 4, Pp. 217-231

Milová, S., Medal, R, Klocoková, J (2012). Environmentálna Výchova A Vzdelávanie Detí A Mládeže – Aktuálna Situácia Na Slovensku. <http://www.luventa.sk/sk/vyskum-mlaudeze/vyskumy-katalog-dat/2012/environmentalna-vychova-a-vzdelavanie-detii-a-mlaudeze-aktualna-situacia-na-slovensku.alej>

Poole, A. K. Et Al. (2013) A Call For Ethics Literacy In Environmental Education. In: Linking Ecology And Ethics For A Changing World. Ecology And Ethics, Vol 1. Springer, Dordrecht

be neglected or forgotten which seems to be an Achilles' heel of the Slovak curriculum not just regarding Environmental Education but also Ethical Education<sup>26</sup>.

I have been trying to contribute to the solution of the problem at least partly for instance by creation of several teaching materials as well as publications or also during lessons with students and by various projects and workshops.<sup>27</sup>



Partner-Look

---

<sup>26</sup> As I have mentioned before unfortunately in many documents Ethical education is likely to reduce the issue of environmental education and environmental ethics only to the so-called anthropocentric approach (at the expense of non-anthropocentric ethical approaches) as it understands only human as the highest value. However, it is important to point out that in Environmental education, which should also be based on environmental ethics and philosophy, there are also other so-called non-anthropocentric approaches that do not perceive as the highest value only the life of human but also other natural entities whose value is not derived solely from human needs. At least due to the development of critical thinking, it would also be worthwhile to point to such alternative approaches.

The problems of relation between Ethical education and Environmental education has been addressed also by the project APVV-14-0176 "Didactic means facilitating the implementation of selected cross-curricular topics in the teaching of ethical education at the second level of primary school". This project was focused partly on the possibilities of implementation of the cross-curricular themes into the Ethical education. Based on the research leading to the conclusion that the teachers lack suitable teaching materials we created several textbooks and organised several successful workshops oriented also on possibilities of implementation of Environmental education into the Ethical education. See also Badurová, B. (2020). Possibilities of Applying the Thematic Contents of Environmental Education in Ethical Education in Slovakia. *Studia Ecologiae Et Bioethicae*.

<sup>27</sup> Eg. projects Visegrad fund 11610045 Selected approaches to environmental ethics in V4 countries, APVV-14-0176: "Didactic means facilitating the implementation of selected cross-curricular topics in the teaching of ethical education at the second level of primary school".

# **Warum die Natur schützen? Naturethik als Teil des Philosophieunterrichts in den Sekundarstufen I und II in NRW / Deutschland**

Gabriele Münnix (Düsseldorf) /  
Rolf Sistermann (Köln)

*Die beiden Teile des Beitrags beschäftigen sich mit Möglichkeiten, ein wichtiges naturethisches Problem in den Philosophie- und Ethikunterricht einzubringen. Dabei geht es weniger um die viel diskutierten Fragen, wie bedroht die Natur ist und wie die Bedrohung noch abgewendet werden kann, die eher in den Politik- oder Naturkundeunterricht gehören, sondern um die genuin philosophische Frage, warum wir die Natur überhaupt schützen sollten. Schüler und Schülerinnen sollen angeregt werden, darüber nachzudenken, was ihnen die Natur bedeutet. Dazu werden für die Sek. I vielfältige Wege und Möglichkeiten vorgeschlagen, die phänomenologischen, hermeneutischen, analytischen, dialektischen und spekulativen Methoden folgen. In der Sek. II kann man diese mit Kants Untersuchungen über die Schönheit und Erhabenheit in der Natur verbinden, die auch als Resonanzerfahrungen im Sinne von Hartmut Rosas Resonanztheorie beschrieben werden können. So können Schüler und Schülerinnen eine Sprache für ihre Naturerfahrungen finden und dafür sensibilisiert werden, dass man die Natur nicht nur unter Nützlichkeitserwägungen sehen darf.*

## **Methodenvielfalt beim Nachdenken über Natur im Fach „Praktische Philosophie“ der Sekundarstufe I**

Im föderalistischen Deutschland ist „Kultus“, d.h. Bildung im weitesten Sinn, Ländersache. Das heißt, dass jedes der 16 Bundesländer selber bestimmt, wann und wie lange und mit welchen Inhalten (die Landesinstitute für Schule und Weiterbildung beschäftigen u. a. Curriculumkommissionen) Philosophie und/oder Ethik an welchen Schulformen unterrichtet werden. Dabei wird das Fach „Ethik“ durchaus nicht überall als Teildisziplin der Philosophie gesehen, sondern wird, z. B. in Bayern, handlungsorientiert in Anlehnung auch an Soziologie und Psychologie, unter der Maßgabe einer „Wertevermittlung“ unterrichtet. In Niedersachsen hat man sich lange im Unterricht „Werte und Normen“ am Konzept der „Werteklärung“ orientiert, wobei im einen Fall die Werte als objektiv<sup>1</sup>, im anderen Fall als bloß subjektiv gegeben gelten. Die sich anschließen-

---

<sup>1</sup> Otfried Höffe, Ethik und Politik. Grundmodelle und –probleme der praktischen Philosophie, Suhrkamp Frankfurt 1979, S. 453 zitiert aus Artikel 137 Abs. 2 der Verfassung des Freistaates Bayern. „Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze des natürlichen Sittengesetzes einzurichten.“ Er kritisiert zu Recht, dass man, wie auch in Rheinland-Pfalz, „wie selbstverständlich von einem Konsens im Bereich des Sittlichen ausgehe, eine Annahme, die durch die seitherige soziokulturelle Entwick-

den Unterrichtskonzepte müssen natürlich unterschiedlich sein, doch hat es durch unsere Arbeit an Philosophie- und Ethikschulbüchern doch eine Annäherung der methodischen Konzepte und auch Inhalte gegeben. Einen Überblick über den bunten bundesdeutschen „Flickenteppich“ und die jeweiligen Richtlinien der Bundesländer gibt Marco Schepers<sup>2</sup>. Wir konzentrieren uns angesichts der Überfülle von Konzepten und Ideen, die sich natürlich auch befruchtet haben, daher auf das bevölkerungsreichste Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW).

Es ist dasjenige Bundesland, das als letztes für die Sekundarstufe I aller Schulformen (5.-10. Schuljahr) einen sogenannten werteerziehenden „Ersatz-“ oder „Alternativunterricht“ für ReligionsabwählerInnen und konfessionslose SchülerInnen eingeführt hat, mit einem vierjährigen Schulversuch (nach einem Landtagsbeschluss) mit anschließender Evaluation, nach der endgültig entschieden wurde, das Fach „Praktische Philosophie“ als reguläres Unterrichtsfach in allen Schulformen der Sekundarstufe I einzuführen. Mit der Bezeichnung „Praktische Philosophie“ wollten wir – wie man vielleicht vermuten könnte, es gibt ja eine Salzburger Zeitschrift gleichen Namens - aber keine Engführung auf Ethik, sondern eine aus Praxiszusammenhängen aufsteigende, an praktischen Problemen orientierte methodisch angeleitete Reflexion, die nicht theoretisch bleibt, sondern wieder in der Lebenspraxis ihren Ort finden soll.<sup>3</sup> Dabei haben wir 7 Fragekreise verpflichtend gemacht, die alle 2 Jahre nach Art eines Spiralcirculums auf je höheren Niveaus durchlaufen werden sollen: Die Frage nach den Ich, die Frage nach den Anderen, die Frage nach dem guten Handeln, die Frage nach Recht, Staat und Wirtschaft, die Frage nach Natur und Technik, die Frage nach Wahrheit, Wirklichkeit und Medien, die Frage nach Ursprung, Zukunft und Sinn. Besonders bei den letzten Fragekreisen bieten sich fächerübergreifende Projekte an, z. B. zur Wirtschaftsethik, zur Biologie, Soziologie, Informatik, Geschichte und Religion.<sup>4</sup> Bewusst haben wir nicht, wie in den unabhängig davon wählbaren Oberstufenkursen, die Kursbezeichnungen Anthropologie, Ethik, Staats- und Rechtsphilosophie, Erkenntnistheorie und Religi-

---

lung problematisch geworden ist.“ Das gilt gerade für auch NRW mit seiner vielfach multikulturellen Schülerschaft und heute noch in viel stärkerem Maße.

<sup>2</sup> Marco Schepers, Die besondere Stellung des Faches Philosophie und seiner verwandten Fächer an deutschen Schulen, in: Forum Philosophie Internationale 71 („Natur“), LIT Zürich 2022, S. 23-<sup>2</sup> Otfried Höffe, Ethik und Politik. Grundmodelle und –probleme der praktischen Philosophie, S. 32

<sup>3</sup> Die Autorin war damals Mitglied der Arbeitsgruppe im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest, die sowohl die Inhalte als auch die Lehrerfortbildungsmaßnahmen für den landesweiten Schulversuch entwickelt hat. Denn es gab ja keine PhilosophielehrerInnen für die Sek I. Nachqualifizierung von bereits im Beruf befindlichen LehrerInnen anderer Fächer musste also nicht nur methodisch auf die jüngere Schülerschaft Bezug nehmen, sondern auch philosophisches Grundwissen vermitteln. Vgl LSW Soest (Hg.), Praktische Philosophie. Aspekte ihrer Didaktik und Methodik, Soest 1997

<sup>4</sup> Vgl Gabriele Münnix, Praktische Philosophie, in: Norbert Münnix / Dirk Warthmann (Hg.) Fächer und fächerübergreifender Unterricht des Gymnasiums in der Sekundarstufe I, Bd 3: Kulturwissenschaften, Dieck Heinsberg 2000, S.183-211

onsphilosophie für Halbjahreskurse übernommen (Grundkurse 3 Stunden, Leistungskurse 6 Stunden pro Woche), sondern inhaltlich einfachere und anschaulichere Begriffe gewählt und durch moderne Entwicklungen aktualisiert. Ausgehend vom Ich soll die individuelle und dann die gesellschaftliche Perspektive reflektiert werden, um dann eine ideengeschichtliche Perspektive für die Reflexion fruchtbar zu machen. Dabei geht es also nebenher auch um philosophisches Wissen, aber im Vergleich zum Oberstufenunterricht altersentsprechend methodisch reduziert und so zubereitet, dass das je eigene Nachdenken im Diskurs mit anderen problemorientiert angeregt wird. Hier ist Martens' „dialektisch-pragmatische Philosophiedidaktik“ prägend gewesen, und wir haben uns genötigt gesehen, zusätzlich zu den üblichen Textmedien der Oberstufe altersentsprechend weitere Methoden neben den üblichen Arbeits- und Sozialformen zu entwickeln. Methodenvielfalt und Abwechslung erleichtert die Konzentration gerade bei jüngeren SchülerInnen und kann zur Motivation beitragen. Hilfreich war da die Idee von Martens, fünf typisch philosophische Zugangsweisen im Unterricht fruchtbar werden zu lassen<sup>5</sup>: 1. Phänomenologie (fachphilosophisch z.B. inspiriert von Husserl, Heidegger und Merleau-Ponty), 2. Hermeneutik (z.B. Dilthey, Gadamer und Taylor) 3. Analytik (Wittgenstein, aber auch Putnam) 4. Dialektik (nicht nur an Hegel und Marx orientiert) und 5. Spekulative Philosophie. Dass damit anders als in der Oberstufe keine Einführung in die klassischen Autoren verbunden sein kann, versteht sich von selbst. Ich will im Folgenden am Beispiel einer Unterrichtsreihe zum Naturbegriff zeigen, wie man diese methodischen Anregungen altersentsprechend umsetzen kann, wobei immer der Ausgang aus der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler impliziert ist. Wie sich im Folgenden zeigen wird, sind diese unterschiedlichen Zugangsweisen nicht nur innerphilosophisch von Belang, sondern erlauben es auch, Kompetenzen zu erwerben, die für unser Thema einer Mitwelterziehung von Bedeutung sind.

## 1.

Schon in der Grundschule kann man mit Kindern über ihre Naturerfahrungen nachdenken.<sup>6</sup> Hier wurde aber ein realer haptischer Einstieg verwendet, der zu eigenen Erfahrungen und Berichten anregt. Ein Arrangement von Naturding-Imitataten lässt sich ohne große Kommentierung im Raum platzieren: Kunstobst, Seidenpflanzen, sogar ein sehr echter, aber doch künstlicher Schmetterling regen an, zu be-greifen, um so zu erkennen.

---

<sup>5</sup> Ekkehard Martens, Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover 2003

<sup>6</sup> Aus meinen Kinderphilosophiekursen hat sich ein Einstieg mit selbsterdachten philosophischen Fabeln entwickelt. (Gabriele Münnix, Anderwelten. Eine fabelhafte Einführung ins Philosophieren, dtv München 2009. Die Fabel „Die Natur der Natur“ hat allerdings den Hegelschen Freiheitsbegriff im Hintergrund.)



Was ist eigentlich natürlich? Birnbacher hatte hier zwischen den Kategorien „Gemacht“ und „Geworden“ unterschieden<sup>7</sup>, doch können sich die Unterschiede auch verwischen: Ist die grüne Wiese geworden oder gemacht? (z.B. durch Kunstdünger oder durch gentechnologisch schädlingsresistenter gemachte – oder gewordene? - Pflanzen?)

Nachdem die bewusst inszenierte Täuschung als solche erkannt ist, lässt die Wahrnehmung der Kunstobjekte Beschreibungen der gemachten Wahrnehmungserfahrungen zu, die man durch ähnliche Erfahrungen ergänzen lassen kann. (Unabhängig von didaktischen Überlegungen hatte Meyer-Abich bereits 1990 im Hinblick auf Naturerfahrungen eine „Wiederbelebung der Sinne“ gefordert, um Entfremdungstendenzen in einer mehr und mehr künstlichen Lebenswelt entgegenzuwirken<sup>8</sup>. Und Henryk Skolimowski hatte schon 1981 (!) angemerkt, dass trotz des großen Strebens nach immer mehr Wissen „die Entfremdung des Menschen gegenüber seiner Umwelt und seinen Mitmenschen noch nie so groß war wie heute“, da es als wertfreies Wissen für das ökonomische System und die technologische Gesellschaft von großer Bedeutung sei.<sup>9</sup>) Mit sinnhaften und daher sinnhaften Naturerfahrungen muss man also diesem Trend entgegenwirken. (Gerade für Stadtkinder ist die Herkunft von Milch und Eiern nicht immer klar, und Wasser kommt aus dem Wasserhahn und ist immer verfügbar.) Bewertungen sollen auf dieser Ebene möglichst noch nicht angeregt werden, bleiben aber nicht aus. Schließlich ist der „inhärente“ bzw.

<sup>7</sup> Dieter Birnbacher, Natürlichkeit. Berlin New York 2006, S. 28

<sup>8</sup> Klaus-Michael Meyer-Abich, Aufstand für die Natur. Von der Umwelt zur Mitwelt, München 1990, S. 12-24

<sup>9</sup> Henryk Skolimowski, Eco-Philosophy, London 1981, dt: Ökophilosophie, Karlsruhe 1989

nicht instrumentelle Wert der Natur abhängig von den Besonderheiten der menschlichen Naturwahrnehmung.“<sup>10</sup> Aber die Frage, wodurch sich Kunstnatur von echter Natur unterscheidet<sup>11</sup> kann dann natürlich nur als Basis für weitere begriffliche Klärung dienen. Auf höherer Ebene, etwa ab Klasse 8, kann man dann über einen bildidaktischen Einstieg<sup>12</sup> nachdenken, (z. B. mit Fernand Légers „Les Constructeurs“). Das Bild zeigt Bauarbeiter auf einem sehr unsicher wirkenden Gerüst, dessen Ursprung und Fortgang man nicht sieht, die aber auf einen toten Ast mit Füßen treten. Vernutzung und Entbergung von Natur, Technik als Ge-stell (aber in einem anderen als dem üblichen Sinn), die existentielle Situation des Menschen in diesem Zusammenhang: das kann anregen, sich mit einigen Sätzen Heideggers Technikphilosophieaufsatz<sup>13</sup> zu beschäftigen, in dem er feststellt, dass die Menschheit in äußerster Gefahr ist (schon damals!), und es dringend eine Umkehr und Rückbesinnung auf eigentliche Lebensqualität braucht.

## 2.

Damit ist man aber bereits im Bereich der Hermeneutik gelandet, wo es aber nicht nur um das Verstehen von Texten geht, wie sich z. B. auf tieferer Klassenstufe ein kurzer sprachlich einfacher Aufsatz „Wozu brauchen wir Plastikbäume?“<sup>14</sup> an die Frage des Sinns von Kunstnatur anschließt. Auch geeignet ist auf dieser Einstiegsebene für Fünftklässler Andersons Märchen vom Schweinhirt, in dem die Prinzessin Kunstnatur (z. B. einen automatischen Vogel mit Kunstgesang) oder eine künstliche Rose als kunstvoll verfertigtes Menschenwerk höher schätzt als die natürlichen Originale. (Man erinnere sich: Das Märchen schließt mit dem Lied „Ach Du lieber Augustin, alles ist hin“<sup>15</sup>).

Auch um das Verstehen von Zusammenhängen geht es: Warum sind echte Bäume überhaupt wichtig? Was können sie, was Plastikbäume nicht können? Und welche Rolle spielen sie für das Klima?

Es geht aber auf der Stufe der Hermeneutik darüber hinaus auch um das gegenseitige Verstehen von Äußerungen mit verschiedenem Lebenshintergrund (gerade in einer multikulturellen Schülerschaft ist das zu üben).

---

<sup>10</sup> Dieter Birnbacher, a.a.O., S. 94, unter Berufung auf William K. Frankena, Analytische Ethik, München 1979, S. 13

<sup>11</sup> O-Ton SchülerInnen: „Echte Natur ist, wenn es kratzt, beißt oder sticht“, „wenn man reinbeißen kann“, „wenn Blumen auch wachsen und duften“.

<sup>12</sup> Daher war für mich – es handelt sich ja immer um ein durchdachtes Ausdrucksgeschehen – die Entwicklung einer philosophischen Bilddidaktik wichtig, z. B. Gabriele Münnix, Warum und wie mit Bildern philosophieren? Versuch einer didaktischen Begründung, ursprünglich in Ethik und Unterricht 3/98, S. 28-36, heute aktualisiert und ergänzt in: Martina und Jörg Peters (Hg.), Philosophieren mit Bildern und Fotos, Meiner Hamburg 2023, S. 69-97; dort auch mein Beitrag: Bildverständen, S. 37-53

<sup>13</sup> Martin Heidegger, Die Technik und die Kehre, Pfullingen 1976, S. 9f.

<sup>14</sup> Laurence Tribe, Was spricht gegen Plastikbäume? In: Dieter Birnbacher (Hg.) Ökologie und Ethik, Reclam 1980, S. 20ff., auch in Gabriele Münnix, Philosophie für Einsteiger Band 1: Wirklich? Klett Leipzig 2004, S. 113 f.

<sup>15</sup> Vgl. Gabriele Münnix, Philosophie für Einsteiger, Bd 1, Wirklich?, Klett Leipzig 1996, S. 121ff.

Gadamers „Versetzung der Horizonte“ kann hier als Fernziel dienen. Daher habe ich eine Didaktik des Perspektivwechsels<sup>16</sup> entwickelt, mit drei Arten von aufeinander aufbauenden Perspektivwechseln, die auch auf höheren Verstehensversuchen für anspruchsvollere philosophische Diskurse greift, was natürlich angelehnt an Kants 2. Forderung für alles Philosophieren ist, sich jederzeit in einen jeden anderen hineinzudenken<sup>17</sup>, nur dass wir nun nicht einseitig rational das Hineindenken, sondern auch das Hineinfühlen anzielen, also Empathiefähigkeit entwickeln wollen, was wir ausdrücklich im Curriculum PP als „zweite Säule“ bzw. Ziel neben der Entwicklung des kritischen Denkens verankert haben.

### 3.

Analytisches Denken wollen wir natürlich entwickeln helfen, indem wir z.B. Begriffe klären sowie Urteile und Argumentationen prüfen. Hier bietet sich etwa die neosokratische Methode an, die auch zu bestimmten Arbeitsfragen mit Beispielen aus der je eigenen Erfahrung arbeitet, die die Teilnehmer einbringen sollen. Die Sorgfalt und begriffliche Präzision, mit der hier eine Gruppe lange – manchmal länger als einen Tag lang – arbeitet<sup>18</sup>, überfordert aber jüngere SchülerInnen. Man könnte mit Gernot Böhmes Zugang arbeiten, der behauptet, dass wir den Naturbegriff traditionell meist durch Gegensatzpaare definieren, die aber allesamt nicht mehr tragen<sup>19</sup>: Natur im Unterschied zur Kunst (was ist natürlich, was künstlich? Beispiel Gartenbaukunst) / Natur im Unterschied zur Kultur (Was heißt überhaupt „kultiviert“? Ist das Natürliche minderwertig? Beispiel kultivierte Züchtungen bzw. Veredelungen von Pflanzen und Tieren) / Natur im Unterschied zu Technik (Künstliche Prothesen als Ersatz für menschliche Gelenke, Zahntechnik etc). Was also ist überhaupt Natur, wenn die Abgrenzungen dermaßen verschwimmen? Was ist sauberer Wasser, was gesunde Nahrung, was saubere Luft? Auf dieser Stufe hat die Analyse über das Niveau „Natur – oder natürlich – ist, wenn man ...“ hinauszugehen. Nebenbei kann man etwas zur Definitionslehre erklären, ohne dass der Name Aristoteles fallen muss. Beispiele sind jedoch hilfreich, z. B. das des Aristoteles, dass das Einpflanzen einer Frucht durchaus wieder eine Frucht hervorbringen kann, das

---

<sup>16</sup> Gabriele Münnix, Nietzsches Idee einer Experimentalphilosophie. Multiperspektivität und praktisches Philosophieren, in: Johannes Rohbeck (Hg.), Experimentelle Philosophie und Philosophiedidaktik, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Dresden 2014, S. 156-198.

<sup>17</sup> Kant, Immanuel, Logik A 84, aber auch Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, BA 167 (als Zielperspektive der drei Forderungen für alles Philosophieren: mit sich selbst einstimmig denken!) (A 28: „Der also philosophieren lernen will, darf alle Systeme der Philosophie nur als Geschichte des Gebrauchs dfer Vernunft ansehen, und als Objekte der Übung seines philosophischen Talents.“ Man „muss also als Selbstdenker einen freien und selbsteigenen und nicht sklavisch nachahmenden Gebrauch von seiner Vernunft machen.“) In vielen Bundesländern bezieht sich die Philosophiedidaktik auf eben dieses Ziel bzw. auf die Entwicklung dieser Kompetenz.

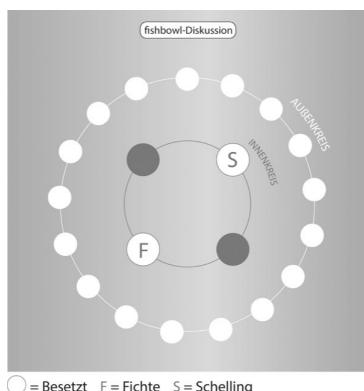
<sup>18</sup> Gisela Raupach-Strey, Sokratische Didaktik, LIT Münster 2012

<sup>19</sup> Gernot Böhme, Natürlich Natur! Über Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit, (eine Anspielung auf Walter Benjamins Kunstaufsatz), edition suhrkamp Frankfurt, bereits 1992!

Einpflanzen eines Bettes aber nie ein weiteres Bett hervorbringt. (Solche Beispiele üben den Wechsel von Konkretion und allgemeinen Aussagen und sollen dazu anleiten, abstrakte Formulierungen mithilfe von Beispielen zu veranschaulichen.) Es muss also nun um das Lebendige in der Natur gehen und um das Aufeinanderverwiesensein von Organismen, die nicht für sich alleine existieren. Hier könnte bereits der Begriff „*Mitwelt*“<sup>20</sup> eingeführt werden, der heute – seit der Diskussion über den Anthropozentrismus in der utilitaristischen Ethik<sup>21</sup> – gerne statt des Umweltbegriffs verwendet wird. Es ist eben nicht alles um den Menschen herum geordnet und zu seiner Verfügung, wir sind als organische Wesen ein Teil dieser Natur und nicht ihr opponiert, wie der neuzeitliche Dualismus von Subjekt und Objekt einst suggerierte.

#### 4.

Damit ist bereits ein Übergang zur dialektischen Diskussion gegeben. Damit das Diskutieren konträrer oder gegensätzlicher Positionen eine Struktur bekommt, empfehle ich – auch übrigens für Universitätsseminare, wie eine meine früheren Universitäten in einem Handbuch für Dozenten es ebenfalls tut<sup>22</sup> – Fishbowl-Diskussionen, die auch die Gelegenheit zum Perspektivwechsel geben.



Damit es nicht bei einem einfachen und unbefriedigenden Hin- und Hergerede bleibt, ist eine Vorbereitung der Diskussion von zwei gegensätzlichen Positionen unerlässlich. Hier geht es nun in die Ethik, denn die Leitfrage lautet, wie wohl das Verhältnis von Mensch und Natur zu sehen ist, und wie wir angesichts

<sup>20</sup> Klaus-Michael Meyer-Abich, Aufstand für die Natur. Von der Umwelt zur Mitwelt, München Wien 1990, S. 43-55 verweist darauf, dass schon der von Spinoza inspirierte Goethe diesen Begriff der Mitwelt verwendet.

<sup>21</sup> S. Dieter Birnbacher, a.a.O., S. 93f

<sup>22</sup> Heinrich-Heine- Universität (HHU) (Hg.), Methodensammlung für Dozierende der HHU, S. 16. Siehe

[https://www.hhu.de/fileadmin/redaktion/Lehre/Hochschuldidaktik/Downloads/Methodenbuch\\_Stand151216.pdf](https://www.hhu.de/fileadmin/redaktion/Lehre/Hochschuldidaktik/Downloads/Methodenbuch_Stand151216.pdf)

dieses Verhältnisses handeln sollten. Bei Descartes finden wir die Unterscheidung von res extensa und res cogitans, von ausgedehnter und denkender Substanz. Später wurden andere Dualismen drübergelegt: der von Geist und Natur, von Subjekt und Objekt (erst bei Kant), ja sogar der von Mann und Frau (mater-materia). Doch die sogenannte „Cartesische Spaltung“ zwischen Natur und Geist, verbunden mit einem Technikgebot, nach dem der Mensch die Natur mit technischen Erfindungen beherrschbar machen müsse („Maître et possesseur de la nature“<sup>23</sup> solle er werden) ist schief. Natur ist auch im Menschen, er ist ihr keineswegs opponiert, und sowohl in der Natur wie im Menschen, auch im menschlichen Geist gibt es jede Menge Energie. Descartes hatte schon zu Lebzeiten einen Gegenspieler, der sich aber nicht durchsetzen konnte, denn zu prägend war Descartes (zu Recht) im heranbrechenden Zeitalter des Rationalismus und der folgenden Aufklärung. Spinoza hatte in seiner Kosmologie nur eine Substanz<sup>24</sup>, denn er sah den göttlichen Geist *in* der Natur am Werk, nach Art einer creatio continua („deus sive natura“), wofür er aus der Jüdischen Gemeinde in Amsterdam ausgestoßen wurde. Das mag wohl eher Oberstufenthema sein, doch die Kontroverse setzte sich fort: Schelling war in seiner Naturromantik stark von Spinoza beeinflusst, und Fichte ging auf die Cartesische Position zurück. Hier zwei Zitate, die auch zur Vorbereitung einer Fishbowl-Diskussion geeignet sind, und ohne großes Vorwissen verstanden werden können (evtl. kann man die Aussagen altersentsprechend etwas reduzieren, nachdem man sie hat paraphrasieren lassen):

„All jene Ausbrüche der rohen Gewalt, vor welchen die menschliche Macht in Nichts verschwindet, jene verwüstenden Orkane, jene Erdbeben, jene Vulkane, Können nichts anderes sein, als das letzte Sträuben der wildem Masse gegen den gesetzmäßig fortschreitenden, belebenden und zweckmäßigen Gang, zu welchem sie ihrem eigenen Triebe zuwider gezwungen wird [...] Die Natur muss allmählich in die Lage eintreten, dass sich auf ihren gleichmäßigen Schritt sicher rechnen und zählen lasse und dass ihre Kraft unverrückt ein bestimmtes Verhältnis mit der Macht halte, die bestimmt ist, sie zu beherrschen: mit der menschlichen. [...] Das vernünftige Wesen ist nicht zum Lastträger bestimmt.“<sup>25</sup>

„Es ist das absolute Bedürfnis einer endlichen Welt, das ihn (Fichte, d.A.) noch immer befähigt, die Nothwendigkeit, in der er auch jetzt noch ist, ein Objekt zu haben, nicht eins mit dem Ganzen, sondern für sich zu sein. Wir müssen es für eitel Schein erklären, wenn er die Lebendigkeit des Seins begriffen haben will: eitel Rede, wenn er die Natur zu vernichten sich anstellt. Er will sie nur nicht als lebendig haben, aber als tot will er sie allerdings haben, als etwas darauf er einwirken, das er mit Füßen treten kann. [...] Der lebendigen Kraft der Natur hat noch kein Mensch Zaum und Gebiss angelegt, und wenn Fichte an einer anderen Stelle sagt, die Natur solle durch das vernünftige Leben selber belebt wer-

<sup>23</sup> René Descartes, Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, Dt. Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs, in: Descartes, Philosophische Schriften, Hamburg 1996, I, 6

<sup>24</sup> Baruch de Spinoza, Renati des Cartes principiorum philosophiae I und II, Amsterdam 1670

<sup>25</sup> Fichte , Johann Gottlieb, Die Bestimmung des Menschen, in: Fichte, Werke Bd 2, de Gruyter Berlin 1971, S. 267f.

den, so ist auch davon das genaue Gegenteil der Fall, denn soweit nur immer die Natur menschlichen Zwecken dient, wird sie getötet. Wir müssen es sagen: Der Grund der geistigen Gemeinheit aller Art ist der Mangel jener Anschauung, dadurch uns die Natur als selbstlebendig erscheint ...“<sup>26</sup>

Die beiden trafen sich in Jena (Schelling folgte Fichte auf dessen Lehrstuhl) zusammen mit den Humboldts, Schlegels und gelegentlich Schiller und Goethe im „Tabakskollegium“<sup>27</sup>, und natürlich kann man auch etwas Philosophiegeschichte erzählen und eine Diskussion nachspielen lassen (im Sinne von Geferts Theatralischem Philosophieren). Doch die Konzentration auf das Argument lässt mich eine Fishbowl-Diskussion bevorzugen, mit der zudem auch noch Perspektivenwechsel geübt werden kann. Je ein(e) Schüler(ln) muss die Position von Fichte bzw. Schelling argumentativ vertreten. Die beiden sitzen sich im Stuhlkreis („Fishbowl“) gegenüber, neben sich je einen freien Stuhl. Die anderen sitzen im umgebenden Kreis, und wenn jemand die Position von S unterstützen möchte, setzt er/sie sich auf dem freien Stuhl daneben, um ihn danach für andere Argumentierende wieder frei zu machen. Ebenso mit der gegenteiligen Position. Die Neurodidaktik sagt uns, dass wir das besser behalten (zu 90% im Durchschnitt), was wir selber ausführen, und das spricht für einen handlungsorientierten Unterricht auch in der Philosophie, der so viel lebendiger wird. Man kann das Ganze, um noch einen Spannungsaspekt hineinzubringen, nach dem Vorbild der Pro und Contra- Sendungen auch noch mit einer Abstimmung kombinieren, vor der Diskussion und nachher, und diejenigen, die ihre Meinung geändert haben, um Begründungen bitten. Denn diese Erfahrung sollte gemacht werden dürfen: dass Argumente umso besser wirken, je besser sie begründet sind. Textfrei könnte man ebenso den Eigenwert oder bloßen instrumentellen Wert der Natur diskutieren (auch das Überleben ist ein menschlicher Zweck, der der Natur herzlich egal ist), wobei es Sinn macht, Argumente vorher (etwa in Gruppen) zu sammeln.

Solche Schulung des Argumentierens lässt SchülerInnen die Erfahrung machen, dass das Argument, und nicht die argumentierende Person zählt<sup>28</sup> und dass die Suche nach guten Gründen etwas für sich haben kann, was z.B. auch in einer Diskussion über Tierrechte und eine entsprechende Gesetzgebung münden kann. Haben Tiere einen inhärenten Wert oder nur instrumentellen Wert für uns? Haben sie gar eine „Würde“?<sup>29</sup>

## 5.

Abschließend geht es ums Spekulieren, natürlich nicht in dem Sinne wie Kant und Hegel das spekulative Element des Philosophierens als Transzental-

<sup>26</sup> Schelling, Friedrich Wilhelm, Schriften von 1806-1813, WBG Darmstadt 1968, S.17f.

<sup>27</sup> Vgl. Peter Neumann, Jena 1800. Die Republik der freien Geister, Siedler München 2018

<sup>28</sup> S. Karl R. Popper, Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, 2 Bde, Tübingen 2003; s. auch Anton Polzhofer, Die Stellung der Argumentationstheorie im Philosophieunterricht an Schulen, Graz 2011

<sup>29</sup> Vgl. Peter Singer, Animal Liberation, New York 1975 (!) sowie allgemeiner Herwig Grimm/Markus Wild, Tierethik, Hamburg 2016

philosophie verstehen. Hier bietet sich die Methode des Gedankenexperiments an, in der Philosophie seit der Antike bekannt, aber durch die analytische Philosophie zu neuen Ehren gekommen, denn der heuristische Wert macht die methodische Verwendung von Gedankenexperimenten für die Analyse von Sachverhalten interessant und fruchtbar<sup>30</sup>. Hier bieten sich literarische Vorlagen in utopischen Romanen an, die dann weiterzuspinnen wären. Hier bietet sich z. B. Edward M. Fosters im Netz verfügbare Kurzgeschichte „The Machine Stops“ an: Die Erdoberfläche ist unbewohnbar geworden, und die Menschen wohnen isoliert in Kammern unter der Erde, versorgt durch Röhren, die ihnen Nahrung und andere Güter ihres Bedarfs zukommen lassen. Die dahinter stehende allmächtige Maschine, durch ein Handbuch mit Verhaltensanleitungen in jeder Kammer präsent, wird verehrt, Regelverletzungen werden mit Obdachlosigkeit bestraft, die, so meint man, den sicheren Tod bedeutet. Ein junger Mann, der sich sein Raumgefühl wieder erobern möchte und einen Ausbruchsvorschlag auf die Erdoberfläche wagt, berichtet seiner auf der anderen Erdseite bekammerten Mutter – digitale Medien werden auch zu Bildungszwecken eingesetzt - von seinen Erfahrungen auf der Erdoberfläche, die er regelwidrig erreicht hat. Bewusst sind hier Freistellen zu lassen, um die Fantasie fürs Weiterspinnen anzuregen. Das kann man in Gruppen anregen, aber auch als Einzelessay, und hinterher unterschiedliche Versionen bewerten lassen. Was würden wir uns wünschen, was nicht? Und weshalb? Wie ist das Ende zu bewerten?

Dagegen beschreibt Ernest Callenbachs „Ökotopia“ als Positivutopie die Abspaltung dreier amerikanischer Staaten mit besonders umweltfreundlichen Maßgaben, und zeigt unter Rekurs auf damals bereits publizierte Erfindungs-ideen (1974, das Buch spielt 1999, also von damals aus 25 Jahre in der Zukunft) alternative Lebensweisen auf, so waren z.B. schon damals Videokonferenzen gedacht, um unnötige Reisetätigkeiten abzuschaffen. Umweltschonden des Energiemanagement, nachhaltiges Bauen und reparaturfreundliche Technik z.B. treten hinzu und zeigen in Abgrenzung vom „American Way of Life“ attraktive Möglichkeiten alternativer Lebensgestaltung. Das Buch hatte großen Einfluss auf die Entwicklung der grünen Bewegung und zeigt wie „Spinnereien“ auf die Realität einwirken können. Solches „Spekulieren“ kann kreativ sein und anregend wirken.

„What If?“ So hat Peg Tittle ihre frühe Sammlung von philosophischen Gedankenexperimenten benannt<sup>31</sup>. Ja, was wäre wenn? Wenn wir so die kreative Intelligenz und das Verantwortungsbewusstsein der Heranwachsenden prä-

<sup>30</sup> Gabriele Münnix, Thought Experiments Stimulating Creative and Critical Thinking in Children (Vortrag an der Universität Oxford) erschienen in Wendy Turgeon (ed.) , Creativity and The Child, Interdisciplinary Oxford Press 2009; Mein Vortrag auf dem Athener Weltkongress für Philosophie „The Power of Thought Experiments“ erschien im Europa Forum Philosophie 64 („Gewalt“), Bautz Nordhausen 2015, S . 144ff.

<sup>31</sup> Peg Tittle, What If? Collected Thought Experiments in Philosophy, New York 1957 (!). Die ersten Sammlungen von philosophischen Gedankenexperimenten in deutscher Sprache verdanken wir Hans-Ludwig Freese, Gedankenreisen, Reinbek 1990, sowie ders., Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente, Weinheim Berlin 1995

gen könnten? Für die Umwelt- und Klimaproblematik hätte das großen Nutzwert: „Die philosophische Diskussion darf sich nicht durch einen routinierten Pragmatismus die Sicht einschränken lassen, indem sie nur gelten lässt, was die meisten Menschen für realistisch oder machbar halten, sondern sie soll mit Hilfe der theoretischen Fantasie eine Vorstellung davon entwerfen, was getan und realisiert werden könnte.“<sup>32</sup>

Die Fächer Philosophie und Praktische Philosophie erlauben auf der Basis von Wahrnehmung und Verständnis unserer Lebenswelt mit all ihren Verrücktheiten immer neu begriffliche Auseinandersetzungen mit früherem Denken, schon in der Sekundarstufe I, um dann damit für die Zukunft weiterzudenken, oder aber Alternativen begründet ins Gespräch zu bringen. Und inzwischen hat auch die neu entwickelte SI-Didaktik die Oberstufendidaktik angeregt.

Die Eule der Minerva fliegt nach Hegel immer erst in der Abenddämmerung, d. h. Philosophie und im besten Fall Weisheit sind immer erst nachträglich zu haben. Doch Philosophie ist nach Gerhard Vollmer auch Denken auf Vorrat, und einen solchen Denkvorrat können wir angesichts der bedrohlichen Entwicklung unserer Lebenswelt dringend gebrauchen. Mit solcher Reflexion, die man aus Motivationsgründen immer auch methodisch attraktiv anlegen muss, können wir nicht früh genug beginnen, auch wenn man dann in der Oberstufe anspruchsvoller fortfahren kann.

G. M.

### **Schönheit und Erhabenheit der Natur als Resonanzerfahrung. Ein Thema im problemorientierten Philosophieunterricht der Sekundarstufe II**

Viele Lehrpläne für den Philosophie- oder Ethikunterrichtunterricht enthalten inzwischen mehr oder weniger ausformulierte Themen, die das Verhältnis von Natur und Ethik betreffen und somit auf Umweltbildung zielen. Manche bleiben dabei jedoch sehr vage. Im Kernlehrplan für den Philosophieunterricht in der Qualifikationsphase der Sek. II in NRW heißt es beispielsweise: „Schüler und Schülerinnen analysieren und rekonstruieren eine Verantwortung in ethischen Handlungskontexten begründende Position, u. a. für die Bewahrung der Natur“<sup>33</sup>. Die Schüler und Schülerinnen sollen also, so kann man dieser etwas holprig formulierten Anweisung entnehmen, eine Verantwortung für die Bewah-

---

<sup>32</sup> Herwig Grimm/Markus Wild, Tierethik, a.a.O., S. 13

Dieter Birnbacher (Hg.) Ökologie und Ethik, Reclam 1980, S. 20ff, auch in Gabriele Münnix, Philosophie für Einsteiger Band 1: Wirklich? Klett Leipzig 2004, S. 113 f.

<sup>33</sup> Gabriele Münnix, Nietzsches Idee einer Experimentalphilosophie. Multiperspektivität und praktisches Philosophieren, in: Johannes Rohbeck (Hg.), Experimentelle Philosophie und Philosophiedidaktik, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 2014, Dresden 2014, S. 186-198, hier S. 192 und 195 (didaktische Umsetzung von GMX, Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm, 3. Aufl Münster 2020, S.183 f.

<sup>33</sup> Kernlehrplan für die Sek II Philosophie NRW 2014. Sachkompetenz im Inhaltsfeld\_4 „Werte und Normen des Handelns“ Qualifikationsphase

[https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/pl/KLP\\_GOSt\\_Philosophie.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/pl/KLP_GOSt_Philosophie.pdf)  
S.37

rung der Natur ethisch begründen können. Damit verbundene Probleme werden nicht angesprochen. In anderen werden sie wenigstens angedeutet. So sollen die Schüler und Schülerinnen der Klassen 9/10 im Ethikunterricht in Baden-Württemberg „Aspekte ethisch-moralischer Verantwortung des Menschen für den Schutz der Natur und den nachhaltigen Umgang mit Technik“ erläutern und diskutieren (zum Beispiel Ressourcen- und Mediennutzung, Biodiversität)<sup>34</sup> Man kann dem entnehmen, dass es einen Unterschied und möglicherweise auch einen Konflikt gibt zwischen dem Schutz der Natur und der Ressourcennutzung. Im Oberstufenlehrplan für Rheinland-Pfalz werden darüber hinaus zwar nicht im Rahmen der Ethik, sondern der Naturphilosophie Fragen gestellt, die den Begriff der Natur direkt betreffen: „Hat die Natur eine Würde? Kann man die Natur verstehen?“<sup>35</sup> Im Plan für die Grundkurse werden die Fragen in erstaunlicher Weise weiter präzisiert und Hinweise zur Beantwortung gegeben, die eindeutig aus Kants Kritik der Urteilskraft stammen. So soll die Frage: „Wie geht der Mensch mit der Natur um?“ unter Beachtung der inhaltlichen Aspekte „das Naturschöne, Erhabene, Numinose, Demut, Ehrfurcht“ u.a. beantwortet werden.<sup>36</sup> Ich will im Folgenden diese anspruchsvollen Stichworte aufgreifen und Überlegungen anstellen, ob, wie und in welchem Zusammenhang die damit verbundenen und ähnlichen Vorstellungen im Unterricht als Elemente einer Umweltbildung vermittelt werden können.

Kants Betrachtungen über die Schönheit der Natur nehmen in der Geschichte der Ästhetik keinen selbstverständlichen Platz ein. Diese hatte sich bis dahin und nach Hegels Kritik des Naturschönen<sup>37</sup> auch weiterhin vor allem um die Schönheit der Kunst bemüht, bis Martin Seels umfassende Habilitation von 1991 die Diskussion um Ästhetik der Natur wieder neu eröffnete. Kant beschäftigt sich deshalb intensiv mit der Schönheit der Natur, weil er in ihr eine Verbindung zur Moral sieht. Zwar lässt sich, so schreibt er, bei jedem, den „die Schönheit der Natur unmittelbar interessiert, [...] wenigstens eine Anlage zu guter moralischer Gesinnung vermuten“<sup>38</sup> (234), doch trägt in besonderer Weise das Gefühl für das Erhabene in der Natur dazu bei.<sup>39</sup> „In der Tat lässt sich ein Gefühl für das Erhabene der Natur nicht wohl denken, ohne eine Stimmung des Gemüts, die der zum Moralischen ähnlich ist, damit zu verbinden.“ (194) Die Natur ist für Kant erhaben, wenn „deren Anschauung die Idee der Unendlichkeit

---

<sup>34</sup> [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GYM\\_ETH.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_ETH.pdf)

<sup>35</sup> [https://gymnasium.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/gymnasium.bildung-rp.de/downloads/Lehrplan\\_Philosophie\\_Internetversion.pdf](https://gymnasium.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/gymnasium.bildung-rp.de/downloads/Lehrplan_Philosophie_Internetversion.pdf)

<sup>36</sup> <https://ehrplaene.bildung-rp.de/> Philosophie: Gymnasiale Oberstufe (Grundfach) S.27

<sup>37</sup> Eine "Metakritik zu Hegels Kritik des Naturschönen" bietet Theodor W. Adorno: Ästhetische Theorie. Suhrkamp: Frankfurt 1970. S. 115ff.

<sup>38</sup> Immanuel Kant: Kritik der Urteilskraft. Werke in zwölf Bänden. Hrs. v. W. Weischedel. Band 10, Frankfurt am Main 1977. Daraus alle in Klammern angegebenen Seitenzahlen. S. auch <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Kant,+Immanuel/Kritik+der+Urteilskraft>

<sup>39</sup> Martin Seel meint, dass man das Erhabene und das Schöne beim Naturschönen nicht trennen kann, sondern sie als als „polare Charaktere der Simultaneität des Naturschönen“ ansehen muss. Martin Seel: Eine Ästhetik der Natur. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main 1991. S. 199

bei sich führt" (178). „Man kann das Erhabene so beschreiben: es ist ein Ge-genstand (der Natur), dessen Vorstellung das Gemüt bestimmt, sich die Uner-reichbarkeit der Natur als Darstellung von Ideen zu denken.“ (193) Da aber die Idee der Unendlichkeit jede sinnliche Anschauung und jede Vorstellung über-schreitet und alles Große in der Natur gegenüber den Ideen der Vernunft klein erscheint, werden im Gemüt durch den Anblick des Erhabenen zwei sehr un-terschiedliche Gefühle ausgelöst: „ein Gefühl der Unlust aus der Unangemes-senheit der Einbildungskraft in der ästhetischen Größenschätzung zu der Schätzung durch die Vernunft“ und zugleich ein Gefühl der Lust in dem Be-wusstsein unserer „übersinnlichen Bestimmung“ in der Teilhabe an den Ideen der Vernunft (181). Das „Gefühl der Unangemessenheit unseres Vermögens zur Erreichung einer Idee, die für uns Gesetz ist“ (180), das Kant auch „beim Anblick des bestirnten Himmels“ überkommt (196), ist ein Gefühl der Achtung. Sie entspricht der Achtung „für das moralische Gesetz in mir“, die er in der Kri-tik der praktischen Vernunft als einziges moralisches Gefühl gelten lassen will. Diese Achtung ist in der „Religion des guten Lebenswandels“ nach Kant mit „Demut“ und „Ehrfurcht“ gegenüber Gott verbunden. Im Gegensatz dazu steht die „Superstition“, d.h. der Aberglaube. Dort führen die „Furcht und Angst vor dem übermächtigen Wesen, dessen Willen der erschreckte Mensch sich ge-nüüber sieht“, dazu, dass Menschen durch „Niederwerfen, Anbetung mit nie-derhängendem Haupte, mit zerknirschten angstvollen Gebärden“ usw. die Gottheit durch „Einschmeichelung“ gnädig stimmen wollen (188).

Der Begriff des Numinosen, den der Lehrplan in Rheinland-Pfalz noch als inhaltlichen Aspekt beachtet haben will, findet sich nicht direkt bei Kant. Die Mi-schung aus dem „Tremendum et Fascinosum“, mit der Rudolf Otto vor hundert Jahren in seiner Phänomenologie das Numinose als das entscheidende Merk-mal des Heiligen beschrieben hat, entspricht aber durchaus der Mischung von Unlust und Lust und der Verbindung von „grauen und heiligem Schauer“, die Kant beim Anblick erhabener Natur empfindet (195). Die durch die Stichworte aus der Kritik der Urteilskraft angesprochenen Zusammenhänge gehen sicher-lich über das Verständnis von Grundkursen nicht nur in Rheinland-Pfalz weit hinaus. Wie kann dem Anliegen, das zur Zusammenstellung der inhaltlichen Aspekte in dem Lehrplan führte, trotzdem entsprochen werden?

Das, was Hartmut Rosa in seinem 2019 erschienen Hauptwerk über die Soziologie der Weltbeziehungen als Resonanzerfahrung beschrieben hat, ent-spricht in wesentlichen Punkten dem Gefühl für das Erhabene in der Natur bei Kant und kann deshalb helfen, diese Erfahrung in zeitgemäßer Form zu ver-mitteln. So wie für Kant die Reize der Natur „gleichsam eine Sprache“ in sich enthalten, „die die Natur zu uns führt und die einen höheren Sinn zu haben scheint“ (235), fasst Rosa die in der Natur möglichen Resonanzerfahrungen un-ter der Kapitelüberschrift „Stimme der Natur“ zusammen. Ähnlich wie sich bei Kant das Gemüt „in der Vorstellung des Erhabenen in der Natur bewegt“ und erschüttert fühlt (181), machen Menschen nach Rosa „Resonanzerfahrungen

[...] dort, wo sie davon überzeugt sind, dass sie von etwas berührt werden, das (für sie) schlechthin, das heißt unabhängig von ihren konkreten Wünschen, Bedürfnissen und Begehrungen, wichtig ist" und das es ihnen möglich macht, „sich selbst zu bestimmen und eine Identität zu entwickeln“.<sup>40</sup>

Ähnlich wie Kant das Gefühl des Erhabenen in der Natur von den verschiedenen Formen der Rührung unterscheidet (199), darf nach Rosa „Resonanz [...] nicht verwechselt werden mit dem, was in den „kommerziellen Resonanzoasen“ als Resonanzillusionen geliefert wird, z.B. im Kino, in den Fernsehshows, in der Werbung oder der Aromatherapie. „Dort wird die Berührung oft durch Rührung ersetzt.“<sup>41</sup> Für Rosa gibt es zwar neben der Natur noch viele andere Resonanzsphären, die er nach der genauen Erläuterung seines Resonanzbegriffs im zweiten Teil seines Buches sehr anschaulich schildert. Während aber die anderen Resonanzsphären schon eine lange Geschichte haben, hat die Natur nach Rosa als Kollektivsingular erst in der Moderne eine besondere Bedeutung erhalten, nachdem diese sich von dem Leben in Naturrhythmen entfernt hatte. Natur wird in der Kultur der Moderne als „zentrale Resonanzsphäre des Menschen konzipiert“<sup>42</sup>. Die Sorge um die Natur als Resonanzsphäre, so behauptet er, ist der eigentliche Kern der neuen Umweltbewegungen: „Nicht dass wir die Natur als *Ressource* verlieren, sondern dass die Natur als *Resonanzsphäre* verstummen könnte als ein eigenständiges Gegenüber, das uns antworten kann und damit Orientierung zu stiften vermag, ist der Kern der tiefschürfenden Umweltsorge der Gegenwart.“<sup>43</sup>

Ziel einer Unterrichtsreihe zur Umweltbildung wäre demnach, den Schülern und Schülerinnen nicht nur bewusst zu machen, dass wir mit unserem Umgang mit der Natur unsere eigenen Lebensgrundlagen zerstören, sondern ihnen zu vermitteln, dass die Schönheit und Erhabenheit der Natur einen Eigenwert im Sinne einer Resonanzsphäre für uns haben.

Im problemorientierten Unterricht besteht die Vermittlung jedoch nicht einfach in der mehr oder weniger vereinfachten Wiedergabe der mehr oder weniger komplizierten Gedanken von Philosophen, sondern die Theorien, Begriffe und Stellungnahmen werden als Lösungsversuche für Probleme aufgefasst, die Schüler und Schülerinnen auch in ihrem Leben erfahren und nachvollziehen können. Das bedeutet für die Planung des Unterrichts, dass man Problemstellungen finden muss, die die Schüler und Schülerinnen so ansprechen, dass sie an eigenen und fremden Lösungsversuchen interessiert sind. Durch eine gezielte Hinführung (1) zu der Problemstellung (2) werden sie motiviert, nach eigenen Lösungen zu suchen (3), bevor sie Lösungsversuche von Philosophen kennenlernen, die sich mit genau dem gleichen Problem beschäftigt haben (4). Nachdem sie diese mit den von ihnen erarbeiteten verglichen und die Ergebnisse festgehalten haben (5), können sie diese bei der Übertragung auf ähnli-

<sup>40</sup> Hartmut Rosa: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt a.M. 2019. S. 456

<sup>41</sup> A.a.O. S. 705.

<sup>42</sup> A.a.O. S. 457

<sup>43</sup> A.a.O. S. 463

che Probleme überprüfen und weiterdenken (6). Mit den sechs Klammern ist ein Lernprozess angedeutet, der dem sogenannten Bonbonmodell entspricht, das inzwischen in der Philosophielehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen weit verbreitet ist.<sup>44</sup>

Wie aus der folgenden Gegenüberstellung deutlich wird, entsprechen die Lernphasen den von John Dewey 1910 beschriebenen Stufen des Denkens. Außerdem werden im problemorientierten Unterricht nach dem Bonbonmodell auch alle wichtigen methodischen Kompetenzen eingeübt. In den einzelnen Phasen kommen schwerpunkthaft alle Methoden zur Anwendung, die von Ekkehard Martens in seiner „Methodik des Philosophie- und Ethikunterrichts“ (2003) und die kurze Zeit danach in dem Diskussionspapier der Fachverbände zu den Bildungsstandards (2006)<sup>45</sup> zusammengestellt wurden. Phänomenologische Methoden sind nach Martens nicht nur bei der Wahrnehmung hilfreich, sondern ausdrücklich auch bei der Problemkonstituierung<sup>46</sup>, also im Sinne des Bonbonmodells nicht nur bei der Hinführung, sondern auch bei der Problemstellung. Bei den selbstgesteuert intuitiven Problemlösungsversuchen der dritten Phase kommen die von Martens beschriebenen spekulativen Methoden zum Zuge. Dewey selbst nennt den Prozess, der in dieser dritten Stufe durch „Annahme, Vermutung, Erraten, Hypothese“ „das Denken von dem Gegebenen zu dem Nicht-Gegebenen“ führt, ausdrücklich „ein Abenteuer“, das „immer spekulativ“ ist.<sup>47</sup> Bei den angeleitet-kontrollierten Problemlösungsversuchen der vierten Phase geht es im Philosophieunterricht im Wesentlichen um die Arbeit mit philosophischen Texten, die Antworten auf die in der Problemstellung gestellten Frage enthalten. Folglich kommen hier primär hermeneutische Methoden zum Zuge. In der fünften Phase, der Festigungsphase, sollen die bisherigen Ergebnisse auf den Begriff gebracht werden. Dazu sind die von Martens beschriebenen analytischen Methoden hilfreich. In der sechsten Phase, dem Transfer, geht es um Auseinandersetzung, Infragestellung und Erprobung der gewonnenen Erkenntnisse, also um Anwendung der von Martens beschriebenen dialektischen Methoden. So kommen alle von Martens in seinem Fünffingermodell zusammengestellten Methoden des Philosophie- und Ethikunterricht zum Zuge. Martens will die Vernetzung der fünf Methoden allerdings „auf keinen

---

<sup>44</sup> Die hier angedeuteten sechs Lernphasen sind unter Bezug auf die Lerntheorie John Deweys ausführlich dargestellt u.a. in: Rolf Sistermann: Problemorientierung, Lernphasen und Arbeitsaufgaben, in: Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts, Herausgegeben von Jonas Pfister und Peter Zimmermann, UTB Bern: Haupt 2016, 197-217 und Rolf Sistermann / Michael Wittschier: Problemorientierter Philosophieunterricht nach dem Bonbonmodell – ein Gespräch aus der Praxis der Unterrichtsplanung und Lehrerausbildung. In: ZDPE, 1/2015. S. 60-68. Siehe auch <https://de.wikipedia.org/wiki/Lernphasen>

<sup>45</sup> Diskussionspapier der Fachverbände Ethik und Philosophie zu Bildungsstandards für die Sek. I. In: Ethik und Unterricht. 4/2006. S.44

<sup>46</sup> Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Hannover: Siebert 2003. S. 101

<sup>47</sup> John Dewey: Wie wir denken (Boston 1910). Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich: Pestalozzianum 20092. S. 57

<b>Stufen des Denkens bei John Dewey</b>	<b>Methoden nach E. Martens und dem Diskussionspapier der Fachverbände</b>	<b>Das Bonbonmodell als Lernprozess</b>	<b>Phasen der Problemorientierung</b>
<p>1. Man begegnet einer Schwierigkeit</p> <p>2. Sie wird lokalisiert und das Problem wird präzisiert</p> <p>3. Ansätze verschiedener Lösungsmöglichkeiten werden entwickelt</p> <p>4. Logische Entwicklung der absehbaren Folgen eines Ansatzes</p> <p>5. Der Schüler hat die Möglichkeit und die Gelegenheit, seine Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken</p>	<p>1. Phänomenologische Methode: etwas wahrnehmen können</p> <p>2. Probleme konstituieren, Konflikte bearbeiten</p> <p>3. Spekulativer Methode: Einfälle haben können, Kreativität entwickeln</p> <p>4. Hermeneutische Methode: Jemanden verstehen können; Medien erschließen</p> <p>5. Analytische Methode: Argumente und Begriffe klären können</p> <p>6. Dialektische Methode: Auseinandersetzungen führen können; Werte klären, Argumentieren und Handeln können</p>		<p>1. Ein Problem finden, das die Schüler angeht und berührt.</p> <p>2. Divergente, bisher noch unterschiedene Ansichten gegenüber und in Frage stellen</p> <p>3. Schüler bringen ihr Vorwissen in Problemlösungsversuche durch "Probierbewegungen" ein</p> <p>4. Auseinandersetzung mit den Lösungen von Denkern der Vergangenheit und Gegenwart anleiten</p> <p>5. Intuitive mit kontrollierten Problemlösungsversuchen abgleichen und erarbeitete Ergebnisse festhalten</p> <p>6. Problematisierung der gefundenen Lösung und/oder Erweiterung bzw. Vertiefung der Problemstellung</p>

(Dewey, J.: Wie wir denken, 1910 und ders.: Demokratie und Erziehung, 1916)

(Martens, E.: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, 2003; Diskussionspapier der Fachverbände, 2006)

(Sistermann, R.: zuerst in ZDPE 1/2005, S. 16-27)

(Sistermann, R./Wittschier, M.: Problemorientierter Philosophieunterricht nach dem Bonbonmodell, in: ZDPE 1/2015)

Fall als zwingende, lineare Stufenabfolge [...] verstehen".<sup>48</sup> Die Ausrichtung an Deweys problemorientierten Stufen des Denkens macht dagegen eine solche, wie die folgende Tabelle zeigt, für das Bonbonmodell unabdingbar.

(1) Hinführung: Mögliche Hinführungen zu Problemen, in denen es um einen Konflikt zwischen der Natur als Ressource und ihrer Erhaltung als Eigenwert geht, finden sich immer wieder in Berichten der Tageszeitungen und Nachrichtenmagazine. So berichtet z.B. die „Zeit“ über eine 200 Jahre alte Eiche in Berlin, die einer Tiefgarage weichen soll. Der Bausenator, der dafür eine Genehmigung erteilt hat, sah auf Grund des geltenden Baurechts keine Möglichkeit, diese zu verweigern, da der Eigentümer des Grundstücks alle Auflagen einschließlich Ersatzpflanzungen, die die Klimaneutralität garantieren, erfüllt hatte. Es stellt sich also die Frage, warum Menschen für den Erhalt der Eiche kämpfen, wenn keine Gefährdung der Klimabilanz gegeben ist.<sup>49</sup> Noch eklatanter erscheint der Konflikt zwischen dem Schutz der Schönheit der Natur und den Anforderungen an eine klimaneutrale Energieversorgung, der bei der Novellierung des neuen Waldschutzgesetzes in Thüringen aufgetreten ist. Der Entwurf für die Gesetzesänderung zielt darauf, dass in den Waldgebieten Thüringens keine neuen Windräder aufgestellt werden dürfen, und wurde u.a. ausdrücklich damit begründet, „die Schönheit der Thüringer Wälder“ schützen zu wollen. Die Gesetzesänderung musste jedoch nach einer Klage der Waldbesitzer vor dem Verfassungsgericht zurückgenommen werden, weil sie einen Eingriff in die Eigentumsrechte darstellte, der über die Möglichkeiten der Landesgesetzgebung hinausgeht.<sup>50</sup> In Köln gab es einen Beschluss der Bezirksvertretung, die Strunde, die aus dem Bergischen Land kommt und bei Köln-Mülheim in einem unterirdischen Kanal in den Rhein fließt, auf den letzten Kilometern wieder offen zu legen und naturnäher zu führen. Dafür konnten 85 Prozent der Kosten als Bundesmittel beantragt werden. Die Stadtverwaltung versäumte jedoch den Antrag zu stellen, weil sie darin „keinen ökologischen Nutzen“ sah.<sup>51</sup>

(2) Problemstellung: Es geht also immer wieder um das Problem, welchen Wert wir der Schönheit der Natur im Vergleich zu Nützlichkeitserwägungen zusammensetzen, die durch die bisherige Gesetzgebung sanktioniert sind. „Für das Klima mag es egal sein, wo ein Baum steht und wie alt er ist – Hauptsache, Baum. Für die Menschen ist es aber nicht egal. Ob Hitze herrscht oder nicht, die meisten berührt der Anblick alter Bäume auf eine Weise, die sie nicht beschreiben können.“ So steht es in dem Bericht über die zweihundertjährige Eiche.

(3) In der intuitiv-selbstgesteuerten Problemlösungsphase können die Schüler und Schülerinnen selbst überlegen, welche Erfahrungen sie mit der Schön-

---

<sup>48</sup> Martens: A. a. O. (s. Anm 14). S. 56

<sup>49</sup> Mark Scheritz: Berliner Eiche: Hier könnte bald Ihr Auto stehen.

<https://www.zeit.de/2022/41/berlin-eiche-200-jahre-bau-luxuswohnungen>

<sup>50</sup> <https://taz.de/Waldschutzgesetz-in-Thueringen/!5889345/>

<sup>51</sup> Uwe Schäfer: Strunde soll weiter im Verborgenen fließen. Kölner Stadtanzeiger 28.11.2022

heit der Natur gemacht haben, und versuchen, diese zu beschreiben. Anregungen dazu finden sie in den großartigen Naturfilmen der Reihe Terra X, z. B. in der Dokumentation „Unsere Wälder“<sup>52</sup>, in der im ersten der drei Teile, „Die Sprache der Bäume“, die auch von dem Erfolgsautor und Förster Peter Wohlleben<sup>53</sup> geschilderte erstaunliche Kommunikation zwischen den Pflanzen und den Tieren in wunderbaren Aufnahmen vorgeführt wird. Sie können Bilder und Videos zusammentragen von Landschaften, die sie besonders beeindruckend finden. Sie können eine Powerpoint-Präsentation dieser Bilder vorbereiten, in der sie diese zu klassischer Musik, z. B. zu Smetanas "Moldau" oder Dvoráks Sinfonie „Aus der neuen Welt“ oder zu ausgewählten Naturgedichten<sup>54</sup> vorführen. Sie können aber auch Dokumentationen und Videos von Zerstörungen der Schönheit der Natur erstellen und sich von Musikvideos oder literarischen Darstellungen anregen lassen wie z. B. dem „Earth Song“ von Michael Jackson<sup>55</sup> oder wie solchen in Peter Kurzecks Roman „Vorabend“ mit ergreifenden Schilderungen der Zerstörung der in seiner Jugend noch intakten Natur seiner hessischen Heimat.<sup>56</sup>

(4) In der angeleitet-kontrollierten Problemlösungsphase erhalten die Schüler und Schülerinnen dann Textausschnitte von Philosophen, in denen diese in Begriffe zu fassen versuchen, was Menschen bei der 200 Jahre alten Eiche und ähnlichen Naturschönheiten in einer Weise berührt, „die sie nicht beschreiben können“. Dazu eignen sich zwei Textausschnitte aus den Büchern von Kant und Rosa. Kants Text aus dem § 28 der Kritik der Urteilskraft<sup>57</sup> ist zwar sprachlich anspruchsvoll, jedoch durch die eigenen Überlegungen in der selbstgeleitet-intuitiven Problemlösungsphase so vorbereitet, dass der Inhalt für die Schüler und Schülerinnen verständlich erscheint. Die Textausschnitte von Hartmut Rosa<sup>58</sup> nehmen direkt auf Kants Erläuterungen des Erhabenen Bezug und erleichtern damit das Verständnis, bringen aber auch noch eine Differenzierung, die in dem Kant-Text nicht ohne Weiteres erkennbar ist, nämlich die

---

<sup>52</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=wXgvxooJaPE> <https://www.zdf.de/dokumentation/terra-x/unsere-waelder-die-sprache-der-baeume-100.html>

<sup>53</sup> Peter Wohlleben: Das geheime Leben der Bäume. Was sie fühlen, wie sie kommunizieren. Der Bildband. München 2016

<sup>54</sup> z. B. aus der Sammlung <https://www.gedichte-fuer-allesfaelle.de/jahreszeitengedichte/index.php?fnr=308> oder <https://www.gedichte-oase.de/thema/natur>

<sup>55</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=XAI3VTSdTxDU>

<sup>56</sup> So z.B. der Veränderung der Umgebung bei Frankfurt in: Peter Kurzeck: Vorabend. Stroemfeld: Frankfurt a. M 2011 S. 74f. Kurzecks ausführliche und liebevolle Schilderung, wie sich der Ausbau der Schnellstraßen auf das Weltbild der Igel auswirkt, hat Angelika Krebs zu einer "Naturethik einmal anders" angeregt: Angelika Krebs: Das Weltbild der Igel. Schwabe: Basel 2021

<sup>57</sup> Immanuel Kant: Kritik der Urteilskraft. Werke in zwölf Bänden. Hrs. v. W. Weischedel. Band 10, Frankfurt am Main 1977. S. 185f.

<sup>58</sup> Hartmut Rosa: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen. Suhrkamp: Frankfurt 2016. S. 456 und 468

einer passiven und aktiven Resonanzerfahrung.<sup>59</sup> Man kann sie zu der Unterscheidung von Ohnmacht und Macht im Gefühl des Erhabenen bei Kant in Beziehung setzen.

(5) Festigung: Die Ergebnisse der Textbearbeitung können in der Festigungsphase folgendermaßen zusammengefasst werden:

**Resonanzerfahrungen in der Natur nach Immanuel Kant (1791) und Hartmut Rosa (2016):**

Menschen, die sich von der Natur berühren lassen und gleichsam auf ihre Stimme hören, können deren erhabene Schönheit entweder passiv genießen oder aus diesem Gefühl ihrem Vernunftvermögen entsprechend in sittlicher Selbstwirksamkeit aktiv werden.

(6) Transfer: In der Transferphase können die Schüler Überlegungen anstellen und Beispiele untersuchen, die dem Anspruch einer vernunftgemäßen Aktivität aus der Resonanzerfahrung der Schönheit der Natur gerecht werden. Bei Aktivitäten im Bereich der Umweltbildung denken Schüler und Schülerinnen zuerst an Aktionen und Organisationen, die sich wie *Fridays for Future* oder *Last Generation* um den Klimaschutz bemühen. Dort geht es jedoch nicht in erster Linie um die Schönheit der Natur, sondern um die Erhaltung der Lebensbedingungen und Ressourcen für die künftige Menschheit. So wichtig der Einsatz dafür ohne Zweifel ist, soll hier die Aufmerksamkeit auf die Bewahrung der Natur gelenkt werden, die keinen unmittelbaren Nutzen für das Überleben des Menschen bietet, sondern im Sinne Kants „selbstzweckhaft“ ist.<sup>60</sup> „Nur die Ethik der ästhetischen Natur nämlich ist in der Lage, Natur nicht lediglich als Überlebensmöglichkeit, sondern als positive Lebensmöglichkeit des Menschen zu beschreiben. Schöne Natur ist nicht allein gut als Ressource oder Bedingung, sondern als Wirklichkeit guten Lebens. Nur die Ästhetik der Natur kann den vollen Sinn eines nichtinstrumentellen Umgangs mit der Natur erläutern und auf diesem Weg die Pflicht der Erhaltung einer Natur begründen, die diesen Umgang erlaubt.“<sup>61</sup> Als Beispiele für die Erhaltung der Natur in diesem Sinne eignen sich vor allem die Bemühungen um die Einrichtung von Naturschutzgebieten und Nationalparks. Die wichtigen Ergebnisse der Weltnaturkonferenz in Montreal vom Dezember 2022, bei der beschlossen wurde, dass bis zum Jahr

<sup>59</sup> Diese aktive Anverwandlung der Natur vermisst Rosa in den „überaus inspirierenden Überlegungen“ von Angelika Krebs zur Naturästhetik. ( a.a.O. Anm. 7. S. 471). Umgekehrt spricht diese zwar auch von NATURESONANZ, betont aber Rosa gegenüber den metaphorischen Charakter der Stimme der Natur, „um nicht in schlechte Metaphysik abzugleiten“ (Angelika Krebs: Warum wir schöne Natur brauchen. In: Information Philosophie. 1/2022. S. 102). Sie übersieht dabei, dass Rosa die Stimme der Natur als eine „moderne Erfindung“ (a.a.O. Anm. 7. S. 455) bezeichnet und sie natürlich auch nicht wörtlich nimmt.

<sup>60</sup> Darin sieht auch Angelika Krebs die Antwort auf ihre Frage, „warum wir schöne Natur brauchen“. Angelika Krebs: Warum wir schöne Natur brauchen. In: Information Philosophie. 1/2022. S. 100

<sup>61</sup> Martin Seel: Eine Ästhetik der Natur. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main 1991. S. 342

2030 mindestens 30 Prozent der Landschaft und der Meere zu Schutzgebieten werden sollen, sollten im Rahmen einer Unterrichtsreihe wie der hier beschriebenen im Philosophie- und Ethikunterricht thematisiert werden.<sup>62</sup> Natürlich hat die Erweiterung der Schutzgebiete nicht nur einen ästhetischen Wert, sondern im weiteren Sinne auch einen Nutzen für die Menschheit, wenn man sie unter dem Aspekt der Erhaltung der Biodiversität und der klimafreundlichen „natürlichen Treibhausgassenken“<sup>63</sup> sieht. Aber nach dem § 1 des Bundesnaturschutzgesetzes z. B. sind Natur und Landschaft ausdrücklich auch deshalb zu schützen, damit „die Vielfalt, Eigenart und Schönheit sowie der Erholungswert“ auf Dauer gesichert sind.<sup>64</sup> Die Schüler können Beispiele von konkreten Maßnahmen sammeln und untersuchen, welche Naturschönheiten durch den Naturschutz erhalten oder wiederhergestellt werden, z.B. bei den Maßnahmen an der unteren Havel, dem größten Renaturierungsprojekt in Deutschland<sup>65</sup>, oder bei der Einrichtung des Vjosa-Nationalparks in Albanien, bei der in einzigartiger Weise ein Fluss von der Quelle bis zur Mündung unter Schutz gestellt wird<sup>66</sup>. Zum Transfer der Ergebnisse und Überlegungen der Reihe gehört es auch, dass die Schüler und Schülerinnen über ein Engagement in einer Naturschutzorganisation nachdenken.<sup>67</sup>

Die in dieser Reihe noch nicht angesprochenen inhaltlichen Aspekte aus dem Lehrplan für die Grundkurse in Rheinland-Pfalz, die auch aus Kants *Kritik der Urteilskraft* stammen, Demut, Ehrfurcht und das Numinose, können in einer anschließenden Unterrichtsreihe thematisiert werden. Dort kann untersucht werden, wieweit Kants „Religion des guten Lebenswandels“ Rosas phänomenologischer Beschreibung der Religion als Resonanzsphäre in seinem Kapitel „Die Verheibung der Religion“ entspricht.

### **Arbeitstexte:**

#### **Immanuel Kant: Ohnmacht und Macht angesichts der erhabenen Natur (1790)**

„Kühne überhangende gleichsam drohende Felsen, am Himmel sich auftürmende Donnerwolken, mit Blitzen und Krachen einherziehend, Vulkane in ihrer ganzen zerstörenden Gewalt, Orkane mit ihrer zurückgelassenen Verwüstung, der grenzenlose Ozean, in Empörung gesetzt, ein hoher Wasserfall eines mächtigen Flusses u.d.gl. machen unser Vermögen zu widerstehen in Vergleichung mit ihrer Macht, zur unbedeutenden Kleinigkeit. Aber ihr Anblick wird nur

---

<sup>62</sup> <https://www.nabu.de/natur-und-landschaft/naturschutz/weltweit/globale-biodiversitaetspolitik/25413.html>

<sup>63</sup> <https://www.nabu.de/umwelt-und-ressourcen/klima-und-luft/klimaschutz-deutschland-und-europa/27465.html>

<sup>64</sup> [https://www.buzer.de/1\\_BNatSchG.htm](https://www.buzer.de/1_BNatSchG.htm)

<sup>65</sup> <https://www.nabu.de/natur-und-landschaft/fluesse/untere-havel/gewaesserrandstreifenprojekt/massnahmen/12249.html>

<sup>66</sup> <https://www.nationalgeographic.de/umwelt/2022/06/europas-letzter-wilder-fluss-wird-zum-nationalpark>

<sup>67</sup> <https://blog.gonature.de/naturschutz/4-naturschutzorganisationen-im-vergleich/>

um desto anziehender, je furchtbarer er ist, wenn wir uns nur in Sicherheit befinden; und wir nennen diese Gegenstände gern erhaben, weil sie die Seelenstärke über ihr gewöhnliches Mittelmaß erhöhen, und ein Vermögen zu widerstehen von ganz anderer Art in uns entdecken lassen, welches uns Mut macht, uns mit der scheinbaren Allgewalt der Natur messen zu können. Denn, so wie wir zwar an der Unermeßlichkeit der Natur, und der Unzulänglichkeit unseres Vermögens [...] unsere eigene Einschränkung, gleichwohl aber doch auch an unserm Vernunftvermögen zugleich einen andern nicht-sinnlichen Maßstab, [...] gegen den alles in der Natur klein ist, mithin in unserm Gemüte eine Überlegenheit über die Natur selbst in ihrer Unermeßlichkeit fanden: so gibt auch die Unwiderstehlichkeit ihrer Macht uns, als Naturwesen betrachtet, zwar unsere physische Ohnmacht zu erkennen, aber entdeckt zugleich ein Vermögen [...] und eine Überlegenheit über die Natur, worauf sich eine Selbsterhaltung von ganz anderer Art gründet, als diejenige ist, die von der Natur außer uns angefochten und in Gefahr gebracht werden kann, wobei die Menschheit in unserer Person unerniedrigt bleibt, obgleich der Mensch jener Gewalt unterliegen müßte.“

(Immanuel Kant: *Kritik der Urteilskraft. Werke in zwölf Bänden.*  
Hrsg. v. W. Weischedel. Bd.10, Frankfurt a. M. 1977. S. 185f)

1. Stellen Sie fest, welche Gegenstände Kant erhaben nennt.
2. Beschreiben Sie das Verhältnis von Ohnmacht und Macht im Gefühl des Erhabenen.
3. Erläutern Sie, welche Bedeutung das Vernunftvermögen für Kant hat.

### Hartmut Rosa: Passive und aktive Resonanzerfahrungen in der Natur (2016)

„Resonanz, so habe ich zu zeigen versucht, ist nur möglich zwischen einem Subjekt und einem Gegenüber, das mit eigener Stimme zu sprechen vermag und sich dadurch als eine Quelle starker Wertungen erweist. Resonanzerfahrungen machen Menschen mithin nur dort, wo sie davon überzeugt sind, dass sie von etwas berührt werden, das (für sie) schlechthin, das heißt unabhängig von ihren konkreten Wünschen, Bedürfnissen und Begehrungen, wichtig ist. Ohne die Konzeption eines solchen (resonanzfähigen) Gegenübers fällt es Menschen zumindest schwer, wenn es ihnen nicht unmöglich wird, sich selbst zu bestimmen und eine Identität zu entwickeln. Dies ist der Grund dafür, wieso die (auf den ersten Blick paradox anmutende) Idee, man müsse *auf die Natur hören* (oder *in die Natur gehen*), um *sich selbst zu finden*, in der Moderne eine ebenso vielfältige wie wirkmächtige und zählebige Gestalt annehmen konnte. Sie begegnet uns überall dort, wo Menschen in ihren Alltagspraktiken etwa der Überzeugung folgen, sie müssten *dringend wieder einmal in die Natur*, das heißt ins Freie, in den Wald, an den Fluss oder in den Garten, um zu sich selbst zu kommen, oder wo sie tatsächlich durch die Wüste wandern, in die Berge gehen oder übers Meer fahren, um Identitätskrisen zu überwinden. Sie erwarten, dort *Antworten*

zu finden. Der Rückzug in die (>unberührte<) äußere Natur gilt noch immer als eine der verlässlichsten Methoden, die Stimme unserer *inneren Natur* (gegen den >Lärm der sozialen Welt<) vernehmbar zu machen. [...]

Im Wald, auf dem Berggipfel oder am Ozean machen Menschen in der Regel keine Selbstwirksamkeitserfahrungen in einer tätigen Arbeits- oder Antwortbeziehung zur Natur, sondern sie erleben romantisierte und idealisierte Momente des passiven [...] Berührtwerdens. Sie erfahren Natur gleichsam als Projektions- und Inspirationsfläche für das Schöne und insbesondere für das Erhabene im Sinne Burkes, Kants oder Schillers, ohne in responsive [antwortende] Auseinandersetzung mit ihr zu treten. Natur wird hier gerade nicht tätig anverwandelt, sondern als »erhabenes Schauspiel« genossen. [...] Tatsächlich expliziert Kant seine Konzeption des Erhabenen als Eindruck einer Kraft, die über die menschliche Fassungskraft hinausgeht und dadurch »Rührung« auslöst, an Phänomenen des »Naturschönen« (beispielsweise dem Toben des Ozeans). Die »Rührung« ist jedoch auch bei ihm Ergebnis nicht nur der [...] Wahrnehmung eines mächtigen Gegenübers, sondern auch der sittlichen Selbstwirksamkeit im Angesicht dieser Macht.“

(Hartmut Rosa: *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen*. Suhrkamp: Frankfurt a. M. 2016, S. 456, S. 468, S. 468 Anm.)

1. Stellen Sie fest, was Hartmut Rosa unter einer Resonanzerfahrung versteht.
2. Untersuchen Sie, welche Ähnlichkeiten es zwischen Rosas Resonanzerfahrungen und Kants Gefühl für das Erhabene gibt.
3. Analysieren Sie die möglichen unterschiedlichen Reaktionen, die Rosa mit dem Gefühl des Erhabenen bei Kant verbindet.
4. Finden Sie Beispiele für Aktivitäten, die man mit Resonanzerfahrungen in der Natur verbinden kann.

R.S.



# **Teaching Philosophy and Environmental Education in the Czech Republic**

*Petra Šebešová (Prag)*

*This article focuses on the relationship between philosophy and environmental education in secondary education, both from a theoretical and practical perspective. First, I will describe the conception of philosophy and environmental education in the Czech Republic, focusing thereby especially on the undergoing changes in the approach to teaching philosophy that might also be relevant for environmental education. Second, I would like to introduce the international educational project of Ecoschools and try to show that it is suitable for promoting the connection between philosophy and environmental education. In the third part, I will present several lesson plans on environmental and animal ethics that I have prepared as methodical support for teachers in the Ecoschool programme.*

## **1. Philosophy education in the Czech Republic**

The Czech educational system is grounded in the so-called Framework Educational Programme (FEP). It is a curricular document created for each educational level and for each type of school (in the case of secondary education) and is competence-based, the overall aim of school education being to acquire seven key competencies: learning competency, problem-solving competency, communication competency, social and personal competency, civic competency, entrepreneurial competency, and digital competency. The FEP states binding expected outcomes in general, with each school then creating its own so-called School Educational Programme that specifies all expected outcomes in more detail as well as the overall school conception (e.g. the number and names of school subjects, the amount of time for each subject within a given range etc.). The structure of the FEP for elementary and secondary education is similar: the key competencies represent an overarching transdisciplinary objective, the educational content for different disciplines is specified as the expected outcomes within distinct educational areas and it is supplemented also by so-called cross-curricular subjects, whose objective is to influence the attitudes, values and behaviour of the students. They comprise following subjects: 1. moral, character and social education, 2. education towards thinking in European and global contexts, 3. multicultural education, 4. environmental education, 5. media education.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Collective of Authors. Framework Education Programme for Secondary General Education (Grammar Schools). Prague: Research Institute of Education in Prague – VÚP, 2007. Accessible from [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP\\_G-anj.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP_G-anj.pdf).

Philosophy is taught in secondary schools in the Czech Republic, and though there are some institutions that promote the programme Philosophy for Children too,<sup>2</sup> it is not so common and not explicitly mentioned in the FEP for elementary schools. I will focus therefore on the conception of philosophy education at general secondary schools (grammar schools) where philosophy has the most space.<sup>3</sup> In the FEP for grammar schools, the “Introduction to Philosophy and Religious Studies” is part of a broader educational area called Basics of Civics and Social Sciences and is specified thus:

#### “INTRODUCTION TO PHILOSOPHY AND RELIGIOUS STUDIES”

### **Expected Outcomes**

*The pupil shall:*

- explain the principles of philosophical questioning, compare the bases of philosophy, myth, religion, science and art for depicting reality and man
- identify the main philosophical movements, list their key representatives and compare how basic philosophical questions were dealt with in the individual stages of the development of philosophical thinking
- argue correctly in terms of ethics and facts in dialogue and discussion, approach arguments of others reasonably and critically, identify incorrect arguments and manipulative strategies in interpersonal communication
- evaluate the importance of scientific knowledge, technology and new technologies for practical life as well as possible risks of their abuse
- assess the conduct of people in terms of ethical norms and individual conscience, elucidate the variability of basic ethical terms and norms over the course of history
- distinguish between important religious systems, identify manifestations of religious and other kinds of intolerance and recognise indications of sectarian thinking

### **Subject Matter**

- *principles of philosophy* – basic philosophical questions, the relations of philosophy and myth, philosophy and religion, philosophy and science, and philosophy and art
- *philosophy in history* – key stages and movements of philosophical thought
- *faith in human life* – forms of faith, signs of religious faith; religious systems, Churches; sects<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> For example the University of South Bohemia in České Budějovice (<http://www.p4c.cz/>) or the NGO People in Need ([https://www.peopleinneed.net/what-we-do/varianty-educational-programme/philosophy-for-children?\\_ga=2.55147627.1953715167.1690792098-236285065.1690792097](https://www.peopleinneed.net/what-we-do/varianty-educational-programme/philosophy-for-children?_ga=2.55147627.1953715167.1690792098-236285065.1690792097)).

<sup>3</sup> It is also taught at other types of secondary school, mostly as practical philosophy and ethics.

<sup>4</sup> Collective of Autors. Framework Education Programme for Secondary General Education (Grammar Schools), op. cit., p. 42.

As explained above, each school creates its own School Education Programme, and as the quoted curriculum suggests, the specified outcomes and especially subject matter for philosophy are quite vague. Therefore, the conception of philosophy teaching might differ immensely from school to school. Mostly, philosophy is taught in the last year of secondary education for 2 hours per week within the school subject Civics and Basics of Social Sciences (but there are schools where philosophy is taught as a self-standing subject or is given more hours per week). As to content, philosophy is mostly taught as an overview of history of philosophy, with little focus on acquiring the key competencies. This claim is based on an analysis of the Czech textbooks<sup>5</sup> and meetings with philosophy teachers.

I have tried to show in my dissertation project that such an approach to teaching philosophy, i. e. to focus mainly on knowledge of its history, is reductive and contrary to the main educational objective stated in the FEP which is to acquire competencies. In teaching philosophy that means the competency to think reflectively and critically.<sup>6</sup>

In the following I would like to present a new conception of teaching philosophy that my colleague Matěj Král (with 20 years teaching practice at grammar school) and I try to promote in the Czech Republic, both at the academic level as teachers of the didactics of philosophy at the Faculty of Arts at the Charles University in Prague and in schools through textbooks and courses for teachers. Currently we are also trying to influence undergoing revisions of the curriculum.

Our starting points are in line with current trends in foreign didactics of philosophy, especially in Germany<sup>7</sup>:

1. Our basic assumption concerns the goal of teaching philosophy - we see its *main aim in developing the autonomous philosophical thinking of students*. Such a conception is in agreement with the competence-based curriculum and is starting to prevail in the Czech didactics of philosophy that is in the process of its birth. Besides, and foremost, such a conception might help to connect philosophy with other disciplines and complex issues such as environmental problems, for example, for we need a strong capacity to think critically and to reflect if we want to deal with them. However, it would be necessary to specify more in detail (compared to our cur-

<sup>5</sup> See P. Šebešová (ed.). Proč a jak učit filosofii na středních školách. Praha: FF UK, 2017, p. 10-13.

<sup>6</sup> I adopt the definition of critical thinking by R. Ennis, according to which critical thinking is "reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do". Ennis, R.H. Critical Thinking: A Streamlined Conception. In: Davies, M., Barnett, R. (eds) The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education. New York, 2015, p. 31. The reflection can be structured by elements of thought (purpose, question, information, inference, concepts, assumptions, consequences, point of view), as developed by R. Paul and L. Elder. See <https://www.criticalthinking.org/pages/the-national-council-for-excellence-in-critical-thinking/406#elements-of-thought>.

<sup>7</sup> See for example J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, M. Tiedemann (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015.

riculum) the subject-specific (philosophical) competencies that are to be the objective of teaching which I will try to do later on.

2. A meaningful teaching of philosophy is best problem-based, i.e. it starts from concrete questions or problems that relate to the students' world of thought and experience. Moreover, developing students' independent thinking presupposes that students have something to think about and that they want to think at all. Philosophical problems in the form of, for example, thought experiments, moral dilemmas, controversial questions, or analysis of interesting situations or works of art also have an inherently motivational function.
3. Such teaching requires the active involvement of students. The Swiss philosophy didactician J. Pfister put it bluntly: "How to teach students to philosophize? Simply by making them do it, i.e. read, write, discuss."<sup>8</sup> Specifically, this means that students have the opportunity to acquire different ways of doing philosophy in the course of their education - interpreting philosophical texts, analysing arguments and making their own arguments, asking questions and problematising different positions, etc., i.e. they develop their skills and competences in addition to their knowledge.

If the main aim of teaching philosophy is the development of student's philosophical thinking, I find it necessary to define more in detail what such thinking consists of in terms of philosophical competencies. These I have developed by comparing different competence-based conceptions by foreign authors<sup>9</sup> with the key competencies defined in the Czech FEP. The following philosophical competencies have been suggested as possible objectives for teaching philosophy (the original proposal also includes a detailed description of indicators for each of the competencies, which are not reproduced here due to limited space).<sup>10</sup>

Means of Philosophical Thinking	Definition The student is able to ...
Text comprehension and interpretation	- summarize, explain and interpret a presented text with a philosophically relevant message in terms of its content and structure.
Text writing	- write their own reflective or argumentative text in accordance with the chosen/assigned form in which they clearly articulate, structure and argue their ideas

<sup>8</sup> J. Pfister. Fachdidaktik Philosophie. Stuttgart: UTB, 2010, p. 37.

<sup>9</sup> These include mostly German didacticians of philosophy E. Martens (2012), A. Rösch (2009), J. Rohbeck (2010), M. Dege (2008), as well as French didactician M. Tozzi and American didactician J. Rudisill (2011).

<sup>10</sup> P. Šebešová (ed.). Proč a jak učit filosofii na středních školách, op. cit., p. 23-26.

Discussion	- express opinions and ideas in a rational and factual manner, supporting them with arguments and opposing ideas or counter-arguments in a factual and respectful manner
------------	--

Philosophical competence	Definition The student is able to ...
Concept work	- create and use general and abstract concepts and relate them to each other
Argumentation	- formulate and verify arguments and reveal the argumentative structure of a text/statement
Resolving philosophical problems	- formulate a philosophical problem or question, state possible approaches to a solution, propose a solution and evaluate it in terms of its implications
Reflection	- to distance oneself and take a perspective different from one's own towards one's own and others' experiences and problems; to problematize and critically evaluate them with respect to their truth or relationship to personal or socially accepted values
Responsible decision-making and action	- to be aware of one's own values, attitudes and the consequences of decisions and actions for oneself and others, to be able to justify one's decisions and actions and to be accountable for one's actions

As we will see in the following, these competencies are highly relevant also for the environmental education, for they foster critical thinking and communication skills.

## 2. Environmental Education

As has been said at the beginning, environmental education is one of the cross-curricular subjects and in contrast to philosophy makes up part of the FEP from pre-school education. In contrast to philosophy, which is usually only taught for one year at grammar schools, environmental education should accompany students throughout their education. All cross-curricular subjects can be realised in

more ways – as a self-standing subject, a project, or their topics and outcomes can be implemented into other school subjects.

Environmental education has a long tradition in the Czech Republic and has a slightly different status from the other cross-curricular subjects, for it is coordinated not only by the Ministry of Education, but also by the Ministry of the Environment.<sup>11</sup> There is a coordinated network of NGOs focusing on environmental education that are supported by the state, and each school has to have its own coordinator for environmental education.

The Czech conception of environmental education is mostly based on the American conception of environmental education<sup>12</sup>, and its goal is “to develop the competencies (knowledge, skills and attitudes) necessary for environmentally responsible behaviour, i.e. behaviour that is most beneficial for the current and future state of the environment in a given situation with given possibilities.”<sup>13</sup> This general goal should be accomplished via 5 competence areas:<sup>14</sup>

- *Relationship with nature* – This forms a basis for all of the following areas for it creates motivation and willingness to care for nature and be interested in it. The children should be supplied with opportunities to experience nature and the environment from early on to form a positive relationship towards it and develop environmental sensitivity and empathy. This area is fostered also by teaching outdoors which has become popular in Czech environmental-friendly schools lately.<sup>15</sup>
- *Relationship to a certain place* – The aim of this area is to build up a feeling of belonging to the place where we live. It encompasses not only its environmental/biological aspect but also the psychological, socio-cultural and political-economic level. “The deeper we feel our roots in the place we live, the greater the chance we will take care of it ourselves. It is best to realise development of relationship to place by connecting school education with the local community and local realities.”<sup>16</sup>
- *Understanding of nature and the ability to investigate it* – This area focuses on the laws inherent to nature and ecosystems, such as the flow of energy

---

<sup>11</sup> See for example P. Daniš. Environmental Education. Prague: Ministry of Environment, 2015. Available at [https://www.mzp.cz/C125750E003B698B/en/environmental\\_education\\_publications/\\$FILE/OFD\\_N-EEinCR-20180517.pdf](https://www.mzp.cz/C125750E003B698B/en/environmental_education_publications/$FILE/OFD_N-EEinCR-20180517.pdf)

<sup>12</sup> Excellence in Environmental Education – Guidelines for Learning (Pre K-12) [online]. North American Association for Environmental Education: 2004. Available at <https://eepro.naaee.org/resource/guidelines-excellence-series>. See all the sources in M. Pastorová et al. Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích. Praha 2011, p. 44-46.

<sup>13</sup> P. Daniš. Environmental Education, op. cit., p. 2.

<sup>14</sup> The description of the areas are based on following resources: P. Daniš, Environmental Education, op. cit.; Broukalová et al. Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice. Praha 2012.

<sup>15</sup> See 2 educational websites: „Go outdoors!“ (<https://jdeteven.cz>) and „We learn outdoors.“ (<https://ucimesevenku.cz/>).

<sup>16</sup> P. Daniš, Environmental Education, op. cit., p. 4.

and water or the carbon cycle, balance and disruptions of ecosystems, competition among organisms etc. Field-based and inquiry-based teaching methods are considered as the most suitable ones to foster this area.

- *Ability to resolve problems and conflicts related to the environment* – “Environmental problems arise when a certain part of the environment is threatened. This may or may not be caused by human activity. Conflicts arise if there are multiple opinions on how to resolve a given problem.”<sup>17</sup> To acquire competencies connected with this area presupposes many different skills, many of which are the same as critical thinking skills: the ability to analyse and evaluate information from different sources, identify sides of the conflict and their inherent values and aims, look at the problem/conflict from different perspectives, suppress one’s own judgment before all the necessary information is gathered etc. This area is therefore suitable to develop with older students.
- *Readiness to act on behalf of the environment* – This area encompasses the main goal of the environmental education, i. e. environmentally friendly and sustainable behaviour, be it at the personal level in the form of responsible consumption or at a broader level in the form of influencing companies, institutions or policies by legal and democratic means, mainly through discussion or public engagement.

As we see from the competence areas above, environmental education is a transdisciplinary subject that connects natural and social sciences. Philosophy, especially when taken as an ability to reflect and think critically, has its place primarily within the two last areas where solid argumentation, information processing and evaluation skills are need, as well as reflection on implicit values, assumptions and convictions. Philosophy can also bring a different perspective on things and stand in the role of a devil’s advocate when environmental values are being enforced too much or without regard to other values or facts. Sometimes, too much eagerness leads to a contrary result than intended. As H. Rosling points out, for example, when environmental activists want to engage other people in care about climate change by invoking fear from climate refugees or presenting the worst-case scenarios without serious data, it can lead to a loss of trust in the environmental movement as such.

“With a problem as big as climate change, we cannot let that happen. Exaggerating the role of climate change in wars and conflicts, or poverty, or migration, means that the other major causes of these global problems are ignored, hampering our ability to take action against them. We cannot get into a situation where no one listens anymore. Without trust, we are lost. (...) People who are serious about climate change must keep two thoughts in their heads at once: they must continue to care about the problem but not become victims of their own frustrated, alarmist messages. They must look at the worst-case scenarios but also remember the uncertainty in the data. In heating up others,

---

<sup>17</sup> Ibid., p. 6.

they must keep their own brains cool so that they can make good decisions and take sensible actions, and not put their credibility at risk.”<sup>18</sup>

In practice, though, it is not so common to see strong cooperation between teachers of the natural and social sciences. I would now like to present one international long-term programme called Eco-Schools<sup>19</sup> that can help bring all teachers and students together because it requires the cooperation and engagement of the whole school community.

### 3. Eco-Schools

Eco-Schools is an international programme coordinated by the international non-profit organization Foundation for Environmental Education (FEE) since 1994 and it is run in 73 countries by FEE member organisations, including the Czech Republic, and in 26 countries through International Schools.<sup>20</sup> The aim of the programme is to improve the school and local environment and thereby strengthen students’ sense of responsibility and cultivate their competencies in many fields. The programme is in line with current trends in international environmental education summarised by the leading Czech expert on environmental education J. Činčera<sup>21</sup> as follows: interdisciplinarity (the integration of both natural and social sciences), a growing importance of competencies (an emphasis on skill development rather than on biological knowledge), an emphasis on project-based learning (especially on long-term, student-run projects), and a whole-school approach (enabling a better implementation of all environmental education principles, such as fostering the relationship to the local environment etc.). In a nutshell, students in Eco-Schools cooperate with teachers and other school staff to improve the environmental impact of the school in one or more dimensions. The overarching topic in the Czech Eco-School programme is now climate change, but the schools can choose one or more topics they want to focus on: biodiversity, transportation, energy consumption, food and the world, waste, school environment, sustainable consumption, or water.<sup>22</sup>

The programme is based on a 7-step methodology:<sup>23</sup>

---

<sup>18</sup> H. Rosling et al. *Factfulness: Ten Reasons We’re Wrong About the World—and Why Things Are Better Than You Think*. Great Britain 2018, p. 199-200.

<sup>19</sup> I used to work in Tereza Association which is the Czech coordinator of the international Eco-School programme and I prepared some teaching resources for the Czech programme, so I might be biased in favour of the programme. But I will also summarise some independent research connected to Eco-Schools.

<sup>20</sup> <https://www.ecoschools.global/>; J. Činčera, J. Krajhanzl. Eco-Schools: what factors influence pupils’ action competence for pro-environmental behaviour? *Journal of Cleaner Production* 61 (2013), p. 117-121. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.06.030>

<sup>21</sup> J. Činčera. Environmentální výchova jako průřezové téma. Podkladová studie. Brno 2017. Available at

[https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1\\_studie/environmentalni\\_vychova.pdf](https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/environmentalni_vychova.pdf).

<sup>22</sup> <https://ekoskola.cz/o-programu/temata/>

<sup>23</sup> <https://www.ecoschools.global/seven-steps-methodology>; <https://ekoskola.cz/o-programu/metodika-7-kroku/>.

1. Creation of an Eco-Team – The team is the main management of the whole project and consists mostly of students and teachers, but there can be also other members of school staff (cleaners, cooks...) or parents present. The team sets the agenda and informs/cooperates with the school about the steps taken.
2. School audit – The team surveys the school literally from the basement to the attic and analyses its strengths and weaknesses with respect to the chosen topic.
3. Action plan – The team suggests changes and measures based on the audit, discusses them with all the people involved and the classmates.
4. Evaluation of the plan – The students evaluate the changes and adjust the plan.
5. Eco-School in the teaching practice – The topics that the school focuses on should be implemented in the lessons of different subjects, thereby strengthening the awareness of them and knowledge and skills of all the students.
6. Information and involvement – The team should try to inform not only the school but also the broader local community about all of their activities, and they can try to involve more people in the project.
7. Eco-code – The team produces an Eco-code that summarizes the main goals that the school has set and that everyone should know about.

Usually, two years after implementing the programme, the school can apply for a Green Flag, which is a certification of the successful management of the methodology and of improvement. The Green Flag is awarded after an assessment of the school's progress based on specific criteria.

The effectiveness of the programme with regard to different aspects has been surveyed, and as J. Činčera summarizes, there are 3 main areas that the Eco-School programme influences:

1. School management – schools implementing the programme produce less waste, are better at recycling and more energy efficient. For example: "Evaluation research proved that Irish schools awarded in the programme produced up to 45% waste per capita less than schools that were new in the programme."<sup>24</sup>
2. Development of pro-environmental competencies: "Pupils involved in the programme recycle, participate in environmental projects, save water and energy and buy environmentally-friendly products more often."<sup>25</sup>
3. School curriculum – The programme also improves teachers' competence, school curriculum and school management effectiveness.

---

<sup>24</sup> J. Cincera, J. Krajhanzl. Eco-Schools: what factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour?, op. cit., p. 118.

<sup>25</sup> Ibid.

According to two surveys<sup>26</sup> on the efficacy of the programme in the development of action competence in Czech schools, the programme promotes action competence (meaning the ability to evaluate information and reach a right decision in a complex situation with regard to its environmental consequences) in members of the EcoTeam. What I find interesting and relevant for philosophy teaching is that a correlation has been found between the level of action competence and the students' perceived participation. The authors of the second study distinguish between two different approaches to the implementation of the programme – instructional, where teachers have a greater role and function as leaders in the EcoTeam, and emancipatory, where students take an active part in decision making. It is the second approach that promotes positive outcomes in regard to developing action competence and pro-environmental behaviour. When students are allowed to take part in decision making about the school, it has more positive effects on the social environment and relationships between teachers and students. Students experience a sense of ownership over the successful steps taken and "increased sense of being able to contribute to positively impacting the environment".<sup>27</sup>

I find this result important because of the possible connection to philosophy teaching. The emancipatory approach presupposes a certain level of student autonomy and also a certain level of critical thinking, argumentation and communication skills which, in my view, are important goals of philosophy teaching. It could be interesting to involve at least one "philosopher" (philosophy-loving student) in the EcoTeam who could bring in new perspectives and help analyse the implicit assumptions of environmentally eager members of the EcoTeam. These students could try to find a compromise between different values, as sometimes students who are not EcoTeam members feel too suppressed and oppose the environmental goals when EcoTeam members are too eager in their endeavours. Philosophy can also contribute to the EcoSchool programme by reflecting on the motivations and values in the environmental movement.

In the last part of the article, I present 2 lessons for the last year of grammar school from the field of environmental ethics that are part of the methodological support for teachers involved in the programme. Both are structured according to constructivist models of learning and try to enhance philosophical competencies of the students and their own autonomous thinking.

---

<sup>26</sup> J. Cincera, J. Krajhanzl. Eco-Schools: what factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour?, op. cit; J. Cincera et al. Emancipatory or instrumental? Students' and teachers' perceptions of the implementation of the EcoSchool program. Environmental Education Research 2019, VOL. 25, NO. 7, p. 1083–1104.

<https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1506911>

<sup>27</sup> J. Cincera et al. Emancipatory or instrumental? Students' and teachers' perceptions of the implementation of the EcoSchool program, op. cit., p. 1097.

## 4. Lesson plans

### 1. Environmental ethics (90 minutes lesson)

Example of a lesson structured according to the “candy model”<sup>28</sup>

Context:

The final two lessons in a unit on ethics. Students have discussed basic ethical theories (Aristotle, Kant, utilitarianism...).

*Lesson objectives:*

Students:

- state the arguments for/against the moral obligations of humans towards nature and its components and they categorize the arguments
- distinguish between intrinsic/instrumental value and illustrate this distinction with an example
- summarize the basic positions of environmental ethics
- formulate the arguments/counter-arguments against each position and their position on the issue

*Lesson description:*

- Background: So far we have dealt with various ethical theories that have mainly focused on the moral aspects of actions in relation to other people or society. Does this exhaust the field of ethics?

*Phase 1 - Introduction to the problem*

- Presentation with pictures of current environmental problems, followed by a question: Do you think that a person is morally responsible for what you see? Why? - quick collection of answers, possibly on the board (5-10 min.)

*Phase 2 - Problem definition*

- Summary of discussion: Does nature protection fall under ethics? On what basis?
- Formulation of the problem (leading question): Do humans have a moral obligation towards nature or its components? On what grounds?

*Phase 3 - Intuitive problem solving*

- Everyone writes down on sticky notes several arguments in response to the formulated problem (one argument per sticky note). Divide into groups (about 6 people) - in the group, everyone sticks sticky notes on a large piece of paper. Then the group sorts the arguments while trying to find some common features and categorizes the arguments using names they come up with during the process (15 min.).
- Quick sharing of the arguments’ categories between groups - representatives from groups write categories on the board or everyone just walks

---

<sup>28</sup> R. Sistermann. „Der Sinn des Lebens: Eine problemorientierte Unterrichtsreihe nach dem „Bonbon-Modell““. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 34, 2012, issue 4, p. 296–306.

around and looks at each other's groups of arguments on the other groups' papers.

#### *Phase 4 - Teacher-directed and controlled problem solving*

- Comparison of the students' categories with basic categories of environmental ethics - anthropocentrism, pathocentrism, biocentrism, ecocentrism - onion diagram (explanation - 5 min.); explanation that environmental ethics seeks to extend the scope of morally relevant action from humans to other entities
- Analysis of each position based on work with text - work in 3 groups, each group works with one identical text describing one position. Students first work using the concept grid method – Write down the key concepts of the text and comment on them, then create a concept map on large paper based on the concepts they have chosen together. They use it to present the main message of the text to others. (20 min.)

#### *Phase 5 - Consolidation*

- Presentation of a diagram representing the basic positions of environmental ethics and discussion: students first give arguments from the texts for each position, then their own counter-arguments, then add more arguments added by the teacher (they can also work with their own arguments from the third phase).

#### *Phase 6 - Transfer*

- Collaborative discussion - students express their own position on the initial problem of whether humans have moral obligations to nature or its components and why. They formulate their answer in writing and support it with arguments.
- Summary - basic distinction between the intrinsic/instrumental value of nature and its practical implications
- Basic problems of anthropocentrism (thought experiment of the last man, problem of conflict of interest in specific cases)/biocentrism (question of balancing the claims of individual organisms)

### **Texts**

#### **Responsible Anthropocentrism<sup>29</sup>**

"Even within the purely anthropocentric conception of meaning and value, many thinkers have come to realize that myopic egoism is simply not in the interests of either person or the human species. They do not think that humans should protect nature for the sake of nature. To them, that usually seems like sentimentality and anthropomorphism. However, they see a number of good reasons why humans should protect nature - more precisely, limit their de-

---

<sup>29</sup> Based on and quoted from: E. Kohák. *Zelená svatozár*. Praha 1998, p. 75–87.

mands on nature to the level of natural regeneration and therefore sustainability - for the long-term good of the human species. They remain convinced that humans alone are the source of value and meaning, but they contrast the long-term interests of humanity as a whole with the short-term predatory interests of the individuals in question.

It is only with human, a rational being capable of freedom, that another dimension, the capacity for compassion, altruism and the ability to act for the good of nature, supposedly enters nature. Other, purely natural beings never act for the good of nature, only for the good of themselves or their species. This leads to an important conclusion: anthropocentrism does not mean following (natural) human interests, but subordinating our actions to distinctively human - and that means moral - categories."

People need nature to provide for their many needs (food, rest, aesthetic enjoyment...) and to produce everything that ensures a happy life. However, since resources are limited and nature functions as a whole, it is necessary to protect its individual components and use it in a sustainable way so that it remains in the best possible condition for future generations. Otherwise, we would be worsening the living conditions of future generations and humanity as a whole, and we would be doing something wrong. It is therefore our moral duty to consider the consequences of our actions and to take nature into account.

#### **Peter Singer: All animals are equal<sup>30</sup>**

"There are important differences between humans and other animals, and these differences must give rise to some differences in the rights that each have. Recognizing this obvious fact, however, is no barrier to the case for extending the basic principle of equality to nonhuman animals. [...] It is an implication of this principle of equality that our concern for others ought not to depend on what they are like, or what abilities they possess – although precisely what this concern requires us to do may vary according to the characteristics of those affected by what we do. [...] But the basic element-the taking into account of the interests of the being, whatever those interests may be-must, according to the principle of equality, be extended to all beings, black or white, masculine or feminine, human or nonhuman. Speciesism-the word is not an attractive one, but I can think of no better term-is a prejudice or attitude of bias in favor of the interests of members of one's own species and against those of members of other species. It should be obvious that the fundamental objections to racism and sexism [...] apply equally to speciesism. If possessing a higher degree of intelligence does not entitle one human to use another for his or her own ends, how can it entitle humans to exploit nonhumans for the same purpose?

The capacity for suffering and enjoyment is a prerequisite for having interests at all, a condition that must be satisfied before we can speak of interests in a meaningful way. It would be nonsense to say that it was not in the interests of a

---

<sup>30</sup> P. Singer. Animal Liberation. New York 2002, p. 1-8.

stone to be kicked along the road by a schoolboy. A stone does not have interests because it cannot suffer. Nothing that we can do to it could possibly make any difference to its welfare. The capacity for suffering and enjoyment is, however, not only necessary, but also sufficient for us to say that a being has interests—at an absolute minimum, an interest in not suffering. (...) If a being suffers there can be no moral justification for refusing to take that suffering into consideration.“

### P. Taylor: The Ethics of Respect for Nature<sup>31</sup>

“From the perspective of a life-centered theory, we have *prima facie* moral obligations that are owed to wild plants and animals themselves as members of the Earth’s biotic community. We are morally bound (other things being equal) to protect or promote their good for *their* sake. Our duties to respect the integrity of natural ecosystems, to preserve endangered species, and to avoid environmental pollution stem from the fact that these are ways in which we can help make it possible for wild species populations to achieve and maintain a healthy existence in a natural state. Such obligations are due those living things out of recognition of their inherent worth. They are entirely additional to and independent of the obligations we owe to our fellow humans. (...) Their well-being, as well as human well-being, is something to be realized as *an end in itself*.

Two concepts are essential to the taking of a moral attitude of the sort in question. (...) These concepts are, first, that of the good (well-being, welfare) of a living thing, and second, the idea of an entity possessing inherent worth.

(1) Every organism, species population, and community of life has a good of its own which moral agents can intentionally further or damage by their actions. To say that an entity has a good of its own is simply to say that, without reference to any *other* entity, it can be benefited or harmed. (...) The idea of a being having a good of its own, as I understand it, does not entail that the being must have interests or take an interest in what affects its life for better or for worse. (...). It may, indeed, be wholly unaware that favorable and unfavorable events are taking place in its life. I take it that trees, for example, have no knowledge or desires or feelings. Yet it is undoubtedly the case that trees can be harmed or benefited by our actions. (...)

(2) The second concept essential to the moral attitude of respect for nature is the idea of inherent worth. We take that attitude toward wild living things (individuals, species populations, or whole biotic communities) when and only when we regard them as entities possessing inherent worth. (...) According to the principle of moral consideration, wild living things are deserving of the concern and consideration of all moral agents simply in virtue of their being members of the Earth’s community of life. From the moral point of view their good must be taken into account whenever it is affected for better or worse by the

---

<sup>31</sup> Taylor, P. W., The Ethics of Respect for Nature, Environmental Ethics, Vol. 3/1981, s. 197–201. Available at <http://www.umweltethik.at/download.php?id=391>.

conduct of rational agents. [...] The principle of intrinsic value states that, regardless of what kind of entity it is in other respects, if it is a member of the Earth's community of life, the realization of its good is something *intrinsically* valuable.“

### Scheme of different positions

<b>ANTHROPOCENTRISM</b> in the moral sense: A position according to which only man, not nature, has moral status, moral value. Only man is a member of a moral community.		
X		
<b>PHYSIOCENTRISM</b>		
<b>Pathocentrism:</b> All beings capable of sentience deserve respect for their own sake.	<b>Biocentrism:</b> All living things deserve respect for their own sake.	<b>Radical Physiocentrism:</b> All of nature (holistic version) or everything in nature (individualistic version) deserves respect for its own sake.

According to: Krebs, A. (ed.), *Naturethik*, Frankfurt am Main, Suhrkamp 1997, p. 345.

## 2. Large-scale farms and attitudes towards animals (90 minutes lesson)

*Lesson objectives:*

The students...

- confront their attitude towards animals with information about factory farms
- formulate their opinion on human's duties towards animals
- suggest possible behaviours that would be consistent with these duties

*Phase 1 – Evocation (preconcepts) - 15 min*

Questions: How should humans behave towards farm animals? Do we have the right to kill them? Why yes/no? To what extent can we suppress our natural needs?

Students form triads and get three pieces of paper, each with one of the questions above. Everyone writes an answer for 1-2 minutes, then passes it on within their group. Each person takes turns answering all three questions, and they can also respond to the others' answers written earlier. Then they read all the answers out loud in turn within the group. They then discuss together what other questions or problems they have encountered, what answers they all agree or disagree on...

### *Phase 2 – Realisation of the meaning of the information: 60 min.*

*Role play* – Their task is to draft an animal protection bill in the Parliament - a code of conduct for humans towards farm animals. Everyone first draws a role to determine what interests the person will promote in the code (vegetarians, organic farmers, large-scale farmers, consumers, the student for themselves), and has a moment to think through a strategy and write down further arguments to support their position. Then divide the pupils into groups of five or six (= parliamentary committees) so that all interest groups are represented in the group. The task of the group is to agree on a negotiated version of the code and at the same time to work it out in a way that convinces the others. At the end of the agreed time, each group will briefly present its code and the others may respond. Then a brief comparison of the codes follows - where they agree, where they differ. Then stop the role play and let the pupils step out of the role, each sitting in their seat. Give space for reflection on the role play - ask pupils how they worked, whether and why they found it difficult to accept their role, how they found compromise, etc.

Only then proceed to a vote, now everyone expresses an opinion for themselves - everyone stands up to the code that best expresses their position. The pupils will then compare the screened film extracts with this code.

Play the video but prepare the students beforehand that the films are emotionally demanding. First the poultry farm, processing poultry for meat, from the film We Feed the World<sup>32</sup>, then the gassing of the taps from the series 37 Grad, episode Mit Herz für Tiere<sup>33</sup>. Their task is to compare where the practice does and does not match their code of practice while watching the film. After watching the film, leave space for processing emotions and sharing feelings and thoughts, preferably in a completely non-violent way so that the students can talk freely with each other for a while. Afterwards, short discussion follows about how the pupils were affected by the film and their relationship to the codes.

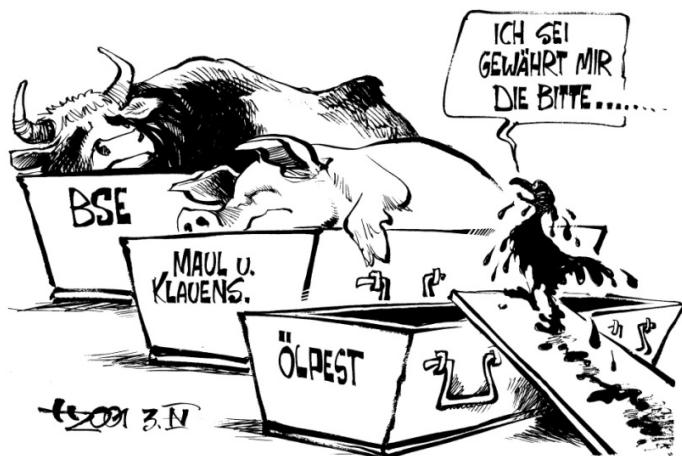
### *Phase 3 – Reflection - 15 min*

Each person will 1. formulate and write down their own opinion on the relationship between humans and farm animals and 2. reflect on behaviour and eating habits that are in line with that opinion. We then discuss these issues together, trying to lead the discussion in such a way that it is clear that everyone is entitled to their own opinion and that there is a range of possible attitudes and eating habits, from an absolute rejection of meat (and other animal foods - eggs and dairy products) to a reduction of its consumption and a favouring smaller farms or organic farms to excessive consumption.

---

<sup>32</sup> E. Wagenhofer. We Feed the World, 2005.

<sup>33</sup> M. Karremann. 37° Grad - Mit Herz für Tiere. ZDF documentary series, 2004.



*Animal Welfare*

# Ökologisches Denken in der norwegischen Lehrkräfteausbildung

Hans Bringeland /Tomas Stølen  
(Bergen)

*Der Aufsatz besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil stellt Hauptzüge der früh ansetzenden ökologischen Reflexion in der norwegischen Philosophie dar. Sowohl der allgemeine philosophische und gesellschaftliche Hintergrund als auch besondere, norwegische Antriebe werden berührt. Betont wird vor allem das von Arne Næss entwickelte und internationales Aufsehen erregende „ökosophische“ Konzept. Im zweiten Teil werden Hinweise auf und Realisierungen von ökologischen Perspektiven in der norwegischen Lehrkräfteausbildung untersucht. Dabei werden auch die Lehrpläne der Elementarschule einbezogen. Unser Interesse betrifft nicht am wenigsten mögliche ökophilosophische oder gar ökosophische Elemente. Das Ergebnis dürfte überraschen: Diese sind sowohl in der Lehrkräfteausbildung als auch im Curriculum völlig abwesend.*

Philosophie oder Ethik ist in Norwegen kein eigenes Schulfach, sondern in der obligatorischen Elementarschule („Grundschule“, 1.-10. Klasse) Bestandteil des Pflichtfachs „Christentum, Religion, Lebensanschauung und Ethik“ (KRLE).<sup>1</sup> In Dänemark ist die Fachbezeichnung „Christentumslehre“, in Schweden „Religionslehre“. Auf Gymnasialniveau („Weiterführende Schule“, 11.-13. Klasse) heißt das entsprechende Fach „Religion und Ethik“. Da Norwegen ein weitgehend säkularisiertes Land ist, sind die öffentlichen Schulen konfessionell bzw. lebensanschaulich neutral. Dieser erklären Neutralität zum Trotz herrscht eine politische und didaktische Leitvorstellung: die öffentliche Verpflichtung auf die norwegische Wertetradition. Die anschlussreiche säkularhumanistische Bewegung will diese als „humanistisch“ bezeichnen, in unserem Grundgesetz und im Curriculum für die öffentlichen Schulen hat sich jedoch die Doppelbezeichnung „christlich-humanistisch“ bzw. „christlich und humanistisch“ durchgesetzt.

Wir wollen in diesem Aufsatz hauptsächlich ökologische Denkweisen und Werte darstellen, die in den Lehrplänen und in der Lehrpraxis unserer fünfjährigen Lehrkräfteausbildung für die Elementarstufe zum Ausdruck kommen. Diese findet im Rahmen unserer Pädagogischen Hochschulen bzw. der Abteilungen für Lehrkräfteausbildung an Hochschulen und Universitäten statt.<sup>2</sup> Da diese Ausbildung für Unterricht in den verschiedenen Schulfächern qualifizieren soll,

---

<sup>1</sup> Hans Bringeland, „Friedenerziehung in Skandinavien“, in: *Forum Philosophie International* 70. Zürich 2021, S.130.

<sup>2</sup> Werdende Studienräte und Studienrätinnen, die in der Weiterführenden Schule arbeiten wollen, studieren normalerweise drei frei gewählte Unterrichtsfächer an Universitäten oder universitären Hochschulen. Hier gibt es meistens keine didaktischen Lehrpläne. Die pädagogische Kompetenz wird durch ein zusätzliches praktisch-pädagogisches Jahr gesichert.

müssen auch die Curricula und Vorschriften der Elementarschule einbezogen werden.

In einer nicht mehr konfessionell verpflichteten Schule wird natürlich die Philosophie bei der Festlegung und Vermittlung gemeinsamer Ideen und Idealen eine wichtige Rolle spielen. Nicht zuletzt angesichts der akuten ökologischen Herausforderungen sind neue Denkansätze und ethische Strategien gefragt. Hier war sich die norwegische Philosophie sehr früh ihre besondere Verantwortung bewusst. Empirisches Wissen, praktischer Aktionismus und philosophische Reflexion gingen dabei Hand in Hand. Der bedeutungsvollste Niederschlag dieser Bemühungen war die sogenannte „Ökosophie“ des norwegischen Philosophen Arne Næss (1912-2009).<sup>3</sup> Wir wollen deshalb zunächst die Entwicklung der norwegischen Ökophilosophie und besonders die Ökosophie von Næss darstellen.<sup>4</sup> Auf diesem Hintergrund sollen dann Lehrpläne und Lehrpraxis der norwegischen Lehrkräfteausbildung untersucht werden. Denn es wäre zu erwarten, dass eine derart markante und bedeutungsvolle Denktradition auch in unserer LehrerInnenausbildung Spuren hinterlassen hat.

### **Ökologisches Denken in der norwegischen Philosophie**

Norwegen liegt an der Grenze der bewohnbaren Welt. Das Überleben der Menschen in dem harschen Klima des Landes war immer von einem dichten Zusammenleben in und mit der Natur abhängig: Die Natur war für sie nie eine „andere Welt“, sondern ein Teil der menschlichen Lebenswelt.<sup>5</sup> Zwar waren schon in der zweiten Hälfte der 19. Jahrhundert kultivierte Stadtbewohner wie der Komponist Edvard Grieg und der Dichter Henrik Ibsen von der norwegischen Bergwelt verzaubert. Der von ihnen beliebte „Fjell“ war aber eine von Menschen besiedelte und benutzte Landschaft. Erst als die moderne Technologie riesige Eingriffe in diese Landschaft ermöglichte, wurde Natur verstanden als eine zu schützende, von dem Menschen verschiedene Welt. Als nach dem zweiten Weltkrieg neue Staudämme zahlreiche Flüsse und Wasserfälle trockenlegten und Natur- wie Kulturlandschaften unter Wasser setzten, wurde Naturschutz ein politisches Thema. Nicht zuletzt unter der akademischen und kulturellen Elite entstand ein Umweltaktivismus, der sich meistens gegen spezifische Staudammprojekte richteten.

Bereits in der Zwischenkriegszeit verknüpfte der erste norwegische Ökophilosoph, Peter Wessel Zapfe (1899-1990), die damalige wissenschaftliche For-

---

<sup>3</sup> Vgl Hans Bringeland, „Was ist Ökosophie?“, in: *Forum Philosophie International* 71, Zürich 2022, 87-97.

<sup>4</sup> Zur Entwicklung und weltweiten Bedeutung der Ökophilosophie und des Umweltaktivismus in Norwegen s. Peder Anker, *The Power of the Periphery: How Norway Became an Environmental Pioneer for the World*, Cambridge 2020 (Open Access: [https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/7070AC66999C30D35EAE07F0A290963A/9781108477567AR.pdf/The\\_Power\\_of\\_the\\_Periphery.pdf?event-type=FTLA](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/7070AC66999C30D35EAE07F0A290963A/9781108477567AR.pdf/The_Power_of_the_Periphery.pdf?event-type=FTLA))

<sup>5</sup> So der norwegische Sozialwissenschaftler Jon Naustdalslid, „Før naturen blei ei anna verd“, in: *Dag og Tid* 06.08.21, s. 34.

schung zur Stellung des Menschen in der Biosphäre<sup>6</sup> mit philosophischen Gesichtspunkten. In seiner „Biosophie“ wurde der Wert des Menschen mit dem Wert anderer Lebewesen grundsätzlich gleichgestellt. In Anbetracht der Folgen der menschlichen Zivilisation behauptete er, dass es ohne uns Menschen der Erde besser gehen würde. Zappfe war ein bekannter Wanderer und Bergsteiger, der sich der Natur dicht verbunden fühlte. Dies war ebenfalls für den gute zehn Jahre jüngeren Philosophiekollegen Næss der Fall, den er früh kennengelernte. Auch andere Vertreter der norwegischen Ökophilosophie, wie Sigmund Kvaløy *Setreng* (1934-2014), waren Naturfreunde und Bergsteiger. Es war deshalb kein Zufall, dass Næss und seine Schüler bei den bekannten Protestaktionen gegen Staudammbau beteiligt waren. Die Zeitungsfotos von Næss, der sich – als Akt zivilen Ungehorsams – vor den Baumaschinen in Ketten gelegt hatte, bei der polizeilichen Entfesselung und Verhaftung sind ikonisch geworden.

Næss‘ philosophisches Interesse wurde geweckt, als er – nur 17 Jahre alt – Spinozas *Ethik* in der Originalfassung lesen durfte. Der Monismus des Niederländers wurde ihm bleibend wichtig, da für Spinoza die Begriffe Substanz, Natur und Gott die eine und einzige Wirklichkeit bezeichnete, ohne dass diese Bezeichnungen völlig synonym waren. Næss fand besonders den hier implizierten „Panpsychismus“ für Naturschützer und Ökosophen bzw. Tiefökologen bedeutsam. Denn jedes Lebewesen hat in dieser Sichtweise an fundamentalen Eigenschaften des Menschen und an einem entsprechenden Eigenwert teil. Dadurch wird „Identifikation“ ermöglicht – wir erkennen und respektieren im Anderen (im Lebendigen) das Eigene.<sup>7</sup>

Nach einem Aufenthalt in Wien 1934-35 wurde er radikaler Empirist, und auch in der Folgezeit betonte er die Erfahrung als Grundlage und Korrektiv philosophischer Auffassungen, vor allem in der Gestalt naturwissenschaftlicher und szientistisch angelegter Forschung (in Psychologie und Sozialwissenschaften). Aber auch die erfahrungsbasierten Intuitionen der Alltagsmenschen und die diese artikulierende Umgangssprache waren für ihn philosophisch belangvoll.<sup>8</sup>

Als Friedensaktivist wandte er sich nach dem 2. Weltkrieg Demokratie- und Gandhi-Studien zu. Vor allem als Folge eines Aufenthaltes in Berkeley 1939, wo er die amerikanische Sozialforschung kennengelernte, förderte er in seinem Kreis hervorragende norwegische Sozialwissenschaftler (wie Stein Rokkan, Vilhelm Aubert und Johan Galtung), was zur Bildung des Instituts für Sozialfor-

<sup>6</sup> Vor allem wurde Zappfe von dem deutschen Biologen Jakob von Uexküll (1864-1944), der den Begriff „Umwelt“ entwickelte, beeinflusst. Dieser Begriff wird heute häufig kritisiert, da er suggeriert, dass alles um den Menschen herum und auf ihn hin geordnet ist. Solche anthropozentrischen Konnotationen sind aber bei Zappfe abwesend; bei ihm heißt „Umwelt“ eher „Mittelwelt“.

<sup>7</sup> Arne Næss, *Det frie menneske: en innføring i Spinozas filosofi* (3. Ausg.), Oslo 1999, S. 134-145.

<sup>8</sup> „Author’s Introduction to the Series“, *The Selected Works of Arne Naess* (von nun an: SWAN), Bd. X, S. Ix.

schung in Oslo 1950 beitrug. Überhaupt war der Einfluss von Næss auf die akademische und öffentliche Welt im Nachkriegs-Norwegen immens. Während der 60er Jahre wurde er immer mehr auf die Anzeichen der von der Menschheit verursachten Naturzerstörung aufmerksam, unter anderem durch die Anregung von Rachel Carsons Buch „Der stumme Frühling“ (1962). Wohl als Folge der Gandhi-Lektüre schließt sich Næss einer modernen Interpretation hinduistischer Texte an, die weitgehend seinem Spinozismus entsprach: Diese drücken Ideen wie die Einheit aller Lebewesen, Nicht-Beschädigung und Selbstverwirklichung aus.<sup>9</sup> Etwa dieselben Vorstellungen und Werte entdeckte er im Buddhismus während mehrerer Aufenthalte in Nepal (auch Gandhi war, wie bekannt, vom buddhistischen Denken beeinflusst).<sup>10</sup> Angesichts der latenten Umweltkrise entschied er sich schon 1970 (im Alter von 58 Jahren) dafür, seine Professur an der Universität Oslo aufzugeben, um sich der ökophilosophischen Arbeit und dem Umweltaktivismus voll widmen zu können.

### Ökosophie und Tiefenökologie

In dem „ökosophischen“ Entwurf, den Næss im Laufe der folgenden Jahrzehnte entwickelte, sammeln sich sämtliche Denklinien seiner bisherigen Philosophie und Sozialforschung. Denn Næss' Ökosophie ist nicht etwa eine philosophische Erörterung von ökologischen Fragen im engeren Sinne, sondern stellt geradezu einen kompletten philosophischen Entwurf dar.<sup>11</sup> Næss war nicht der Erfinder der Ökophilosophie und seine Gedanken sind von anderen modifiziert worden, er hat aber den Begriff Ökosophie geprägt und die Weichen für ihre Weiterentwicklung gestellt.<sup>12</sup>

Bereits im Jahre 1965 verfasste Næss seinen kleinen Aufsatz „Nature Ebbing Out“, zur Verteidigung der „wilden“, unberührten Natur, was heute in der ameri-

---

<sup>9</sup> Knut A. Jacobsen, „Bhagavadgita, Ecosophy T, and deep ecology“, *Inquiry* 39 (1999), 219-238.

<sup>10</sup> Deane Curtin, „A state of mind like water: Ecosophy T and the Buddhist traditions“, *Inquiry* 39 (1999), 239-253. Sigmund Kvaløy Setreng betont den engen Zusammenhang zwischen hinduistischen und buddhistischen Impulsen bei seinem Lehrer Næss, „To økofilosofier i Norge; deres begynnelse og en del til“, in *Norsk filosofisk tidsskrift* 37 (2002), 117-126 (Hinweis: S. 118-119).

<sup>11</sup> S. Glassers Kennzeichnung von „Naess' deep ecology approach“: „it is essentially an outline of a general philosophy of life“ (*ibid. xlvi*).

<sup>12</sup> Zur Quellenlage: Næss hat eine Menge von Aufsätzen zu ökophilosophischen Fragen international publiziert, vor allem in englischer Sprache. Viele von diesen und Übersetzungen von Beiträgen in norwegischer Sprache (sowie auch früher nicht publizierte Arbeiten) sind im SWAN Bd. X gesammelt worden: *Deep Ecology of Wisdom. Explorations in Unities of Nature and Cultures*, Dordrecht 2005. Eine bearbeitete englische Übersetzung von *Økologi, samfunn og livsstil* (1. Ausg. 1971: *Økologi og filosofi*) erschien 1989: *Ecology, Community, and Lifestyle. Outline of an ecosophy*, Cambridge. Diese wurde wieder ins Deutsche übersetzt: *Die Zukunft in unseren Händen. Eine tiefenökologische Philosophie* (Hrsg.: David Rothenberg), Wuppertal 2013. Es liegen etliche kurze Einführungen in Næss' Philosophie und Ökosophie vor. Am leichtesten zugänglich sind die Einleitungen der Herausgeber (Harold Glasser) in SWAN Bd. X (S. xiii-lviii und lxv-lxxi) und (Rothenberg) in *Die Zukunft in unseren Händen* (S.13-44).

kanischen Wilderness-Debatte aufgenommen wird.<sup>13</sup> Hier argumentierte er für das, „what is and has always been perfectly good for itself“ – gegen eine instrumentelle Bewertung der Natur.<sup>14</sup> Sechs Jahre später erschien die erste systematische Darstellung seiner Ökosophie.<sup>15</sup> Schon in diesem Entwurf sind die meisten Leitbegriffe und Gesichtspunkte, die in den folgenden Jahrzehnten weiterentwickelt wurden, zu erkennen. Næss' erster internationaler Beitrag bestraf die tatsächliche Umweltbewegung: Als „Summary“ stellte er 1973 Hauptpunkte eines Vortrags (1972) über „The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement“ dar.<sup>16</sup> Dieser Befund bestätigt die pragmatische Verortung seiner Philosophie und Ökosophie: Sein „System“ ist nicht theoretisch ausgeklügelt, sondern in lebenspraktischen Bezugsrahmen begründet. Sein Standort – und Ziel – als Ökophilosoph ist „the ecology movement“. Diese Bewegung besteht aus zwei grundverschiedenen Denkweisen und Strategien: Die momentan vorherrschende, „flache“ (oberflächliche; engl: „shallow“, norw.: „grunn“) Umweltbewegung beschäftigt sich mit kurzfristigen Lösungen von akuten, die Menschheit unmittelbar bedrohenden Problemen wie Verunreinigung und Rohstofferschöpfung. Diese reformistische Annäherung beruht auf wissenschaftlichem, technologischem und wirtschaftlichem Optimismus. Auf weltanschauliche, soziale und politische Wurzeln der ökologischen Krise wird nicht Rücksicht genommen. Die „tiefe“, langfristige Umweltbewegung dagegen ist von fundamentalen Ideen und Werten getragen:

Diversität: Die erwünschte individuelle und kollektive Selbstentfaltung setzt eine Verwirklichung unterschiedlicher Entfaltungsmöglichkeiten voraus.

- *Komplexität*: Reife, stabile Ökosysteme sind durch große Findigkeit und vielseitige bzw. flexible Anwendung von Ressourcen gekennzeichnet.
- *Autonomie*: Sowohl die Bio- als auch die Humanökologie zeigen, dass lebensfähige Gemeinschaften Selbstbestimmung und lokale Selbstverwaltung voraussetzen.
- *Dezentralisierung*: Je zentralisierter und größer die wirtschaftlichen und administrativen Einheiten sind, je fragmentarischer werden die Selbstverwaltung und Selbstbestimmung der einzelnen Teile.
- *Symbiose*: Ein freiheitliches und respektvolles Zusammenleben, in dem die Teilnehmer ihre Eigenart und besondere Anpassungen an die Umwelt verwirklichen dürfen, bedeutet gegenseitiges Nutzen.
- *Egalitarismus*: Das grundsätzlich gleiche Recht jedes Lebens auf Selbstentfaltung ist ein Grundprinzip in der Biosphäre, das sowohl unter Menschen gilt als auch für ihr Verhältnis zu anderen Lebensformen.
- *Klassenlosigkeit*: Dieses Prinzip bedeutet zunächst politischer Kampf gegen extrem ungerechte Ressourcenverteilung in und unter Großge-

---

<sup>13</sup> Vgl Christina Pinsdorf, „Wildnis als naturethisches Leitbild im Anthropozän?“, in: *Forum Philosophie International* 71, Zürich 2022, S. 47-54

<sup>14</sup> Aus dem Norwegischen übersetzt in SWAN Bd. X, S. 3-5 (Zitate: S. 4-5).

<sup>15</sup> *Økologi og filosofi*.

<sup>16</sup> Jetzt in SWAN Bd. X, S. 7-12.

sellschaften, dadurch aber auch Bekämpfung des Überverbrauchs und Förderung des Sinnes für Lebensqualität.<sup>17</sup>

Diese die „tiefenökologische“ Bewegung kennzeichnenden Normen und Tendenzen sind, laut Næss, nicht einfach von der ökologischen Wissenschaft abgeleitet, sondern „the lifestyle of the ecological field-worker suggested, inspired, and fortified the perspectives of the deep ecology movement“<sup>18</sup>. Tatsächlich hat dieser gemeinsame Hintergrund weltweit bemerkenswerte Konvergenzen hervorgebracht. Næss will mit seinem Überblick nichts mehr als kondensierte Kodifikationen von diesen Konvergenzen formulieren.<sup>19</sup> In seiner Sicht ist die Umweltbewegung interessant und wichtig, insofern sie grundsätzlich ökophilosophische Grundsätze normativer Art vertritt. Das heißt für Næss, dass eine *Ökosophie* das eigentliche Fundament der tiefenökologischen Bewegung bildet. Deshalb kann er die Kennzeichen der tiefenökologischen Bewegung ebenfalls als einheitlichen Rahmen für ökosophische Systeme betrachten.<sup>20</sup>

### Die Grundprinzipien der Tiefenökologie

Worin bestehen denn nach Næss die „Grundelemente einer tiefenökologischen Programmatik“, die zugleich Grundsätze der Ökosophie bilden? Ich will hauptsächlich die letzte, ausgereifte Fassung des Programms darlegen, unter Einbeziehung der ursprünglichen Fassung.<sup>21</sup>

1. „Die Entfaltung menschlichen und nicht-menschlichen Lebens auf der Erde ist ein Wert an sich“, wobei der Wert der letztgenannten Lebensformen nicht von möglichen Vorteilen für die Menschen bedingt ist. Unter „Leben“ versteht Næss auch komplexere Teile der Ökosphäre: Flüsse, Landschaften, Ökosysteme, aber auch „kulturell geprägte Lebenswelten“ – „die ganze lebendige Erde“.<sup>22</sup> Im Prinzip gilt „*Biospherical egalitarianism*“, d. h. „*the equal right to live and blossom*“, als intuitiv klares und offensichtliches Werthexiom. Die Klausel „im Prinzip“ ist notwendig, da jede realistische Praxis auch Töten, Ausnützung und Unterdrückung einschließen wird.<sup>23</sup>

---

<sup>17</sup> Ibid. 7.

<sup>18</sup> Ibid. 11.

<sup>19</sup> Glasser schreibt zu Recht: „Naess does not see himself as ‚inventing‘ deep ecology. Rather, he gave a name and a philosophical framework to a minority tradition“ (ibid. xlii).

<sup>20</sup> Ibid. 11f.

<sup>21</sup> In „The Shallow and the Deep, Longe-Range Ecology Movement“ (1973) formuliert Næss 7 Grundsätze. Die 1984 zusammen mit George Sessions verfasste „Basic Principles of Deep Ecology“ (8\_Principles\_of\_Deep\_Ecology.pdf (d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net)) umfassen 8 Punkte. Seine letzte Fassung (mit Explikationen und Begründungen), die weitgehend den „Basic Principles“ entspricht, befindet sich in *Die Zukunft in unseren Händen*, S. 54-59. Die einfache Sprache und die relativ vagen Formulierungen, die die späteren Fassungen kennzeichnen, sollen die Selbstidentifizierung der Leser mit der tiefenökologischen Bewegung erleichtern. (Ibid. 59) Für ein philosophisch geschultes Publikum sind die präzisere Begrifflichkeit und die Denkfiguren der ursprünglichen Fassung aufschlussreicher.

<sup>22</sup> *Die Zukunft in unseren Händen*, S. 54.56.

<sup>23</sup> „The Shallow and the Deep“, S. 7.

2. Auch „die Vielfalt der Lebensformen“ (ihre „Diversität“), im oben genannten Sinn, ist „ein Wert an sich“. Dabei geht es nicht nur um ihr nacktes Überleben, sondern ihre jeweilige „Abundanz“. Der Eigenwert der Lebensformen wird hier betont. Næss kann aber auch auf ihre funktionelle Notwendigkeit hinweisen: „Erst diese Vielfalt ermöglicht eine gedeihliche Entwicklung des menschlichen und des nicht-menschlichen Lebens auf diesem Planeten.“<sup>24</sup> In der ursprünglichen Fassung wird „Symbiose“ als ausgleichendes Prinzip neben „Diversität“ eingeführt, und zusammen werden diese Prinzipien auf die menschliche Gesellschaft bezogen, unter der Überschrift „Anti-class“-Einstellung. Überhaupt will Næss die Hauptprinzipien der Umweltbewegung auf menschliche Gruppenkonflikte anwenden. In einem weiteren Punkt wird ökologische „complexity“ auf gesellschaftliche Verhältnisse überführt: Nicht nur als Parallele zur Natur, sondern als Teil der Natur soll es Arbeitsteilung geben, nicht aber Fragmentierung der Arbeit. Auch komplexe Ökonomien sollen unterstützt werden, ebenfalls eine integrierte Vielfalt von Lebensweisen.<sup>25</sup>
3. Nur wenn „ein elementares Bedürfnis oder eine existentielle Notlage“ ihn dazu zwingen sollte, darf der Mensch diese Vielfalt „zerstören“.<sup>26</sup>
4. Nach diesen Kriterien bewertet sind „die heutigen Eingriffe des Menschen in den Naturhaushalt [...] drastisch überzogen“. Denn diese bewirken „die rasante Zerstörung des gesamten Ökosystems“. Es ist aber für Næss grundsätzlich nichts dagegen einzuwenden, „dass der Mensch – wie auch andere Lebewesen es tun – an Ökosystemen Veränderungen vornimmt“, so wie *homo sapiens* schon immer die Erde verändert hat.<sup>27</sup>
5. Eine deutliche „Abnahme der Weltbevölkerung“ ist dringend geboten, um die angemessene Entfaltung der übrigen Lebewesen zu sichern.<sup>28</sup>
6. Die bedrohliche Lage muss positiv verändert werden. Dazu „bedarf es einer neuen Politik, die dem von unserem konsum- und profitorientierten Wirtschaftssystem begünstigten Raubbau der Natur Einhalt gebietet.“ Die heut vorherrschende Marktideologie und das Setzen auf Wirtschaftswachstum müssen überwunden werden.<sup>29</sup> In der Ursprungsfassung des Programms ist „Local autonomy and decentralization“ als ein selbständiges Prinzip formuliert. Nicht nur die lokale Selbstverwaltung soll gefördert werden, sondern auch materielle und mentale Selbstversorgung.<sup>30</sup>
7. „Auf der ideologischen Ebene gilt es, die Weichen so zu stellen, dass eine (durch intrinsische Werte definierte) *Lebensqualität* mehr gilt als ein lediglich auf Konsum basierender hoher Lebensstandard.“<sup>31</sup>

---

<sup>24</sup> *Die Zukunft in unseren Händen*, S. 54-56.

<sup>25</sup> „The Shallow and the Deep“, S. 8-10.

<sup>26</sup> *Die Zukunft in unseren Händen*, S. 55f.

<sup>27</sup> Ibid. 55.57.

<sup>28</sup> Ibid. 55.

<sup>29</sup> Ibid. 55.58f.

<sup>30</sup> „The Shallow and the Deep“, S. 10f.

<sup>31</sup> *Die Zukunft in unseren Händen*, S. 55.59.

8. Die persönliche Anerkennung der Berechtigung dieser Forderungen schließt auch „die Verpflichtung ein, sich auch persönlich für die Durchsetzung der notwendigen Veränderungen einzusetzen“<sup>32</sup>

Wenn wir das von Næss dargestellte Programm der tiefenökologischen Bewegung im Umriss betrachten, wird deutlich, dass er mit seinem Grundprinzip des *biosphärischen Egalitarismus* den herkömmlichen Anthropozentrismus ausschließen will. Denn dieser führt nicht nur zur Unterdrückung und Vernichtung von anderen Lebensformen, sondern entfremdet auch den Menschen von sich selbst, als Teil der Gesamtnatur. Es wird aber zugleich deutlich, dass Næss *kein Antihumanist* ist. Denn sein bewusster Standort ist der menschliche, und die besonderen Qualitäten des Menschen als Lebewesen und seine Stellung in der Biosphäre berechtigen die praktische Priorität der menschlichen Bedürfnisse und Interessen vor anderen Organismen. Der basale Antrieb ist für Næss die spontane Anschauung, in der ein Mensch von der Größe oder der Feinheit der ihn umgebenden Natur überwältigt wird, aber auch sich selbst als Teil der Natur und die Natur als Teil seines Selbst erlebt.

Wir bemerken im tiefenökologischen Programm, dass für Næss nicht erst die akute Umweltlage, sondern schon die grundsätzliche Einheit der Biosphäre eine Umstellung der menschlichen *Gesellschaft und Kultur* nach ökologischen Prinzipien fordert. In der frühesten Fassung des tiefenökologischen Programms wird diese Perspektive breit ausgeführt und in politisch-soziale Programmpunkte umgesetzt. In den späteren Fassungen sind diese Bezüge eher implizit da – wahrscheinlich waren die Konkretisierungen teilweise zu kühn und kontrovers, auch in der Umweltbewegung selbst.

Inhaltlich ist *SELBSTverwirklichung* für Næss Anfang und Ziel des ökosophischen Denkens – wieder ein Beispiel seiner Anwendung von philosophisch reflektierter Vagheit: Er nimmt einen vertrauten Begriff auf, der einen Grundwert der westlichen Moderne und besonders der Karrierekultur ausdrückt, um ihn im Sinne der Ökosophie umzuprägen. Die subjektivistische bzw. subjektpolosophische Verengung des Selbst und seines Weltblicks wird abgewiesen, zugunsten eines Verständnisses des Selbst als integriertem Teil der Gesamtnatur. Durch diese weite Identifizierung entwickelte Næss eine Lebensphilosophie (wieder eine Annexierung und Umprägung eines herkömmlichen Begriffs!), in der das Leben in einem nichtindividualistischen, nichtdualistischen und nicht-anthropozentrischen Sinn verstanden wird. *SELBSTverwirklichung* heißt in dieser universalen Ausweitung nicht schlechthin die Realisierung des individuellen Lebenspotentials oder des Optimums der Gattung Mensch, sondern die Verwirklichung des Menschlichen als Teil des universalen Lebens, oder auch umgekehrt: der optimale Beitrag der Menschheit bei der Verwirklichung der bleibenden Schönheit und Vielfalt der Erde, kulturell wie biologisch.

Um die Ökosophie zu verwirklichen ist für Næss *politischer Aktivismus* geboten. Denn nur durch radikale Maßnahmen struktureller Art kann dem desas-

---

<sup>32</sup> Ibid. 55.

trösen Weg unserer Gesellschaft eine Schranke gesetzt werden. Næss gibt in seiner Ökosophie bewusst nur allgemeine Richtlinien dafür. Aber in vielen Aufsätzen – sowie durch persönliche Aktionen – konkretisiert er seine ökosophischen Visionen in eine politische Richtung. Dementsprechend erwartet er von tiefenökologisch orientierten Aktivisten und Bewegungen immer neue, kreative Umsetzungen in Analyse und praktisches Handeln.

## Ökosophie und Bildung

Der Realismus des ökosophischen Programms kann in unserer gegenwärtigen Zeitlage mit guten Gründen bezweifelt werden. Kann man in einer Zeit, in der die Weltbevölkerung immer mehr *von der Natur entfremdet* und im eisernen Käfig des herrschenden Globalismus, der gnadenlosen Marktwirtschaft und der betäubenden Konsumgesellschaft, der Übermacht elektronischer Medien und des Drucks antideokratischer Ideologien gefangengenommen ist, wirklich erwarten, dass die Menschen der zarten Stimme der Natur lauschen? Müssen wir nicht zunächst zufrieden sein, wenn Menschen, Behörden und Machthaber im Sinne der „flachen“, oberflächlichen Umweltbewegung ernsthaft versuchen, die schlimmsten Folgen der Verschmutzung unseres Lebensmilieus und den Raubbau an Naturressourcen abzuwenden, die Überbevölkerung zu begrenzen, usw.? Wir können aber auch, als Staatsbürger und Philosophen in relativ demokratischen Staaten, wo die Erziehung der Heranwachsenden und rationale Argumentation immer noch Chancen haben, zurückfragen: Müssen wir nicht, um die dringend notwendige ökologische Wende durchsetzen zu können, die *Besinnung auf das Grundsätzliche* – unser Selbstverständnis als Menschen, d. h. als in der Natur in jeder Hinsicht eingebettete Lebewesen – fördern? Da die Ökosophie als geeignet scheint, Kinder und Jugendliche an solchen Reflexionen heranzuführen, und sie dazu herkömmlichen norwegischen Lebensweisen und Mentalitäten entsprungen ist, wäre zu erwarten, dass diese philosophischen Ideen in unserer Lehrkräftebildung einen Niederschlag gefunden haben. Wir wollen nun untersuchen, inwieweit dies tatsächlich der Fall ist.

Es ist zu erwarten, dass die LehrerInnenausbildung in Norwegen, wie in allen anderen Ländern auch, unter dem Druck politischer Zwänge steht, die nicht nur gesellschaftliche Erwartungen, sondern auch internationale Trends widerspiegeln. Es ist bezeichnend, dass sowohl die nationale Wettbewerbsfähigkeit als auch die Vorbereitung auf eine unbekannte Zukunft zu den wichtigsten Erfordernissen für norwegische Schulen und damit auch für die LehrerInnenausbildung gehören. Der Begriff Kompetenz wird dabei ausschließlich auf die Anwendung von Wissen und Fertigkeiten zur Lösung von Problemen und zur Bewältigung von zukünftigen Herausforderungen bezogen. Gleichzeitig werden ökologische Überlegungen berücksichtigt, wenn auch in unterschiedlichem Maße.

Die Art und Weise, wie die norwegische Schule historisch dem Umweltdenken Raum gegeben hat, lässt sich in drei Phasen unterscheiden, die mit der un-

terschiedlichen gesellschaftlichen Wahrnehmung des Themas übereinstimmen<sup>33</sup>: Bis etwa 1970 lag der Schwerpunkt auf dem traditionellen Naturschutz, d. h. dem persönlichen, praktischen Umgang mit der Natur. Danach verlagerte sich die Aufmerksamkeit auf den Umweltschutz, d. h. auf regionale und globale Probleme, die mit Umweltverschmutzung und Ressourcenknappheit im Zusammenhang standen. Nachdem die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (die Brundtland-Kommission) 1987 ihren Bericht über nachhaltige Entwicklung vorgelegt hatte, änderte sich das Verständnis des Problembereichs in einer Weise, die bis heute in den norwegischen Schulen Spuren hinterlassen hat. Seit den 1990er Jahren wird die Beziehung zwischen Natur und Mensch in der Elementarstufe durch das Konzept der nachhaltigen Entwicklung hervorgehoben. Dies spiegelt sich auch in dem 2020 eingeführten Lehrplan (LK20) wider sowie in den Richtlinien für die Lehrkräfteausbildung, die um die gleiche Zeit formuliert wurden.

### **Umweltethik in dem heutigen Lehrplan**

In den allgemeinen nationalen Richtlinien für die Lehrkräfteausbildung heißt es, dass die Studiengänge „die Nachhaltigkeitsagenda der Vereinten Nationen in Norwegen verwirklichen sollen, indem sie eine integrative, gerechte und hochwertige Ausbildung und lebenslanges Lernen für alle gewährleisten.“<sup>34</sup> In den besonderen Richtlinien der Lehrkräfteausbildung für die Elementarschule können wir weiterhin lesen, dass sie „die internationale Zusammenarbeit und Solidarität fördern soll, um eine nachhaltige Entwicklung und einen sozialen Ausgleich zu erreichen“, und dass sie „die Studierenden dazu qualifizieren sollen, eine Ausbildung für nachhaltige Entwicklung als interdisziplinäres Thema zu behandeln.“ Die Lehrkräfteausbildung der Elementarschule sei außerdem verpflichtet, „forschungsbasiertes Wissen über Klima, Umwelt und Entwicklung sowie Fachwissen“ den SchülerInnen beizubringen, damit sie Kenntnisse, Einstellungen und praktische Fähigkeiten erhalten, die für eine nachhaltige Entwicklung notwendig sind.<sup>35</sup> Diese Aufgabe wird in den Richtlinien für das Unterrichtsfach Natur folgendermaßen hervorgehoben:

„Die Ausbildung für nachhaltige Entwicklung erfordert Grundschullehrer, die über Kenntnisse sowohl der lokalen als auch der globalen Umwelt- und Klimaherausforderungen verfügen. Sie müssen in der Lage sein, einen Unterricht zu organisieren, der die Freude an der Natur und das Verantwortungsbewusstsein der SchülerInnen fördert, was sich schließlich zu Wissen und Engagement für

---

<sup>33</sup> Vgl. Astrid Sinnes & Ingerid S. Straume, „Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdeleæring: fra big ideas til store spørsmål“, *Acta Didactica Norge* 11, 3/2017.

<sup>34</sup> Universitets- og høgskolerådet, *Fellestekst for retningslinjene for alle typer av lærerutdanning*, 2018. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>

<sup>35</sup> Universitets- og høgskolerådet, Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7, 2018. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>, S. 10. Dies sind die Leitlinien für die Klassenstufen 1-7. Der gleiche Wortlaut findet sich in den Leitlinien für die Klassenstufen 5-10.

die Umwelt entwickelt. Das Fach soll zeigen, dass wissenschaftliche und technologische Urteile auf ethischen Werten und Idealen beruhen.“<sup>36</sup>

Die Richtlinien geben ansonsten nur wenige Hinweise zur Umweltethik oder zum ökologischen Denken. Wenn wir ein vollständiges Bild von den diesbezüglichen Aufgaben der zukünftigen Lehrer haben wollen, müssen wir uns deshalb auch den Lehrplan der Elementarschule (LK20) zuwenden.

Zunächst ist zu bemerken, dass der neue Lehrplan auf der Zweckklausel des norwegischen Bildungsgesetzes basiert. Laut dieses Gesetzes soll die Ausbildung „auf den Grundwerten des christlichen und humanistischen Erbes und der Tradition beruhen, wie der Achtung der Menschenwürde und der Natur, der Freiheit des Geistes, der Nächstenliebe, der Vergebung, der Gleichheit und der Solidarität, Werte, die auch in anderen Religionen und Glaubensrichtungen zum Ausdruck kommen und in den Menschenrechten verwurzelt sind.“<sup>37</sup>

Die Werte und Grundsätze dieses Gesetzes werden im *Allgemeinen Teil* des Lehrplans interpretiert und entwickelt. Neben der Betonung der Menschenwürde, der kulturellen Vielfalt, des ethischen Bewusstseins, des Forschungsdrangs und der demokratischen Teilnahme als wichtigen Werten wird im *Allgemeinen Teil* betont, dass die Schule dazu beitragen soll, „dass die SchülerInnen Naturfreude, Respekt für die Natur und Klima- und Umweltbewusstsein entwickeln.“<sup>38</sup> Die SchülerInnen sollen auch erkennen, dass „der Mensch Teil der Natur ist und unter der Verpflichtung steht, mit ihr verantwortungsvoll umzugehen.“<sup>39</sup> Die SchülerInnen sollen nicht nur Naturkenntnisse erwerben oder Naturerlebnisse suchen, sondern sie sollen lernen, die Natur zu respektieren. Weiter sollen die SchülerInnen „ein Bewusstsein dafür entwickeln, wie die menschliche Lebensweise die Natur und das Klima und dadurch auch unsere Gesellschaft beeinflusst.“<sup>40</sup>

Diese Erinnerung an einen konkreten Zusammenhang zwischen Natur und Gesellschaft scheint von einer wechselseitigen Beziehung zwischen der uns umgebenden Natur einerseits und unseren sozialen Arrangements andererseits auszugehen. Ein solcher Eindruck wird noch verstärkt, wenn der *Allgemeine Teil* anschließend erklärt, dass „unsere gemeinsame Zukunft davon abhängt, dass künftige Generationen sich um den Planeten kümmern“, und dass „Wissen, ethisches Bewusstsein und technologische Innovation“ nötig sind „um Lösungen zu finden und die notwendigen Veränderungen in unserer Lebensweise vorzunehmen, um das Leben auf der Erde zu erhalten“.<sup>41</sup>

---

<sup>36</sup> Ibid., S. 53.

<sup>37</sup> Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa, 2008, §1-1.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

<sup>38</sup> Utdanningsdirektoratet, Overordnet del, 2017, Kap. 1.5. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

<sup>39</sup> Ibid.

<sup>40</sup> Ibid.

<sup>41</sup> Ibid.

Der *Allgemeine Teil* des neuen Lehrplans formuliert leitende Werte und Prinzipien für die Elementarbildung im Allgemeinen und für drei fachübergreifende Hauptthemen im Besonderen, die durch die einzelnen Fachprogramme verfolgt werden sollen. Wie die Themen „Volksgesundheit und Lebensmeisterei“ und „Demokratie und Mitbürgerschaft“ soll auch das Thema „Nachhaltige Entwicklung“ die SchülerInnen Kompetenzen befähigen, „aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen, die von Einzelpersonen und Gemeinschaften auf lokaler, nationaler und globaler Ebene Engagement und Einsatz erfordern.“<sup>42</sup> Es geht um das Erlernen von Problemlösungswegen durch Anwendung von Wissen und Fertigkeiten aus unterschiedlichen Fächern. Konkret soll das Thema „Nachhaltige Entwicklung“ sich auf das „Verständnis der Beziehung zwischen sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Bedingungen“ stützen und die SchülerInnen „in die Lage versetzen, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen und ethisch und umweltbewusst zu handeln.“<sup>43</sup> Hier sollen sich die SchülerInnen mit klima- und umweltbezogenen Problemen beschäftigen, damit sie Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten erkennen sowie auch ein kritisches und konstruktives Verhältnis zur Rolle der Technologie bei der Lösung der Probleme entwickeln können.

### **Ökosophie durch das Fach KRLE?**

Die Richtlinien für die Lehrkräfteausbildung und der *Allgemeine Teil* des Lehrplans betonen also die Bedeutung nachhaltiger Entwicklung und geben somit Anlass zu der Behauptung, dass Umweltethik in den norwegischen Schulen einen Platz hat. Ebenso deutlich ist es aber, dass ökosophisches Denken in diesen Dokumenten keine Rolle spielt.

Wenden wir uns nun dem spezifischen Lehrplan für das Fach „Christentum, Religion, Lebensanschauung und Ethik“ (KRLE) zu. Wie schon erwähnt, soll „Nachhaltige Entwicklung“ in allen Fächern thematisiert werden. KRLE ist jedoch ein Fach, das die Ethik an sich stärker betont als die übrigen, obwohl alle Fächer verpflichtet sind, die Wertebasis der Schule zu verwirklichen. Dementsprechend ist dieses Fach im norwegischen Lehrplan derjenige Ort, an dem umweltethische Werte am deutlichsten verankert sind. Darüber hinaus lässt sich die Behauptung erhärten, dass dieses Fach auch Anschlussmöglichkeiten für ökosophische Denkweisen bietet. Denn durch das Fach KRLE sollen die SchülerInnen „sich selbst, andere und die Welt um sie herum verstehen“<sup>44</sup> und ein Urteilsvermögen angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen entwickeln. Wie alle anderen Fächer hat auch das Fach KRLE seine fachspezifischen Kernelemente. Hier sollen die SchülerInnen verschiedene Religionen und Weltanschauungen kennenlernen, sich mit ihnen auf unterschiedliche Weise auseinandersetzen, existenzielle Fragen und Antworten erkunden, die Per-

---

<sup>42</sup> Overordnet del, 2.5.

<sup>43</sup> Overordnet del, 2.5.3.

<sup>44</sup> Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk, 2019, s. 2. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>

spektive anderer einnehmen und ethisch reflektieren. Diese didaktischen Schwerpunkte zeigen die ethischen Merkmale des Fachs im Vergleich mit anderen Fächern. Denn KRLE soll „Reflexion, philosophischen Dialog und Staunen durch die Erkundung existenzieller Fragen“ ermöglichen und den SchülerInnen helfen, „ethische Dilemmata zu erkennen und moralische Fragen zu diskutieren.“<sup>45</sup>

Der Lehrplan für das Fach macht deutlich, was dies für das interdisziplinäre Thema „Nachhaltige Entwicklung“ bedeutet:

„Im Rahmen des fachübergreifenden Themas der nachhaltigen Entwicklung beschäftigen sich die SchülerInnen in KRLE mit existenziellen Fragen und ethischen Überlegungen zur Natur und dem Platz des Menschen in ihr. Das bedeutet, dass die SchülerInnen darüber nachdenken können, wie sich Mensch, Umwelt und Gesellschaft gegenseitig beeinflussen, und wie sie verantwortungsvolle Entscheidungen treffen können.“<sup>46</sup>

Betrachtet man jedoch die so genannten „Lernergebnisse“, die für die Klassenstufen 4, 7 und 10 aufgestellt werden, gibt es kaum konkrete Hinweise auf umweltethische Themen. Das relevanteste Lernziel findet sich in Klasse 7, wo es heißt, dass die SchülerInnen in der Lage sein sollen, „über existenzielle Fragen im Zusammenhang mit den menschlichen Lebensbedingungen und der Zukunft des Planeten nachzudenken“.<sup>47</sup>

Angesichts der Tatsache, dass Nachhaltigkeit neben zwei anderen interdisziplinären Themen in ein ohnehin schon disparates Fach eingebunden ist, dürfte es nicht überraschen, dass dieses Thema hinter der Beschäftigung mit dem Christentum und anderen Religionen, mit einer Vielfalt ethischer Probleme und mit etlichen Philosophiegeschichtlichen Themen in den Schatten gerät. Die Art und Weise, wie Erkundung existenzieller Fragen und Antworten sowie ethische Reflexion als Kernelemente des Fachs betont sind, stellt aber auch eine Chance für eine Aktualisierung der Ökosophie dar.

Wie wir schon gesehen haben, betonte Næss in seinen Prinzipien der Tieflökologie nicht nur, dass das Wachstumsparadigma politisch überwunden werden müsse, sondern auch, dass jeder Mensch zu persönlicher Unterstützung dieser Entwicklung verpflichtet sei. Das ganze menschliche Selbstverständnis soll geändert werden. Die Ablehnung des Anthropozentrismus und die Bildung eines neuen Verhältnisses zwischen Menschen und Natur lassen sich nur durch den Aktivismus des einzelnen Menschen verwirklichen.

Das Fach KRLE kann die Entwicklung eines neuen ökologischen Bewusstseins bei den SchülerInnen durch Reflexion fördern. Zum Beispiel könnte man Fragen zur Wertestatus von Natur und Tieren oder existentielle Fragen zur Rol-

---

<sup>45</sup> Ibid., s. 3.

<sup>46</sup> Ibid., s. 4.

<sup>47</sup> Ibid., s. 7.

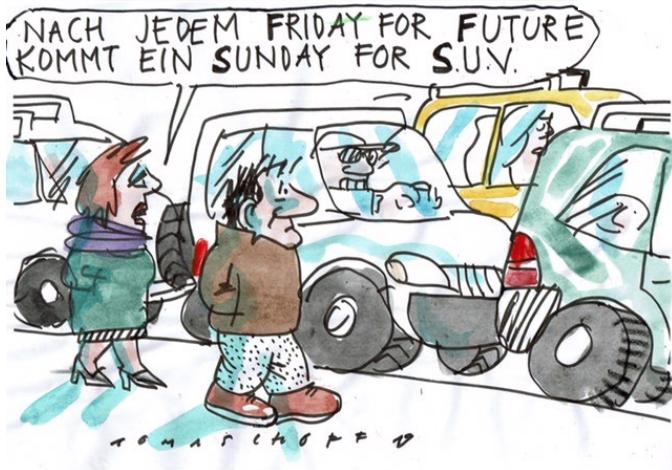
le des Menschen auf der Erde diskutieren.<sup>48</sup> Die damit verbundenen Schwierigkeiten sind jedoch erheblich. Die Spannung zwischen dem Verständnis von Umweltethik als Förderung einer „Nachhaltigen Entwicklung“ auf der einen Seite und einer ökosophische Umweltstrategie auf der anderen Seite ist kaum zu überwinden, denn der hübsch klingende, zwischen Ökonomie und Ökologie schillernde Begriff „Nachhaltige Entwicklung“ verdeckt aus ökosophischer Sicht den Ernst der Lage und die Radikalität der langfristigen Herausforderungen. „Entwicklung“ heißt in der Tat Wachstum – im Sinne der Marktwirtschaft – und lässt sich mit ökologischer Nachhaltigkeit schwer vereinen. In diesem Zusammenhang muss man sich daran erinnern, dass keine Bildungspolitik bzw. pädagogische Strategien die Umweltkrise bewältigen können, sondern nur tiefgreifende strukturelle Veränderungen.

### **Schlussbemerkungen**

Unsere Überlegungen dürften eindeutig gezeigt haben, dass man nicht ohne Weiteres von Einflüssen vonseiten der Ökosophie, in der Gestaltung von Næss, auf die norwegische Lehrkräfteausbildung oder den Unterricht der norwegischen Elementarschule sprechen kann. Dieser Umstand ist wenig überraschend, wenn man die allgemeinen, nicht besonders eindeutigen Direktiven der Bildungsbehörden in den Blick nimmt. Weil die Schulen und damit auch die LehrerInnenausbildung von wirtschaftlichen Zwängen bestimmt werden, und weil Bildung wesentlich als Aufbau der Kompetenz verstanden wird, Wissen und Fähigkeiten zur Lösung künftiger Probleme einzusetzen, bedeutet „nachhaltige Entwicklung“ als übergreifendes Thema nur oberflächliche Anpassung an die gegenwärtigen Verhältnisse, und nicht einen grundlegenden Wandel unserer Werte und Verhaltensorientierung. Eine ernsthafte Einbeziehung der Ökosophie würde wenigstens einen anderen Grundbegriff als „nachhaltige Entwicklung“ fordern. Das Fach KRLE besitzt hier Möglichkeiten, die noch zu entfalten sind.

---

<sup>48</sup> Vgl. Geir Skeie, «Etiske verdier og eksistensiell utforskning: Hvordan kan skolens religions- og livssynsundervisning arbeide med bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema?», *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 9 (März 2023), S. 19-32.



## Philosophizing about Nature in Primary and Secondary Education in Flanders

*Griet Galle (Leuven)*

*In this article, I discuss philosophizing about nature in primary and secondary education in the Flemish Community. First, I introduce the topic of nature in relation to Flanders and outline the curricula about nature and philosophy (§1). Then I present some teaching projects in primary and secondary education in which philosophizing about nature is related to civic education and/or science (§2). Next, I discuss philosophy of nature related to philosophy as a school subject in secondary education (§3). Finally, I formulate some reflections on the future of philosophy about nature in Flanders (§ 4).*

### 1. Curricula concerning nature and philosophy

In this section, I discuss the link between nature and schools in Flanders and explore the attainment targets and learning plans concerning nature and philosophy in primary as well as secondary education.

#### 1.1. Linking nature and schools in Flanders

Flanders is a densely populated, urbanized, and industrialised region, with intensive livestock farming and heavy traffic. Many Flemish schools are situated in an environment with a lack of surrounding nature. During primary (ages 6-12) as well as secondary (ages 12-18) education pupils learn about nature, in a

science curriculum that shifted from a knowledge-centred to an inquiry-based approach,<sup>1</sup> and discuss environmental challenges.

In primary education there is still attention to ‘nature connectedness’, i.e., the subjective relation to nature and its beauty: schools regularly organize nature trips and sometimes have a small garden. In secondary education, on the contrary, little attention is paid to ‘nature connectedness,’ even though research shows that it could have advantages for academic performances and the physical and mental health of adolescents.<sup>2</sup> Many teenagers seem to be worried about the ecological challenges, as in 2019 large numbers of truant pupils attended the climate demonstrations in Belgian cities, organized by Youth for Climate.

## 1.2. Attainment targets concerning nature

The Flemish Parliament formulates attainment targets, which get a didactical interpretation in the learning plans or didactic sheets of umbrella organisations, such as GO! (organized by the Flemish community) and Catholic Education Flanders (which represents the majority of the schools). Following a broad social debate on what pupils should learn at school, in 2018 the Flemish Parliament decided that new attainment targets for education would be formulated in function of sixteen key competences.<sup>3</sup> ‘Nature’ is present in the ‘competences in [...] natural sciences [...] and STEM [= science, technology, engineering, and mathematics]’, the ‘competences in spatial awareness’ (i.e., geography), ‘sustainability competences’, and ‘civic competences.’

For *primary education*, these key competences have not yet been concretised in new attainment targets, but the existing targets already call for attention to the environment, related to the domain of ‘sciences [...] – nature’. The targets as well as the learning plans ask that pupils act in a sustainable way (e.g., sort waste) and that they experience, research, and illustrate how people influence the environment in both a positive and negative way and how environmental problems are often based on conflicting interests. They mention the objective that pupils have an attitude of respect and care for nature; in the Catholic learning plans this is formulated as gratitude, admiration, and wonder for nature, caring for creation, and taking responsibility for the care of animals and

---

<sup>1</sup> Jelle De Schrijver, John De Poorter, Eef Cornelissen, and Richard Anthone, “Pilot Study on the Introduction of Philosophical Dialogues in Flemish Science Classes: Can a Rabbit Be a Scientist?,” in *Family Resemblances: Current Trends in Philosophy with Children*, ed. Ellen Duthie, Felix Garcia Moriyon, and Rafael Robles Loro (Madrid: Anaya, 2018), 239–51, esp. 239.

<sup>2</sup> Sofie Heyman, Toon Jansen, Wanda Sass, Jelle Boeve-de Pauw, Hans Keune, Nele Michels, and Peter Van Petegem, “Natuurbetrokkenheid bij jongeren in het secundair onderwijs: Literatuurstudie en casestudie. Wetenschappelijk rapport” (Antwerpen: Universiteit Antwerpen, 2021).

<sup>3</sup> “Vlaamse codex: Decreet houdende wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 en de Codex Secundair Onderwijs, wat de onderwijsdoelen betreft,” *Staatsblad* 09/03/2018,

<https://codex.vlaanderen.be/Zoeken/Document.aspx?DID=1029100&param=inhoud&AID=1236427>, art. 2 and art. 6.

plants. The anthropocentric orientation of one of the attainment targets (viz., “Pupils show respect and care for nature in the awareness that human beings depend on the natural environment for their living needs”), has not been copied in the learning plans of GO! and Catholic Education Flanders.<sup>4</sup>

For secondary education, the key competences have been made concrete in new attainment targets, which have been introduced in 2019-20 in the first year, in 2020-21 in the second year, ... and will be introduced in 2024-25 in the sixth year. However, these new attainment targets were quashed by the Belgian Constitutional Court in June 2022, at the request of the Catholic and Steiner schools because they would compromise freedom of education, as they were very detailed and comprehensive.<sup>5</sup> In the revised attainment targets, approved by the Flemish Parliament in July 2023, several targets were deleted. The destroyed attainment targets contained several targets related to the sustainability competence that students “take a critical look at the mutual influence between social domains and developments and their impact on the (global) society and the individual.” The attainment targets linked to this competence stated that “pupils act with a view to sustainable development” and that with respect to sustainability issues, “pupils explain the complexity and interrelatedness” and “the impact of global challenges [...] on the local level.” They should apply ‘system thinking,’ which supposed that they take into account short- and long-term consequences, the difference between parts and wholes, relations between causes and effects, uncertainty, and different perspectives. The sustainable development goals of the United Nations and the five P’s (planet, prosperity, people, partnership, peace) formed the frame of reference.<sup>6</sup> The revised attainment targets state that due to the interrelationship of the key competency of sustainability with other competencies, [...] no separate attainment targets have been formulated. The only clear target that remains is related to spatial awareness: “Students analyze causes and consequences of the enhanced greenhouse effect.”<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Onderwijs Vlaanderen, “Onderwijsdoelen,” <https://onderwijsdoelen.be/> - Basisonderwijs – Lager onderwijs – Wetenschap en techniek > Eindtermen – Milieu (1.23-1.26); Katholiek Onderwijs Vlaanderen, “Zin in leven, zin in leren” – Ontwikkeling van oriëntatie op de wereld – Oriëntatie op de natuur, OWna7, <https://zill.katholiekkonderwijs.vlaanderen/#!/leerinhoud/OW/na/7>; GO! Pro, “Leerplan wereldoriëntatie basisonderwijs,” [https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-bao/wereldorientatie\\_3.2.8\\_Milieu-educatie](https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-bao/wereldorientatie_3.2.8_Milieu-educatie).

<sup>5</sup> See Judit Verstraete, “Grondwettelijk Hof vernietigt nieuwe eindtermen tweede en derde graad secundair Onderwijs,” 16/06/22, <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/06/16/eindtermen-uitspraak-grondwettelijk-hof/>.

<sup>6</sup> Onderwijs Vlaanderen, “Onderwijsdoelen,” <https://onderwijsdoelen.be/> – Secundair onderwijs – 1ste graad - na modernisering –Burgerschap > Eindtermen + Duurzaamheid > Eindtermen; same topics in “2<sup>e</sup> graad - na modernisering - vernietigd” and “3<sup>e</sup> graad - na modernisering - vernietigd.” The attainment targets for the first grade were not squashed, as they had been approved in an earlier phase, but they will also be reduced soon.

<sup>7</sup> Onderwijs Vlaanderen, “Onderwijsdoelen,” <https://onderwijsdoelen.be/> – Secundair onderwijs

### **1.3. Attainment targets for philosophy**

#### **1.3.1. No attainment targets for philosophy for all pupils**

The key competences do not include competences concerning philosophy, which implies that there are no attainment targets for philosophy that should be reached by *all pupils*. Yet in **primary education** the attainment targets concerning social skills contain the objective that “pupils can be critical and formulate their own opinion,” and schools have the freedom to philosophize with their pupils.

In **secondary education**, the “learning competences, including [...] critical thinking” determine that pupils should process information critically. The ‘civic competences’ include an attainment target to “engage in informed, substantiated, and constructive dialogue about social issues,” which can be linked with Socratic conversation and argumentation theory. In the destroyed attainment targets, civic competences encompassed critical reflection on sustainability issues (ages 12-14) and “on the importance of, and different views on, sustainable development” (ages 16-18, not in vocational education),<sup>8</sup> but in the new version of the targets, the topics are open.

Both before and after the educational reform, schools are free to include philosophy as an optional subject in their curriculum or to deal with philosophy in other courses, such as religion or non-confessional ethics. In this context, teachers may choose to discuss the topic ‘nature’ from a philosophical perspective.

#### **1.3.2. Attainment targets for philosophy in some study-fields**

In 2021 the Flemish Parliament approved attainment targets for philosophy for the first time in the history of education in Flanders. These learning objectives only relate to pupils in three study fields (Human Sciences, Welfare Sciences, and Rudolf Steiner education), who take philosophy as a subject from the third to the sixth year.. The attainment targets mention that pupils should reflect on philosophical-anthropological views, using pairs of philosophical concepts, such as ‘nature and culture’.<sup>9</sup> Currently, the didactic interpretations of these attainment targets in the learning plans (of Catholic Education Flanders) or didactic sheets (of GO!) are only available for the third, fourth, and fifth years.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> – 2e graad - na modernisering – Duurzaamheid > Eindtermen + Ruimtelijk bewustzijn > Eindtermen; same topics in “3<sup>e</sup> graad - na modernisering.”

<sup>9</sup> Onderwijs Vlaanderen, “Onderwijsdoelen,” <https://onderwijsdoelen.be/> – Secundair onderwijs – 2e graad - na modernisering - vernietigd – Burgerschap > Eindtermen; same topics in “3<sup>e</sup> graad - na modernisering - vernietigd.”

<sup>10</sup> Onderwijs Vlaanderen, “Onderwijsdoelen,” <https://onderwijsdoelen.be/>, Secundair onderwijs - 3de graad - na modernisering, Filosofie > Specifieke eindtermen.

<sup>10</sup> As all final attainment targets for the third to the fourth year have been quashed (see footnote 5), the educational organizations have not yet drawn up learning plans or didactic sheets for the fifth and sixth year. Philosophy courses will start in 2023-24 in the fifth year and in 2024-25 in the sixth year.

The learning plans of Catholic Education Flanders formulate additional objectives and mention the topic of ‘nature’ several times. In the domain of philosophical anthropology, they suggest reflecting on different dimensions of being human, such as man as a biological being or as a natural and cultural being. They propose to discuss the relation, similarities, and differences between man and animal, starting from the question of whether animals can think, and to expand this to the relation between man and nature. Further, they mention themes such as wild and pure nature (e.g., Rousseau), the interrelationship between nature and culture (e.g., Latour or Haraway), manipulation and control of nature, mentioning anthropocentric, ecocentric, and zoocentric views, and Taoist views on non-interference with nature. Suggestions in the domain of ethics are to enlarge the discussion of the consequentialist ethics with a reflection on the moral status of animals, to assign pupils to approach a problem from an anthropocentric as well as an ecocentric viewpoint, and to reflect on ecological consciousness and the hope for a better world from the perspective of sustainability.<sup>11</sup>

The didactic sheets of GO! on philosophical anthropology propose to discuss whether animals differ from humans, and if so, how. Is the *logos* (reason or language) the distinguishing feature? Would pupils change their viewpoint when watching the video “Rats laugh when you tickle them”? The didactic sheets suggest dealing with the views of Aristotle, Descartes, Nietzsche, Heidegger, and Plessner concerning the difference between man and animals. They further propose to do a thought experiment: suppose you are eating a nice piece of meat, but then hear that it is a golden retriever, would you still want to eat it, and would you be angry with whoever fed you that? They suggest pupils read reactions to an article concerning, for example, “an animal trial, ‘spoiled pets’, cultures that see some animals as superior [...], attributing wisdom to animals.” Pupils should argue whether they agree with these reactions, find out the underlying assumptions about the difference between humans and animals, and compare the reactions with philosophical anthropological views on humans and animals that have been discussed.<sup>12</sup>

Another suggestion in the didactic sheets of GO! is to let pupils note down some of their daily activities, argue which behaviours are typical for humans, and compare their argumentation with philosophical views. Finally, pupils could question their own views on the difference between humans and animals, using the philosophical views on humans and animals. In a Socratic conversation, pupils can investigate questions such as “Can animals think and feel?”, “Can a dog be happy?”, “Can we learn something from animals?”, “Do animals have the same rights as men?”. The didactical sheet on ethics also contains an objective for pupils who need a bigger challenge, viz. to analyse an ethical issue

---

<sup>11</sup> Katholiek Onderwijs Vlaanderen, “Leerplan Filosofie 2de graad D-finaliteit” (Brussel, July 2023), D/2023/13.758/023; “Leerplan filosofie 3<sup>e</sup> graad D-finaliteit” and “Leerplan uitgebreide filosofie 3<sup>e</sup> graad D-finaliteit (Brussel, Aug. 2023), D/2023/13.758.

<sup>12</sup> GO!, “Didactische fiche Wijsgerige antropologie,” 2021 (internal documents).

from different perspectives, one of which is environmental: “what does the decision mean for the environment, including oceans, air, and micro-organisms?”.<sup>13</sup>

Additional information about philosophy and philosophizing in primary and secondary education and the teachers’ training in the Flemish community can be found in my country report.<sup>14</sup>

## **2. Ideas for teaching projects: philosophizing about nature related to civic education and science**

As schools are free in the way they teach their pupils, philosophizing is sometimes used as one of the teaching methods to stimulate dialogue, multi-perspectivity, critical thinking, social and language skills, democratic competences, and so on. In recent years, some projects have been developed that stimulate philosophising, in both primary and/or secondary school classes, about different aspects of nature and sustainability. Some of the projects are rather linked to civic education, others to science classes, and still others to a variety of subjects, but all methods can be used in different classes, such as civic education, Dutch, religion, or non-confessional ethics.

### **2.1. Exploratio (Odisee University College): philosophizing about nature and science, sustainability, and sensitive topics related to ‘nature’**

Research group Exploratio of Odisee University College has developed several practice-oriented educational research projects in which they use philosophizing (dialogue and reflection) to stimulate an investigative attitude and critical, creative, and logical thinking about nature, science, and technology. They create attractive material and offer workshops for pupils and training for teachers. In the framework of the project Filozoo the researchers have designed cards with philosophical questions, such as “Is an apple alive?”,<sup>15</sup> “Can you talk to an ant?” or “Were dinosaurs invented or discovered?”, and thinking animals (e.g., doubting sheep and philo frog) for ages 8-12.<sup>16</sup>

Another project of Exploratio, Ecozoo, investigates how sustainability thinking can be stimulated in the context of STEM for ages 10-14.<sup>17</sup> Pupils reflect in a variety of thinking activities on values, systems, and actions concerning themes such as waste, biodiversity, and climate change. They discuss, for example, questions such as “Would it be bad if humans became extinct?,” “Is

---

<sup>13</sup> GO!, “Didactische fiche Wijsgerige antropologie” and “Didactische fiche Ethisiek,” 2021 (internal documents).

<sup>14</sup> Griet Galle, “Country Report: Flemish Community – The Dawn of Philosophy Education in Flanders,” *Journal of Didactics of Philosophy* 5, no 2 (2021): 101-107, <https://www.philosophie.ch/beitraege/literatur/jdph>.

<sup>15</sup> For some impressions of discussions of this question with 12-14 years old, see De Schrijver, De Poorter, Cornelissen, and Anthone, “Pilot Study,” 243, 245, 246.

<sup>16</sup> Odisee, Filozoo, <http://www.filozoo.be/filozoo>. For other stimulating questions related to nature, see Lynda Dunlop and Jelle De Schrijver, “Can a Rabbit Be a Scientist? Stimulating Philosophical Dialogue in Science Classes,” *School Science Review* 368 (2018): 35-43, esp. 38.

<sup>17</sup> Odisee, EcoZoo, [https://www.odisee.be/ecozeno](https://www.odisee.be/onderzoeksprojecten/ecozeno) and <https://www.odisee.be/ecozeno>.

there waste if there are no people?,” “Are rare species as important as species that are everywhere?,” “Does air have an owner?”. They think about the consequences for themselves, humans, nature, and general happiness, of hypothetical events like a prohibition on waste or a rise in sea level. They conduct thought experiments, such as animals getting voting rights or all men living in big cities. Classifications are made and justified with arguments, for example pinpointing different animals (including men) on a scale of less to more important or indicating whether performing certain actions (such as buying local fruit and vegetables) is a small or big effort and makes a small or big difference. They make a choice between two statements and provide arguments, e.g., “nature needs mankind” versus “mankind needs nature,” or “everything that lives produces waste” versus “only man produces waste.”<sup>18</sup>

In the project Wetenschapsbalans (Science Balance) the researchers of Exploratio developed a method, based on Socratic dialogue and intercultural communication, to support teachers and students in having a constructive conversation about controversial issues in the metropolitan science classroom. These sensitive topics are often related to ‘nature,’ such as climate change, evolution theory, genetic manipulation, and homosexuality.<sup>19</sup> Exploratio developed, among others, a Youth Box with cards to stimulate dialogue among students about these topics. It contains three kinds of exercises: (1) Polarization statements, such as “Young people (vs. adults) are responsible for the future” and “Technology is the cause of (vs. the solution to) climate change. Students have to argue in favour of or against these statements or they may also defend an in-between position. (2) Cases that recount a controversial statement by a student in the classroom or a controversial event. For example, in a biology lesson on invasive exotics, Charlotte reacts that it is the same with migrants: “That is just like migrants. Those also come in large numbers and disturb the natural balance of our country.” The cases are accompanied by questions to stimulate reflection. (3) Big questions, to reflect on the relation between science, society, education, and worldview, e.g., “Is it permitted to tinker with people? Subquestion: Can humans improve nature?”; “Do you have to believe in the theory of evolution?” Subquestions: “Do you have to know or simply believe learning material? Can you understand something you do not believe? When do you understand something?”<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Odisee-Exploratio, Cardbox “EcoZoo: Denken in dialoog over duurzaamheid,” 2023.

<sup>19</sup> Veerle Verschoren, Jelle De Schrijver, Jan Sermeus, and Eef Cornelissen, “Can Science be Dangerous? Reflection about Ethically and Culturally Sensitive Topics in the Secondary Science Class,” in *11th Annual International Conference of Education, Research and Innovation* (Sevilla, 2018), doi: 10.21125/iceri.2018.0790.

<sup>20</sup> Odisee, “Wetenschapsbalans: Jongerenbox kaartenset,” 2020, <http://www.wetenschapsbalans.be/sites/default/files/2020-02/jongerenbox%20kaartenset.pdf>.

## **2.2. Ghent University Museum: philosophizing about the nature of science**

Ghent University Museum developed workshops for pupils (ages 12-15), involving hands-on activities as well as philosophical reflection. They explore the topic of ‘energy’ from three perspectives: in the botanical garden, they investigate the historical steps in the development of the theory of photosynthesis (solar energy), in the zoological collection they compare differences in tooth structures to learn about energy transfer in ecological pyramids, and in the collection of historical instruments they use the experiment of Joule to investigate the relation between mechanical energy and warmth. In between and after these activities, pupils are guided in philosophical discussions to foster reflection about the nature of science.<sup>21</sup>

## **2.3. Djapo: philosophizing concerning sustainability**

Djapo is an educational organization that supports pupils and teachers in primary and secondary education to make the transformation to a sustainable society. ‘Philosophizing’ is one of the methods they use to deal with sustainability topics such as water, climate, fair and sustainable trade, and waste.<sup>22</sup> Djapo describes philosophizing as the exploration of concepts and values in a philosophical conversation and considers it to be a thinking skill that sharpens critical faculties and evokes active citizenship. They have developed more than 50 playful teaching formats to stimulate children to listen to each other and ask questions, support their opinions with arguments, give (counter)examples, use analogies, think about consequences, formulate hypotheses, and have a philosophical conversation.<sup>23</sup>

Pupils have to argue, for example, why they (dis)agree with theses such as “Everyone who travels on two wheels is environmentally friendly” or with a commandment or prohibition like “Every weekend you have to hug a tree” or “You may not buy water in a plastic bottle.” They should give an example and counterexample for statements such as “In a forest you have to keep the silence” or “The animals in the forest can talk to each other.” They get a hypothetical situation, such as “Suppose it is 3 degrees warmer on earth by 2030” or “What if Africa is completely deserted by 2030?” and should think about what would happen in this situation and what the consequences for themselves, their environment, and the earth would be. Children get a picture on a sustainability theme, e.g., of a child that catches rain with a bucket, and should indicate

---

<sup>21</sup> Jelle De Schrijver, Chantal Dugardin, and Paul Goetghebeur, “Dare to Think! Educating About the Nature of Science in the Ghent University Museum and Botanical Garden,” in *Proceedings of the EuroGard VII Congress*, ed. Denis Larpin (Muséum national d’histoire naturelle: Paris, 2019). Exploratio’s project ‘Wetenschapsreflex’ also stimulates reflection about the nature of science, using philosophizing as a method. See Odisee, “Wetenschapsreflex,” <http://www.wetenschapsreflex.be/>.

<sup>22</sup> Djapo, “Meer over Djapo,” <https://djapo.be/wie-we-zijn/>, consulted on 02/11/2022.

<sup>23</sup> Djapo, *Methode filosoferen: Een denk- en werkwijze voor het basisonderwijs. Meer dan 10 lessen en 50 werkvormen* (Kessel-Lo: Djapo, 2017).

whether they like this action and why. Or they have to formulate a hypothesis for what they see in a picture, e.g., plastic waste in the sea.<sup>24</sup>

They have a philosophical conversation on questions such as “Does water live?,” “When does food become garbage?,” “Does waste exist?,” “Is man a part of the climate?,” “Can you trade everything?,” “When is something or someone sustainable?,” “What is more important: man or nature?,” “Who is the boss of nature?,” “What does liveability / character / health / joy / love / spirituality have to do with sustainability?,” and “Can we make nature?”. In these conversations, they link sustainability with values such as fairness, justice, and solidarity.<sup>25</sup>

## **2.4. Flemish Government: philosophizing concerning animal welfare**

Commissioned by the Animal Welfare Department of the Flemish Government, Djapo has developed a website “Oog in oog” (“Eye to eye”) with course material on animal welfare.<sup>26</sup> The aim is to inform and stimulate the awareness and responsibility of pupils in primary and secondary education, as potential animal owners and consumers of animal products. Here as well, philosophizing is used as one of their methods to stimulate reflection and ethical thinking. Primary school children discuss questions as “Do humans need animals?,” “Do animals need humans?,” “What do animals and humans have in common?,” “How do humans and animals differ?,” “Between people and animals: is one more important than the other?”. They argue about statements as “Animal welfare is our responsibility” or “A pet must adapt to its environment.”<sup>27</sup>

“Oog in oog” stimulates pupils in secondary education, ages 13 and 14, to argue in favour of or against statements (available in an easy and more difficult form) such as “People should do everything to make sure that the animals they are dealing with feel good” or “People should be held responsible for the welfare of animals, even if they don't know what impact their choices will have on them,” and “All organisms on earth are of equal value to each other” or “I can make a ranking for myself in the organisms on earth and make it clear which species I consider more valuable than others.” Pupils of ages 15-18 discuss whether animals belong in the Constitution, starting from an imposed position. In addition, some facts are offered in three steps and after each step, pupils should indicate whether they like it. Examples: “[Step 1] People manage nature and make decisions about the plants and animals in an area, [step 2] sometimes these people kill animals [step 3] because they think it will benefit nature.” “[Step 1] There are people who think that you should not only take yourself into account in your decisions, [step 2] but also think that you should not put hu-

---

<sup>24</sup> Djapo, *Methode filosoferen*, 107, 116, 104, 171, 167.

<sup>25</sup> Djapo, *Methode filosoferen*, 62-63, 113.

<sup>26</sup> Dierenwelzijn Vlaanderen, “Oog in oog,” <https://www.dierenwelzijnindeklas.be/>, consulted on 02/11/2022.

<sup>27</sup> Dierenwelzijn Vlaanderen, “Oog in oog.”

#<https://www.dierenwelzijnindeklas.be/doelgroepen/lager-onderwijs>, consulted on 02/11/2022.

mans as a species at the centre. [Step 3] And that even if you include all sentient beings, you are still not thinking broadly enough. All living and non-living nature can be included in your decisions." The teachers get the advice to deepen animal ethics by dealing with the theories of Aristotle, Aquinas, Bentham, Mill, Kant, Singer, Schweitzer, Frey, Regan, but these theories are not explained.<sup>28</sup> Recently, "Oog in oog" has developed materials on farm animals, laboratory animals, and exotic animals in the zoo.

## **2.5. Case4EU (KU Leuven): philosophizing about EU cases concerning the environment**

The project Case4EU (KU Leuven) has adapted dozens of cases decided by the European Court of Justice in Luxembourg to discuss in class to deepen students' understanding of EU values, objectives, principles, and regulations (DNA of the EU).<sup>29</sup> The material has been developed for teachers of students in the last years of secondary education (ages 16-19) and in higher education, such as teachers' training, training in social work, law, and journalism. The book of Case4EU, *Europees burgerschap in de klas: Casussen voor mondige EU-burgers*,<sup>30</sup> which is available in open access and of which I am a co-editor, is being translated into English and there are plans to translate it into other European languages as well. The website of Case4EU already contains some cases in English and will be complemented during the next months.<sup>31</sup> The Word documents on the websites enable teachers to cut and paste parts of the material according to their needs, and to create teaching materials tailored to their students.

The cases, all of which consist of an informative and a didactical part, deal with current topics, such as the environment. The cases related to environmental policy show that the EU strives for a high level of environmental protection and that EU citizens and pressure groups can force authorities and companies to comply with EU legislation. In addition, Case4EU provides a thematical sheet with background information on the values, objectives, principles, and laws concerning environmental policy in the EU.<sup>32</sup>

---

<sup>28</sup> Dierenwelzijn Vlaanderen, "Oog in oog," <https://www.dierenwelzijnenideeklas.be/doelgroepen/secundair-onderwijs>, consulted on 02/11/2022.

<sup>29</sup> Some parts of the text concerning Case4EU have already been published in another article: Griet Galle, "Philosophy Teaching in Flanders by Videos and Case Studies," *Forum Philosophie International* 71 (2022): Nature/Natur, 165-72. This earlier article contains more details on the case Schmidberger and Craeynest (169-72).

<sup>30</sup> *Europees burgerschap in de klas: Casussen voor mondige EU-burgers*, ed. Griet Galle and Kris Grimonprez (Leuven: Leuven University Press, 2022), <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/56700>.

<sup>31</sup> See [www.kuleuven.be/case4EU](http://www.kuleuven.be/case4EU) (in Dutch) and <https://ghum.kuleuven.be/case4eu/en/home> (in English). On An English teaser video, with subtitles in all official EU languages, is available on YouTube, see <https://www.youtube.com/watch?v=3WiVuBXexnA>. This video will soon be available with a voice-over in all these EU languages.

<sup>32</sup> Roel De Meu, Kris Grimonprez, and Kobe Adriaens, "Masterfiche 11: Milieu," in *Europees burgerschap in de klas*, 283-87.

In the Schmidberger case, the trucks of a German transport company are blocked for 30 hours on the Brenner motorway in Austria by a protest of a nature association, with financial damage for the company as a consequence. The EU right of free movement of goods clashes with the EU right to freedom of expression and the right to protest, but in the background the values of environment and health also compete.<sup>33</sup> The Craeynest case tells the story of a group of Brussels citizens who took the Brussels Capital Region to court and won, because the Brussels authorities did not always locate the air pollution measuring points for NO<sub>2</sub> correctly.<sup>34</sup> In the Folk case Gert Folk, an Austrian man with a fishing licence, observed that in the river Mürz more fish died than usual because of a nearby hydropower plant, which caused fluctuations in the water level. Since this water damage goes against EU law, Folk filed a lawsuit against the hydropower plant and against the state of Austria, which gave a permit for this installation.<sup>35</sup> The case Air Transport Association of America (ATAA) tells the story of US airlines who did not want to pay the EU greenhouse gas emission allowances because in their view the EU Directive on greenhouse gas emissions trading for aviation did not apply to them. The UK, which was still an EU Member State at that time, held that the EU Directive did apply when airplanes fly to or from an EU Member State.<sup>36</sup> In the Blaise case, environmental activists destroyed glyphosate-containing herbicides (Roundup) in French shops. They invoked the state of emergency because in their opinion, the EU Plant Protection Products Regulation did not respect the precautionary principle and hence, they wanted to alert people to the health dangers of herbicides. France prosecuted them on charges of damaging property belonging to others. The French lawyer asked some questions to the EU Court of Justice, because if the Plant Protection Products Regulation appeared to be invalid, the legal basis for the offence would disappear and the environmental activists could not be punished.<sup>37</sup>

Some of the teaching formats as well as educational goals of Case4EU can be linked with philosophy. Case4EU uses Socratic conversations, dilemma conversations, debates, thought experiments, value scales, games with propositions, role plays, and simulations. It invites pupils to argue in favor of or

---

<sup>33</sup> Roel De Meu, Kris Grimonprez (informative part), and Griet Galle (didactical part), "Schmidberger: Het verhaal van de milieubetogers op de snelweg," in *Europees burgerschap in de klas: Casussen voor mondige EU-burgers*, ed. Griet Galle and Kris Grimonprez (Leuven: Leuven University Press, 2022), 43-56. The case Schmidberger is available in English, see <https://ghum.kuleuven.be/case4eu/en/cases/Cases-EN>.

<sup>34</sup> <sup>35</sup> Roel De Meu, Kris Grimonprez (informative part), Roel De Meu, Griet Galle, and Kurt Willems (didactical part), "Craeynest: Het verhaal van de schonere lucht in Brussel," in *Europees burgerschap in de klas*, 190-204.

<sup>35</sup> Kris Grimonprez and Roel De Meu, "Folk: Het verhaal van de actieve visser," <https://ghum.kuleuven.be/case4eu/pdfs/Casus%20Folk.pdf>.

<sup>36</sup> Kris Grimonprez, "Andere casussen in de module milieu," in *Europees burgerschap in de klas*, 205.

<sup>37</sup> Kris Grimonprez and Willem Theus, "Blaise: Het verhaal van de milieuactivisten en de onkruidverdelgers," <https://ghum.kuleuven.be/case4eu/pdfs/casus-blaise>.

against a viewpoint, to search for the values and principles underneath the arguments, to balance conflicting values and principles, and to take different perspectives. By inviting students to form an opinion on the decision by the Court of Justice of the EU and to reflect on EU rights, EU values, EU objectives, and EU principles as well as desirable adaptations, extensions, further implementations, and specifications, Case4EU stimulates critical thinking.

## **2.6. UCSIA: philosophizing on the climate crisis**

University Centre Saint-Ignatius Antwerp (UCSIA) has developed a lesson package on “social perspectives on COVID-19,” aimed at civic education for ages 16-18. The last lesson deals with the ‘next crisis.’ Starting from Bruno Latour’s statement that the corona crisis is a dress rehearsal for the climate crisis, pupils are asked to search for the similarities and differences between the corona crisis and the climate crisis. Further, they reflect on what should happen with our economy if we tackle the climate crisis. Could a transition to sustainable living go hand in hand with economic growth (green growth position, eco welfare) or should the economy shrink and become local (degrowth movement)? Pupils write an essay about the question of whether the corona crisis should be used as the start of a social change towards a sustainable society and if so, how.<sup>38</sup>

## **2.7. GO!: philosophizing on sustainability issues**

To realize the targets related to civic competences, GO! drew up a learning trajectory on ‘active citizenship’, which consists of three main competences: (1) philosophizing, (2) value formation, and (3) sustainable living together. (1) Philosophizing, in which philosophical conversations have an important place, is interpreted in a very broad way: it includes (a) autonomous critical thinking or research, (b) critical thinking together, in dialogue, and (c) empathy. (2) Value formation includes (a) ethical perspectives, (b) making choices, and (c) conflicts and tensions.<sup>39</sup>

The application of this trajectory to sustainability competences again includes a very broad understanding of philosophy. It can imply (1) (a) “qualitative analyses of sources on sustainable development, the distinction between a factual and an emotional argument, between an argument and a fallacy, and a continuum of reliability,” (b) “an analysis of the influence of one’s behaviour on a situation and the adoption of behaviour that promotes collaboration,” (c) “adaptation of habits of thinking and acting to situations and challenging the usual patron of reactions”; (2) (a) bio-ethical issues, (b) “an analysis of contemporary

---

<sup>38</sup> Universitair Centrum Sint-Ignatius Antwerpen, “Klimaat – ecowelvaart: Op naar de volgende crisis,” 2021, <https://www.ucsia.org/home/themalijnen/u-turn/maatschappelijke-perspectieven-op-covid-19/>.

<sup>39</sup> On the learning trajectory ‘active citizenship,’ see Sven Gellens, Lore Deweerdt, and Mieke Enckels, *Groeien in actief burgerschap: Samen leren samenleven* (Brussel: Politeia, 2018).

ethical problems in a solution-oriented way with a view to future developments,” and (c) “being prepared to prevent and tackle injustice.”<sup>40</sup>

### **3. Ideas for teaching: philosophy about nature in secondary education**

#### **3.1. Philosophy about the climate in Junior College Philosophy (KU Leuven)**

Junior College Philosophy, an initiative of the Institute of Philosophy (KU Leuven), has developed modules for teachers to introduce their final-year secondary school students to academic philosophy. Each module consists of an opening and closing lecture in Leuven, two videos in which a specialist on the topic is interviewed, and course material with texts, discussion material, and assignments, tailored to pupils and teachers.<sup>41</sup> Some of the course material has been developed by students as one of the assignments for my course on Didactics of Philosophy in the Educational Master.

The module “science and technology” contains, among others, two series of lessons about climate, developed by a student who had studied philosophy as well as engineering. In the series “climate and technology,” different ways of thinking relevant to engineers are explained: problem-solving thinking, which simplifies reality in order to influence it by producing things and changing processes; the world as a mega-machine, which seems to have a life of its own and to make people powerless; efficiency thinking and the Jevons paradox (more technical efficiency efforts do not necessarily lead to benefits for society); mitigation, adaptation, and geo-engineering (such as sucking up greenhouse gases) as climate strategies. The students have to negotiate five principles that should be respected if geo-engineering would be used. Next, they compare their own principles with the five principles formulated by Oxford University in 2010. Finally, they write an essay in which they balance the discussed ways of thinking, starting from the Oxford principles.<sup>42</sup>

In the lesson series “Climate, science, and ethics” the pupils reflect on what we want to know about climate change. They discuss the distinction between climate believers, climate deniers, climate liars, and climate bullshitters. In addition, they reflect on what we want to do about the climate problem as individuals and as a society. The lesson provides background on the division between scientists and policymakers and on why in Western society this world is so im-

---

<sup>40</sup> GO!, “Fiche ontwikkelen leerplandoelen, Fiche 3” (internal document).

<sup>41</sup> KU Leuven, Junior College,

[https://www.kuleuven.be/onderwijs/juniorcollege/geesteswetenschappen/copy\\_of\\_themas#weten](https://www.kuleuven.be/onderwijs/juniorcollege/geesteswetenschappen/copy_of_themas#weten)schap and <https://hiw.kuleuven.be/nl/nieuws-agenda/nieuws/indekkijken/2020/juniorcollege>. Consulted on 28/11/2022.

<sup>42</sup> Jo Versteven, “Klimaat en technologie”: Junior College Filosofie – Module ‘Wetenschap en technologie’, 2019 (accessible on the KU Leuven teaching platform, after registration with lode.lauwaert@kuleuven.be).

On geo-engineering, see also *Geoengineering: A Climate of Uncertainty; Youth Guide and Policy Brief*, a project in which philosophers Eef Cornelissen (Odisee University College) and Jelle De Schrijver (University of Antwerp) were involved.

portant (as in a secularized society most people do not believe that there is another world). With a tool, pupils can put themselves in the role of a policymaker and, based on simplified scientific information, make long-term choices regarding climate gas emissions, social costs, and energy consumption.<sup>43</sup>

### **3.2. Sustainability in the Belgian Constitution (KU Leuven)**

KU Leuven researchers in ethics, philosophy of law, and constitutional law have created a website on the Belgian Constitution (1831), which is one of the oldest and most liberal constitutions in the world. For seventeen topics related to the Belgian Constitution, one of which is sustainability, the website offers legal, philosophical, and historical background,<sup>44</sup> which is suitable for the last grades of secondary education. The part with legal information explains that the Constitution contains an objective of 'sustainable development' (art. 7bis), which is the only policy objective included in the Constitution. Sustainable development aims at solidarity with and the rights to development of the current and future generations all over the world and integrates the social, ecological, and economic dimensions. The principles of this sustainable development are: "1) the principle of differentiated state responsibility, which requires especially the most developed states to bear their responsibilities, 2) the principle of double equity, which leads decision-makers to consider the consequences of their decisions for current as well as future generations, 3) the principle of integration, which presupposes an integrated analysis of policy decisions already at the preparatory stage, 4) the principle of participation, which points to citizen participation in development decisions to improve their quality and public support, 5) the precautionary principle, which states that in the event of a risk of serious or irreversible damage, the absence of full scientific certainty should not be used as an excuse for postponing measures to prevent environmental degradation." The governments have the duty to aim at sustainable development and the individual has the right to the preservation of a healthy environment (Art. 23).<sup>45</sup>

The philosophical part starts with the view of Hans Jonas', who argues that technological society has to develop new ethics because the traditional ethical principles are too limited in scope to morally encompass the impact of modern man. He formulates a new categorial imperative: "Act so that the effects of your action are compatible with the permanence of genuine human life." The website then offers an overview of philosophical justifications for and against sustainability. Martin Golding states that our duties to future generations are minimal, as responsibility for others presupposes reciprocity, but future generations cannot

---

<sup>43</sup> Jo Versteven, "Klimaat, wetenschap en ethiek": Junior College Filosofie – Module 'Wetenschap en technologie', 2019 (accessible on the KU Leuven teaching platform, after registration with lode.lauwaert@kuleuven.be).

For the tool, see Belgian Government, "My 2050: Create your own scenario for a low carbon society by 2050", <http://webtool.my2050.be/index.html?levers=111121111111/en>.

<sup>44</sup> KU Leuven, "De Grondwet voor iedereen", <https://www.belgischegrondwet.be/>.

<sup>45</sup> KU Leuven, "De Grondwet voor iedereen" – Thema "Duurzaamheid" – "Juridische verdieping", <https://www.belgischegrondwet.be/themas/duurzaamheid/juridische-verdieping>.

do anything in exchange for us. Other philosophers object to this view that there is a form of indirect reciprocity because we can do the same for future generations as the previous generations have done for us. In contrast to anthropocentric justifications for sustainability, ecocentric justifications focus attention on the ecological system. According to Christine Korsgaard, men as rational beings must grasp that they have to realize for other beings what they want for themselves and hence are in a relation of moral reciprocity with animals. With his theory of 'deep ecology', Arne Næss holds that nature has an intrinsic value and non-human life has the same right to existence as human life. Rosalind Hursthouse uses virtue ethics to defend sustainability, referring to existing virtues and vices (such as modesty and greed) and new virtues, such as respect for nature. Roger Scruton defends sustainability from a conservative viewpoint: focusing on local communities, feelings of responsibility, and love for one's own environment will lead to more solidarity and a relation with the planet. Ecofeminists hold that the oppression of nature stems from the excess of instrumental rationality, as the oppression of women does. The survey of justifications for sustainability ends with religious justifications.<sup>46</sup>

In addition, the website offers dossiers linked to the topics discussed on the website, which delve deeper into current cases or societal challenges. The dossiers related to 'sustainability' that are of interest for classes in philosophy of law are ' Rights for nature?' and 'Going to court for climate case.'

### **3.3. Philosophy textbooks: man and animal, animal ethics, and environmental philosophy**

As the new course in philosophy started in the school year 2021-22, the three textbook series for this subject have recently been published and two series (*Antropia* and *Agora*) are not yet available for the sixth year.

*Antropia* for the third year has a chapter on "humans and animals" in which the following topics are dealt with briefly and not in-depth, in an alternation of short secondary texts and fill-in exercises: the difference in skills and communication between humans and animals, Plato's and Aristotle's definitions of man, the *scala naturae*, Darwinism, anthropocentrism and zoo-centrism, an ethical discussion of vegetarianism (Singer) and animal testing, and a Ted talk on moral behaviour in other primates, such as consolation, prosocial tendencies, reciprocity, and fairness.<sup>47</sup> The last chapter of *Antropia* for the fourth year is devoted to environmental philosophy. After a discussion of some facts (the results of the recent climate conference, ecologism as an ideology, and our ecological

---

<sup>46</sup> KU Leuven, "De Grondwet voor iedereen" – Thema "Duurzaamheid" – "Filosofische verdieping", <https://www.belgischegrondwet.be/themas/duurzaamheid/filosofische-verdieping>.

<sup>47</sup> Siegfried Comer, Peter De Cleen, Wouter Haers, Veerle Lanszweert, and Lies Rock. *Antropia 3: Filosofie. Humane wetenschappen* and *Antropia 3: Filosofie. Maatschappij- en welzijnswetenschappen* (Averbode: Uitgeverij Averbode, 2021), 39-51 and 37-48 respectively. Frans De Waal, "Ted Talk: Moral behavior in animals", 2014, [https://www.youtube.com/watch?v=b\\_Lm49XVkGQ](https://www.youtube.com/watch?v=b_Lm49XVkGQ).

footprint), the first picture of the earth from space is used to introduce Heidegger's thought on technique. Technique gives man the power over nature, but also disconnects man from nature and reduces nature to an object. Further, *Antropia* successively discusses anthropocentric (Aristotle and Aquinas), biocentric (Paul Taylor), and ecocentric (Aldo Leopold) worldviews, and their implications for the environment. Students are asked to apply these worldviews to the case of Lake Victoria, where overfishing and the introduction of the Nile perch have disrupted biodiversity.<sup>48</sup>

The textbook *Agora* does not discuss 'nature,' but sometimes refers to nature in the context of another theme. In a chapter on "primate or philosopher," which deals with the origin of philosophical thinking and the human search for sense, the question is posed whether a tree has a spirit, with reference to animism as one of the first forms of religion. *Agora* also mentions that according to some researchers, monkeys have rituals and believe in a god, because they seem to build an altar when they stack stones around a tree. In a chapter on identity, the textbook explains Singer's view that, as a person is someone with the capacity to perceive and to feel pleasure and pain, animals can be considered as persons.<sup>49</sup>

In the philosophy textbook *Filosofie (concreet)* for the third and fourth years, the chapter on "what is man?" deals with men and animals in a section on forms of intelligence that differ from human intelligence, in short, but powerful secondary texts. They discuss Aristotle's view on the differences between humans and animals: man has a cognitive soul, *logos*, and needs education. This view is opposed to Singer's view on the similarities between humans and animals (both have the ability to suffer and have intelligence, defined as the ability to interact with the environment) and his plea for animal rights.<sup>50</sup> *Filosofie* for the fifth and sixth years briefly discusses different views on whether animals have emotions and reason.<sup>51</sup>

In the chapter on "what may I hope for?" for years 3 and 4 students get different roles (such as: single mother with three children, living in Congo) and should design an ideal world in small groups, as a kind of thought experiment in the line of Rawls' veil of ignorance. One of the aspects they have to take into account are rights for nature and animals: 'would animals get rights in a just so-

---

<sup>48</sup> De Cleen et al., *Antropia 4: Filosofie. Humane wetenschappen* and *Antropia 4: Filosofie. Maatschappij- en welzijnswetenschappen*, 170-80 and 164-74 respectively.

<sup>49</sup> Nick Vercauteran, *Agora: Filosofie 4* and *Inleiding tot filosofie 4* (Wommelgem: Van In, 2022), 6, 8-9, 116 and 6, 8-9, 98 respectively.

<sup>50</sup> Luk Boelaert, Esther Vandamme, Fran Van de Vijver, Jean Pierre Van de Vijver, and Johan Verhaegen, *Filosofie: Leerwerkboek tweede graad* and *Filosofie concreet: Leerwerkboek tweede graad* (Kalmthout: Pelckmans, 2021), 50-51 and 48-49 respectively.

<sup>51</sup> Luk Boelaert, Erwin Roosen, Esther Vandamme, and Fran Van de Vijver, *Filosofie: Handboek 5-6* (Kalmthout: Pelckmans, 2023), 56-74.

society?'; 'how would students deal with the planet?'; 'would they still need so many factories?'.<sup>52</sup>

### **3.4. Video lessons on philosophy of nature to support teachers**

The Institute of Philosophy (KU Leuven) has made 30 video lessons on the topics of the attainment targets and learning plans, aimed to inform the teachers of the new philosophy course, who often did not study philosophy.<sup>53</sup> In another article I have discussed the content of the videos on nature: "man between culture and nature" by Andreas De Block, "animals in Western philosophy" by Kris-tien Hens, and "environmental philosophy" by Matthias Lievens. This last video has clearly been the main inspiration for the chapter on environmental philosophy in *Antropia*.<sup>54</sup> Two new videos related to nature have been added: 'Animal spirits' by Pieter Adriaens and 'From natural law to rights for nature' by Raf Geenens.

## **4. The future of philosophy of nature in Flanders**

Since 'nature' appears almost daily in the Flemish media, there are many opportunities to link up philosophy about nature in class with current events, and with other subdisciplines of philosophy, such as ethics, political philosophy, philosophy of law, philosophical anthropology, and aesthetics. I present some examples.

- (1) The Belgian 'Climate Case,' a lawsuit by a group of citizens to force the different governments to realise the CO<sub>2</sub> reduction in time,<sup>55</sup> could be used to discuss anthropocentric extensionism: should we give rights to future generations, such as the right to access clean water and clean air?
- (2) Recently, the Belgian government decided that ecocide, the destruction of ecosystems, should be included in the new penal code and could lead to prison sentences of 10 to 20 years. This could be the trigger to deal with the question of whether man can 'kill' nature, and whether it is right to get a severe punishment for environmental damage. Students could be introduced to Bruno Latour's notion of the 'Parliament of Things' and could discuss whether we should give a political voice to non-human beings.
- (3) All kinds of natural disasters, close to home and far away, raise the question of what is our common and individual responsibility for the planet and for living beings, how far solidarity with others should go, and how we can avoid fatalism.

---

<sup>52</sup> Boelaert et al., *Filosofie: Leerwerkboek tweede graad* and *Filosofie concreet: Leerwerkboek tweede graad*, 151 and 129 respectively.

<sup>53</sup> KU Leuven, "Onder wijsgeren," 2021, <https://hiw.kuleuven.be/nl/studeren/toekomstigestudenten/video/onder-wijsgeren-1/onder-wijsgeren>.

<sup>54</sup> Griet Galle, "Philosophy Teaching in Flanders by Videos and Case Studies," *Forum Philosophie International* 71 (2022): Nature/Natur, 165-72 (esp. 165-69).

<sup>55</sup> Klimaatzaak, <https://www.klimaatzaak.eu/nl>.

(4) The recent actions of climate activists to stick to or smear works of art prompt the question of whether civil disobedience is right, what are the relationships between art and nature, and what are legitimate actions for the environment.

(5) The disappointing results of the climate conferences could stimulate a reflection on the role of political representatives on a local and global scale.

(6) Jeff Bezos' space flight, and the related environmental damage, could raise the question of the place of man in nature: is man part of nature or opposed to it?

I hope to have shown that philosophy of nature is present in a limited and scattered way in Flemish education, but that there are many fascinating initiatives, that stimulate reflection. For the subject philosophy, which is still in full development, there are opportunities to further elaborate the theme of nature in the future, by deepening and broadening the knowledge of philosophy concerning nature, by looking for inspiration in didactic approaches abroad and in the different creative projects that have been set up in Flanders, and by linking up with current events.



# **Umweltbildung und Verantwortungsethik in Italien**

*Riccardo Sirello (Savona)*

*Umwelterziehung wird in Italien oft mit Weltbürgertum und kulturellem Erbe in Verbindung gebracht. Die Ausbildung ist auf eine aktive und umweltbewusste Bürgerschaft ausgerichtet. Die Autonomie der italienischen Schulen ermöglicht es ihr, aktiv vor Ort zu agieren und verschiedene originelle und maßgeschneiderte Bildungswege zu entwickeln. Schulprojekte zur Umwelterziehung werden immer von mehreren Komponenten begleitet: der Verbreitung von Rechtmäßigkeit, Menschenrechten und -pflichten und vor allem einer Ethik der Verantwortung. Die philosophische Reflexion wird mit der Praxis vor Ort verbunden, um die Bedeutung des in die Erfahrung eingebetteten Denkens zu überprüfen. In diesem Aufsatz werden nur einige der zahlreichen Projekte in Italien vorgestellt.*

In Italien werden die vom Bildungsministerium geförderten pädagogischen Lehrplanelemente im Zusammenhang mit der Umwelterziehung häufig mit Weltbürgertum, Nachhaltigkeit und kulturellem Erbe in Verbindung gebracht. Viele Unterrichtseinheiten werden im Rahmen von Projekten durchgeführt, die von Bildungseinrichtungen eingereicht wurden und die den Umweltkontext, in dem sie entwickelt werden, berücksichtigen, um Interkulturalität und Bildungsdialog zu entwickeln.

Im Hinblick auf die Agenda 2030 werden die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (ODD)<sup>1</sup>, an denen die Schülerinnen und Schüler arbeiten sollen - OOSS/SDGs,<sup>2</sup> Sustainable Development Goals - als grundlegend angesehen. Das menschliche Wohlergehen als Ganzes wird als schützenswertes Gut nicht nur des ihn umgebenden Gebiets, sondern der gesamten Umwelt dargestellt.

Die Erde ist unsere Mutter, die mit Liebe verschwenderisch umgeht und sich in diesem Sinne danach sehnt, von ihren Geschöpfen geliebt zu werden. Die Umwelterziehung mit all ihren Auswirkungen auf das kulturelle Erbe und das Weltbürgertum kann die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, ihre individuellen Erfahrungen in die lokale und globale Gemeinschaft einzubringen. Die Fähigkeit, die beste persönliche Lebensweise zu wählen und gleichzeitig Egozentrik und egoistischen Individualismus zu vermeiden, sind vorrangige Ziele, um zu erziehen, wie man persönliches und kollektives Wohlergehen harmonisch miteinander in Einklang bringen kann, Ziele, die stets die Schaffung von inklusiven und vor allem gebildeten Gesellschaften in Rechtmäßigkeit und Fri-

---

Der französische Originaltext ist veröffentlicht in der AIPPh-Zeitschrift 'Forum Philosophie International' 71, Nature/Natur, Lit Verlag GmbH & Co.KG Wien, Zweigniederlassung Zürich 2022

<sup>1</sup> Sie decken die gesamte Bandbreite der Entwicklungsherausforderungen in allen Ländern ab, wie Klima, Biodiversität, Energie, Wasser, Armut, Gleichstellung der Geschlechter, wirtschaftlicher Wohlstand oder auch Frieden, Landwirtschaft, Bildung usw.

<sup>2</sup> Cf. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>

den im Hintergrund behalten. In diesem Sinne ist das schulische Umfeld ein bevorzugter Ort für den Dialog, und die Autonomie der Schule ermöglicht es, Synergien mit dem lokalen Umfeld zu schaffen, sodass auch externe Referenten teilnehmen und ihre oft unbekannten Erfahrungen weitergeben können.

Im schulischen Umfeld wird die Umwelterziehung von der Erziehung zur Verantwortungsethik, der Verbreitung des Sinns für Legalität und von Praktiken begleitet, die den Lebensstandard jedes Bürgers durch eine aktive Staatsbürgerschaft verbessern, die an den als wesentlich erachteten Werten wie den Rechten und Pflichten des Menschen teilhat. Schulprojekte bemühen sich daher, an der theoretischen Reflexion teilzunehmen, ohne dabei die alltäglichen Praktiken der richtigen Nutzung von Orten wie einem Garten oder einem Hinterhof zu vergessen. Förderung von Einstellungen und Verhaltensweisen jedes einzelnen Schülers, der Bürger und der Gemeinschaft verbindet sich mit dem Studium der natürlichen Umwelt. Die Ziele des Projekts zielen darauf ab, die unmittelbare Umwelt und das kulturelle Erbe zu bewahren, Verschwendungen durch die Förderung einer differenzierten Müllsammlung zu vermeiden, ohne jedoch die Untersuchung des Klimawandels zu vernachlässigen, der sich ausgehend von der allgemeinen Umweltverschmutzung vollzieht. Die Beschäftigung mit erneuerbaren Energien und umweltbewusstem Konsum wird ständig in die Unterrichtsgespräche einbezogen.

Die Bildung für nachhaltige Entwicklung (EDD) eröffnet umfassende Debatten über wirtschaftliche und soziale Strategien und das globale Programm der Vereinten Nationen für nachhaltige Entwicklung (SDG). Dies hat in italienischen Schulen zu einer Absichtserklärung über Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung geführt. Mit ihren 17 SDGs zur Verteidigung der Menschenrechte ist die Globale Agenda für nachhaltige Entwicklung heute zu einer Priorität geworden, was die Bedeutung der industriellen Umstellung betrifft, die sich auf die Suche nach neuen umweltfreundlichen und gesundheitserhaltenden Technologien richtet. Die Luftqualität, die gute Verteilung des Abfalls werden zum Gegenstand der Analyse menschlicher Verhaltensweisen, die mit Verantwortung verbunden sind. Die von den Schulen durchgeführten Projekte konzentrieren sich jedoch nicht nur auf die nachhaltige Entwicklung, sondern auch auf die Vermittlung eines Bewusstseins für das natürliche und künstlerische Erbe.

Die FAI Scuola spielt bei Jugendlichen eine wichtige Rolle hinsichtlich ihrer Ausbildung zu aktiven Bürgern. Die Fai Scuola Digitale hat Horizonte für die Online-Bildung eröffnet und Plattformen für Fernunterricht, Online-Seminare und Kurse für diejenigen aktiviert, die Staatsbürgerkunde unterrichten möchten.

Was die großen globalen Organisationen tun, wird stets aufmerksam verfolgt. Besondere Aufmerksamkeit wird den Bildungsressourcen gewidmet, die die UNESCO in den Mittelpunkt ihrer Programme bis 2025 gestellt hat und die den Schulen zur Verfügung stehen. Eine entsprechende Verpflichtung wurde kürzlich in Berlin durch eine Erklärung während der Konferenz Bildung für nachhaltige Entwicklung unterzeichnet. Die Erklärung richtet sich an die Bil-

dungswelt, um dem bürgerschaftlichen Engagement innerhalb der Umwelterziehung Vorrang einzuräumen.

Doch welche Rolle spielt die Philosophie in der Umwelterziehung in Italien? Wie Piergiacomo Pagano sagt, lehrt die "Umweltphilosophie" nicht, was zu tun ist, sondern liefert die Grundlagen, die es jedem von uns ermöglichen, sich seiner Handlungen bewusst zu werden. Leider gibt es in Italien keinen richtigen Universitätslehrgang für Umweltphilosophie, und sie wird allzu oft mit Umweltethik verwechselt.<sup>3</sup>

Tatsächlich umfassen die in Italien angebotenen Universitätskurse über Umwelt, Umweltschutz oder nachhaltige Entwicklung häufig Abschlüsse in Naturwissenschaften, Umweltökonomie, Umwelttechnik für nachhaltige Entwicklung und Umweltwissenschaften und -politik sowie Abschlüsse in Philosophie, Ethik und Umwelt. Auch heute noch ist es schwierig, ausschließlich Kurse in Umweltphilosophie zu finden, während Kurse in Landschafts- und Umweltphilosophie im Rahmen des kulturellen Erbes aktiv angeboten wurden.<sup>4</sup>

Man darf nicht vergessen, dass die von der Philosophie selbst gestellte Urfrage den Platz des Menschen in der ihn umgebenden Welt und den Versuch betrifft, seinen Ort im Raum zu verstehen. Die physische Umwelt in ihrer geografischen Dimension, das Lebensumfeld und der psychologische Raum sind eng mit menschlichen Aktivitäten verbunden. Eine ständige ethische Debatte über die großen Fragen ist entscheidend, um einen ausgewogenen Prozess der Nachhaltigkeit zu etablieren, der es uns ermöglicht, in Harmonie mit der Natur zu leben, in der sich der Mensch bewegt.

---

<sup>3</sup> Cfr. <https://www.innatura.info/appunti-di-filosofia-ambientale/>

<sup>4</sup> Einige Universitätskurse werden nur zu Informationszwecken erwähnt - Die angegebene Liste dient nur als Beispiel und ist nicht erschöpfend :

*Uniroma 3:* <https://www.uniroma3.it/corsi/dipartimento-di-scienze/I/2020-2021/scienze-per-la-protezione-della-natura-e-la-sostenibilità-ambientale-0580706203200001/>

*Università di Pisa:* <https://www.agr.unipi.it/master-in-sviluppo-sostenibile-e-cambiamento-climatico/>

*Università del Piemonte Orientale:* <https://www.disit.uniupo.it/tutto-studenti/scegli-il-corso-disit/lauree-triennali/laurea-gestione-ambientale-e-sviluppo>

*Università di Milano:* <https://www.unimi.it/it/corsi/corsi-di-laurea/scienze-e-politiche-ambientali>

*Università Cà Foscari di Venezia:* <https://www.unive.it/pag/18053/>

*Università di Parma:* <https://www.unipr.it/ugov/degree/2495>

*Università di Torino:* <https://www.unito.it/ugov/degree/32518>,  
<https://www.unito.it/ugov/degree/32610>

*Università di Genova:* <https://disfor.unige.it/didattica/corsi-di-laurea/magistrali/valorizzazione-territori-turismi-sostenibili>

*Università di Padova:* <https://agrariamedicinaveterinaria.unipd.it/etica-e-ambiente>

*Università Sapienza di Roma:* <https://www.lettere.uniroma1.it/node/5601/1333>

<https://www.uniroma1.it/it/offerta-formativa/corso-di-formazione/2021/l-e-scienze-della-sostenibilità-2021>

<https://www.uniroma1.it/it/pagina/la-sapienza-la-tutela-dellambiente-e-delle-risorse-naturali-del-pianeta>

*Università di Napoli Federico II:* [https://www.unina.it/didattica/offerta-didattica/corsi-di-studio-/asset\\_publisher/ZkYILsel78bg/content/1484660-ingegneria-per-l-ambiente-ed-il-territorio/11958](https://www.unina.it/didattica/offerta-didattica/corsi-di-studio-/asset_publisher/ZkYILsel78bg/content/1484660-ingegneria-per-l-ambiente-ed-il-territorio/11958)

Ich möchte daran erinnern, dass wissenschaftliche Modelle zu Natur- und in einem weiteren Sinne zu Umweltfragen wesentlich sind, aber niemals zum Selbstbezug tendieren oder zum Instrument einer aufdringlichen Technologie als Zweck und nicht als Mittel werden dürfen, einer Technologie, die eine Logik der Macht, flankiert von einer rigiden Technokratie, zum Ausdruck bringt. Als Ausdruck der rationalen Ausübung des Denkens fördert die Philosophie das Nachdenken durch legitime Fragen darüber, "was" die Natur, die Umwelt und die Art und Weise, wie man harmonisch zusammenleben kann, ohne Hybris zu begehen, "ist". Exzesse, Grenzüberschreitungen, die von falschen Werten wie Heuchelei und falschem Bewusstsein begleitet werden, können nur Irrwege hervorbringen und die Menschheit in den Tod der Zivilisationen führen. Bei jeder menschlichen Aktivität führt das Überschreiten von Grenzen zur Tragödie (hybrizein).

Philosophie ist die Ausübung der Vernunft und der Wunsch nach Wissen und selbstlosem Wissen im aristotelischen Sinne. Durch die Übung des Philosophierens und des Hinterfragens wird der kritische Geist kultiviert.

Die Frage nach der Bedeutung der uns umgebenden Natur und Umwelt für uns als Menschen setzt eine korrekte Grundlage für die Lösung der folgenden Fragen voraus. Oft gehen wir nicht von einer gemeinsamen Definition der Begriffe aus oder hinterfragen die Suche nach der Wahrheit.

In Italien ist die Nachfrage der neuen Generationen nach Philosophie ein gutes Omen für die Eröffnung einer Reise auf der Suche nach der Wahrheit (aletheia), wiewohl man mit der Pluralität der Meinungen lebt, die manchmal leider trügerische sind.

Zu Informationszwecken sind hier einige der zahlreichen Projekte aufgeführt, die an italienischen Schulen durchgeführt werden:

- Die Abteilung für Naturwissenschaften des wissenschaftlichen Gymnasiums "E. Fermi" in Bologna hat den Weg zu einer nachhaltigen Wirtschaft schon vor langer Zeit eingeschlagen.<sup>5</sup>
- Ein interessantes Projekt ist das des wissenschaftlichen Gymnasiums "G. B. Quadri" in Vicenza mit dem Titel "Clima in Classe tra storia e previsioni".<sup>6</sup>
- Das RRR-Projekt (Recycling-Wiederverwendung-Wirtschaft) zur Umwelterziehung des wissenschaftlichen und linguistischen Gymnasiums "Giordano Bruno" in Turin bietet viele interessante Ideen, die nicht nur didaktischer Natur sind.<sup>7</sup>
- Das "Albert Einstein"-Gymnasium in Turin hat ein Projekt zum Thema Umwelterziehung - Globale Bürgerschaft aktiviert, das sich durch Information, Kultur, praktische Aktivitäten und einen fächerübergreifenden

<sup>5</sup> Cf. <https://www.liceofermibo.edu.it/wp-content/uploads/2017/11/progetto-Sostenibilitah-Dip.-Scienze.pdf>

<sup>6</sup> Cf. [https://www.arpa.veneto.it/educazione\\_sostenibilita/docs/page/progetti\\_scuola/lquadri/Programma\\_Clima\\_scuola.pdf](https://www.arpa.veneto.it/educazione_sostenibilita/docs/page/progetti_scuola/lquadri/Programma_Clima_scuola.pdf)

<sup>7</sup> Cf. <https://www.gbruno.edu.it/pagine/educazione-ambientale>

Horizont auszeichnet.<sup>8</sup>

- "Ariosto Verde-Piccole azioni per migliorare la Terra" ist der Titel des Projekts des Klassischen Gymnasiums "Ariosto" in Ferrara.<sup>9</sup>
- "La sostenibilità a scuola, per essere protagonisti del cambiamento finanzi Liceo" (Die Nachhaltigkeit in der Schule, um Protagonisten des Wandels zu sein). Das Gymnasium "Socrates" in Rom hat seit langem eine tiefgreifende Bildungsfunktion in diesem Sinne begonnen.<sup>10</sup>
- "Attività all'aria aperta" ist der Titel des Projekts des Gymnasiums "Cassini" in Genua, das kulturelle Aktivitäten mit Trekking und Biking verbunden hat.<sup>11</sup>
- Auf EU-Ebene gibt es auch das Projekt "Climate Report" des Lycée "Bertolucci" in Parma, das sich in Zusammenarbeit mit anderen europäischen Schulen aus Schweden, Frankreich, Spanien, Griechenland und der Slowakei mit dem Thema Klimawandel auseinandersetzt.<sup>12</sup>
- In Sardinien wurde ein Labor für Umweltbildung und nachhaltiges Wirtschaften, das sich mit verschiedenen Aktionsprojekten befasst, für Schüler geöffnet.<sup>13</sup>
- Das Istituto Comprensivo in Novoli im Bezirk Lecce in Apulien hat "Bicicletta ecologica" aktiviert.<sup>14</sup>
- Die Verwaltung der Uffici scolastici Regionali Italiani setzt sich dafür ein, dass die Umwelterziehung angeregt und so weit wie möglich verbreitet wird.<sup>15</sup>

Das Ministero dell'Istruzione hat einen Plan ausgearbeitet, der darauf abzielt, die Bildungsfunktion der Schulen wieder zu beleben, um die Verbindung zwischen den verschiedenen Generationen wieder aufzubauen, die Bedeutung der nachhaltigen Entwicklung zu lehren und zu lernen, die Welt auf neue Weise zu bewohnen. Die sozialen, ökologischen und wirtschaftlichen Ziele folgen der Agenda 2030.

Die Bedeutung des ökologischen und kulturellen Übergangs wird erläutert und die vier Säulen des Plans werden hervorgehoben: Regeneration von Wissen, Verhalten, Infrastruktur und Lebensbedingungen. Ein GC-Netzwerk (Green Community) wurde als nützliche Unterstützung für Schulen eingerichtet.

In diesem Kontext, in dem pädagogische Praxis von grundlegender Bedeutung ist, ist es wichtig zu betonen, wie die Erziehung der Kinder nicht nur in Ita-

---

<sup>8</sup> Cf. <https://liceoeinsteinorino.it/index.php/news-1/445-educazione-ambientale-progetto-pon-di-cittadinanza-globale>

<sup>9</sup> Cf. <http://www.liceoariosto.it/attivita-e-progetti/40-progetto-qariosto-verdeq.html>

<sup>10</sup> Cf. [https://www.nonsprecare.it/educazione-sostenibilita-scuola-liceo-socrate-roma?refresh\\_cens](https://www.nonsprecare.it/educazione-sostenibilita-scuola-liceo-socrate-roma?refresh_cens)

<sup>11</sup> Cf. <https://www.liceocassini.it/pages/attivitasportive.php>

<sup>12</sup> Cf. <https://ambiente.regione.emilia-romagna.it/it/notizie/notizie/2019/febbraio/parma-12019educazione-ambientale-in-formato-ue>

<sup>13</sup> Cf. [http://www.sardegnaambiente.it/documents/21\\_393\\_20180417092207.pdf](http://www.sardegnaambiente.it/documents/21_393_20180417092207.pdf)

<sup>14</sup> Cf. <https://www.icnovoli.edu.it/index.php/educazione-ambientale>

<sup>15</sup> Cf. <https://www.usr.sicilia.it/index.php/educazione-ambientale>

lien<sup>16</sup> am besten mit Hilfe des Denkens von Maria Montessori verstanden werden kann, das eine unauslöschliche Spur hinterlassen hat. Fähigkeiten müssen immer in Kompetenzen eingebettet sein, und die Priorität liegt darin, zu lernen zuzuhören und verantwortungsvolle Erfahrungen zu machen, die von Selbstkritik begleitet werden, die Individualismus und individuelle Vorherrschaft vermeidet. Maria Montessori war eine Pionierin bei der Einbeziehung der neuen Generationen, indem sie den Gedanken "Unser Garten", den eines Tisches der Natur und einer kosmische Erziehung hervorhob.



«Ich bin nur der Zeit etwas voraus ...!»

<sup>16</sup> <https://www.operazionalemontessori.it/montessori/il-metodo-il-bambino-e-l-adolescente/progetto-educativo-montessori-3-11/315-l-ambiente>

# **The Upbringing of Ecological Self-awareness in the Ethics Classroom – The Case of Lithuania**

*Lina Vidauskytė / Tomas Sodeika  
(Vilnius)*

*This text presents aspects of updating the ethics curriculum in Lithuanian schools. The focus is on nurturing relationships with nature, the social and technological environment. Nature is not an independent, autonomous value, because it is always associated with man as such. Therefore, the connection based on the philosophical thinking of Martin Buber and Emmanuel Levinas is fundamental. Students learn ethics from the first grade, and ethical relationships with nature are taught in all grades. By age group, the teaching differs, but the essence remains the same - self-awareness concerning nature, and awareness of one's responsibility to nature. Students reflect not only on the issues of waste sorting (which are no longer the most important in Lithuanian society, because sorting has already become a common practice) but also on the problems of natural pollution and global warming. Dialogue relationships with animals are taught through animation, ethnographic material, modern cinema, and art. Students are also educated to propose ideas for various environmental projects, fixate on ecological problems in their neighborhood surroundings, and maintain ecological principles at home and in nature.*

Since the Industrial revolution humanity has developed technology on an abnormal scale and the growing use of technologies requires more and more natural recourses. Usually, it is told, that since then, people's attitude towards nature as a resource to be exploited appeared. With the help of technics humanity builds a niche in Nature: creates its own home, various cultures, and civilizations, and in that way, humanity's relationship with Nature is more or less exploitative. Exploitative relation to Nature is the only way available to society, as famous German historian Joachim Radkau insists: there is no such thing as untouched Nature.<sup>17</sup> Such untouched Nature simply is a myth that was created by environmentalists in the USA. The idea takes its origin in the misleading experience of 19th-century travelers through the "wild nature" of North America. The travelers believed that Nature which lies in front of their eyes is primordial and because of that indigenous ethnic groups (local people) should be removed somewhere else. Nevertheless, they didn't suspect that Nature is the result of the hunting policy of local people. A similar echo one can hear in works of contemporary authors which warn us not to treat nature instrumentally. The biggest source of such attitude is scientific discourse. For instance, according to Jim Cheney, particularly scientific attitudes, impose human systems of under-

---

<sup>17</sup> Joachim Radkau, *Natur und Macht. Eine Weltgeschichte der Umwelt*. München: Verlag C.H. Beck, 2012.

standing on nature, while true knowledge accounts for the expression of nature in its activity.<sup>18</sup> Scientific investigation carries a great danger of understanding nature as only a system to be measured, having no value of its own.<sup>19</sup> Nature has its value in itself and we should protect the world's diversity as a common principle in environmentalist moral philosophy.<sup>20</sup>

Nevertheless, despite various discourse leitmotifs on Nature's value in itself (it means that Nature is something more or less but independent system), human is a part of Nature and because of that, (s)he is responsible for taking care of it. Global environmental problems, such as pollution of air, rivers, and oceans, climate change, rising ocean levels, melting glaciers, loss of biodiversity, resource depletion, and the ancillary accumulation of waste products, threaten the future health and viability of our planet and its living beings. Simply we cannot close our eyes to the problem of our planetary ecological crisis.

Today, at the beginning of the 21st century, society all over the world faces a dilemma – whether to care about nature and lead a careless way of life, or take responsibility for the future of the Earth, for the future of the next generations. Various legal, economic, and administrative processes and projects suggest that contemporary societies are trying to find more or less sustainable ways of living in Nature. Ecological or environmental philosophy could be very helpful to deal with ecological crises, not because it can propose something similar to technical or scientific ideas or projects. Philosophy is thinking which can take a serious role in the process of education of ecological self-awareness. Probably not by accident many contemporary philosophers turned on the environmental problem, ecological ethics. One of them is Hans Jonas, who offered a concept of *the imperative of responsibility*. What does it mean? Jonas writes:

"An imperative responding to the new type of human action and addressed to the new type-of agency that operates it might run thus: "Act so that the effects of your action are compatible with -the permanence of genuine human-life": or expressed negatively: "Act so that the effects of your action are nor destructive of the future possibility of such life"; or simply: "Do not compromise the conditions for an indefinite continuation of humanity on earth"; Of, again turned positive: "In your present choices, include the future wholeness of Man among the objects of your will."<sup>21</sup>

When commenting on Jonas's philosophical position, Theresa Morris writes as such:

"As humans affect the living Earth with their action's responsibility arising from human self-understanding follows in the wake, for we know ourselves as the be-

---

<sup>18</sup> Cheney, Jim. "Truth, Knowledge, and the Wild World." *Ethics and the Environment* 10, no. 2 (2005), p. 109.

<sup>19</sup> Cheney, Jim. "Truth, Knowledge, and the Wild World.", pp. 105–106.

<sup>20</sup> Riggio Adam, *Ecology, Ethics, and the Future of Humanity*. Palgrave Macmillan, 2015, p.2.

<sup>21</sup> Jonas, Hans. *The Imperative of Responsibility. The Search of an Ethics for the Technological Age*. The University of Chicago Press, 1984, p.11.

ings who cause and create far-reaching effects. Responsibility initially appears in the response of humans to the effects of their actions. It is awakened by recognition of the extent of the consequences human activity generates and the effect of those consequences on the good that being is.”<sup>22</sup>

Jonas’s philosophy finds its place somewhere between various fields of science and engineering. It means that today’s ecological philosophy takes into account data of science and technics. In order not to lose our conscious being among various disciplines, philosophy and ethics focus on the relationship between humans and Nature.

“Altogether, Jonas’s work in the fields of philosophy of biology, evolution, and technology offers important clues for responding to questions concerning the relation of the human being to the human-generated artifacts that have begun to shape the world and that alter the way humans’ beings relate to each other, as well as to questions regarding the relationship between humans and the Earth.”<sup>23</sup>

It is worth noting, that similarly to the earlier mentioned Jim Cheney, Jonas also sees the huge damage of the scientific attitude to Nature. Contemporary societies live under the pressure of scientific authority. Of course it would be an exaggeration to insist that science is the main cause of humanity’s neglect of nature. As Theresa Morris writes:

“For Jonas, the mathematization of the world, the forgetting of the lifeworld, the loss of dynamism, the dismissal of speculation concerning final causes, and the lack of any sense of contextual interrelatedness has created a corresponding spiritual and ethical void and the isolation and alienation of humans from themselves and nature. This worldview, according to Jonas, contributes to the devastation of the natural world.”<sup>24</sup>

Considering what is said above, today societies all over the world should think about ways to educate the younger generation to take responsibility for the Earth and our living natural world. One such way is the education of Ethics and Philosophy at schools and universities. To put in other words, we should consider eco-centric moral philosophy in the classroom.

Let’s focus on the case of Lithuania to look more closely at the actualities of environmental upbringing. Local environmental problems in Lithuania, such as a loss of natural pastures, industrial deforestation, ignored strategies and plans for reforestation, the impact of human activities on nature, and increasing emissions of solid particles while ignoring the development of an ecological public transport system, require an adequate attitude in society. A few years ago the Ministry of Environment in Lithuania introduced a system for sorting and recycling plastic and this project was very successful from the first month, while in the other EU countries it took almost a year. It says that Lithuanian society is al-

---

<sup>22</sup> Morris Theresa, *Hans Jonas’s Ethics of Responsibility. From Ontology to Ecology*. State University of New York: 2013, P.6.

<sup>23</sup> Morris Theresa, *Hans Jonas’s Ethics of Responsibility. From Ontology to Ecology*, p.9.

<sup>24</sup> Morris Theresa, *Hans Jonas’s Ethics of Responsibility*. p.25.

ready prepared to take responsibility for global and local environmental problems. Despite the practice of waste sorting being very successful and rapidly introduced in Lithuania, many environmental issues still require a conscious position on the part of society. After all, next to environmental problems there are also topical issues of protecting animals and plants – their rights and biodiversity.

Therefore, the development of ecological thinking and ecological self-awareness from the first year of education in kindergarten and school in the lessons of ethics is a priority issue.

In Lithuania, the Ethics curriculum is currently being updated and will be implemented in schools in 2023. After completing the Ethics curriculum students will have the possibility to write a final thesis, which is very helpful to attain long-term academic goals. It is worth noting that in Lithuania students don't get grades during the classroom Ethics - only feedback according to their achievement level. A such paradigm of academic goals is orientated to the upbringing of self-awareness.

It should be emphasized that the updated curriculum has a lot of space for various environmental and ecological topics. Above all, environmental academic achievements are not peripheral, but major. Ecological self-awareness, responsible and careful attitude to *flora* and *fauna* form half of all the achievements envisaged by the curriculum. Since many achievements are orientated to practice, the development of ecological self-awareness is particularly suitable for inclusive education. Students of various capabilities could feel comfortable in such a classroom.

One of the axes of the curriculum is the philosophy of Emanuel Levinas, who was born and lived in Lithuania before WWII. The most important and perhaps the most recognizable concepts appear in the vocabulary of the curriculum, such as the *Other*, the *face*, *guilt*, and *responsibility*. According to Levinas, responsibility defines the structure of subjectivity.<sup>25</sup> Our relationships with other people, nature, with cultural heritage construct our ethical behavior. Levinas explicates how he understands responsibility as follows:

„I understand responsibility as responsibility for the Other, thus as responsibility for what is not my deed, or for what does not even matter to me; or which precisely does matter to me, is met by me as a face.“<sup>26</sup>

Today a philosopher cannot simply be a teller of truth, because he (or she) cannot compete with science, its collection of empirical data (no matter how critical we are toward the mathematization of nature provided by Science). But philosopher has tools to educate the young generation and to help adult people to become aware of their responsibility regarding nature. Someone may ask a question: what to do if humanity doesn't feel the imperative of responsibility,

---

<sup>25</sup> Levinas, Emanuel. *Ethics and Infinity. Conversations with Philippe Nemo*. Duquesne University Press. 1985, p.96.

<sup>26</sup> Levinas, Emanuel. *Ethics and Infinity. Conversations with Philippe Nemo*. p.95.

which was proposed by Hans Jonas? Is the difference between *Is*, or the real world, and *Ought*, the experience of the moral law? Perhaps the best answer is proposed by Levinas. He suggests trying to hear/ to see the Other's Face, which whispers „don't kill“. The Other and its helplessness, its vulnerability, its Naked Face urge us to hear its weak voice, his asking. Law forbids man to kill, to destroy other's life, but we are still facing various crimes against people and nature. In considering that, philosophical and ethical upbringing based on Levinas' philosophical insights stresses an ability to hear others' helpless ask - „don't kill“. When humanity denies law, it should try to cultivate empathy and care. That is the essence of the Ethics curriculum.

The new Ethics curriculum is focused on building relationships with the self, family, community, animals, plants, and cultural heritage. This relationship-building is going to be done through Socratic questions, general class discussions, introspection, reflection, and problem-solving. The number of ethics lessons is small - only one hour per week. However, in the upper grades, volunteer activities are mandatory and then the hours of ethical education are increased (for instance, students are invited to internships in animal shelters). In addition, it should be taken into account that most of the curriculum subjects have connections and "echoes" of the other subjects (environmental issues can be considered in the classroom of Biology, Chemistry, History, or, even, Lithuanian literature). It is very important to look at ecology through local issues. The common problem is that most works and philosophical topics on ecology and Nature are written from a bird's eye view. So, during education in the field of ecology is worth to pay an attention to the lectures on other subjects.

The curriculum of ethics is compulsory in Lithuanian schools and is taught from primary education and continues at the basic and secondary school levels. In a general sense, the goal of the subject *Ethics* is to form a responsible, conscious attitude of students toward themselves, the Other, society, nature, and the world. The teachers of Ethics seek to educate students to ask ethical and philosophical questions that help them better understand their emotions, feelings, and thoughts, opening up the possibility of dialogue with the Other and the desire to understand the meaning of being in small and large communities, where people live and act daily. The Other is understood not only as a human being, but also as a particular animal, or a plant. The curriculum pays great attention to the analysis of the relationship between man and nature, and the development of ecological self-awareness. Students also develop personal qualities and values based on the ideas of community, empathy, openness, and environmental protection.

The goals of the curriculum have some differences depending on the level of education (primary, basic and secondary (gymnasium)). In pursuit of the goal of ethical education, students implement the following tasks in *basic* education: reflect on the problems of the planet and the natural environment, and ask value, moral, and existential questions. To achieve the goal of ethical

education, students in *secondary* education implement the following tasks: they deepen their understanding of humanity, society, and the world based on the ideas, activities, and creations of philosophical ethics theorists and practitioners, as well as public persons and artists. Students are also involved in the activities of the school and public (civil) societies, associations, or groups related to the cultivation of civil, national, social, and human rights values, and the formation of mature civic consciousness. Achievements are constructed around the basic statements of the philosophy of dialogue of Martin Buber. Thus, all academic achievements (intellectual domains) look like this:

I am a person (knowledge of one's uniqueness and feelings, care for oneself and others, personal relationships), I-Thou (dialogical communication with the Other, the Other as a friend, the Other as a family member, the Other as a foreign), I-It (me and Nature, flora, fauna), I-We (social relations; family, friends, real and virtual communities).

Ecological self-awareness is a very important area of achievement about the world or *I-It*. To be more precise the following achievements stand out in this area: Me and *flora*, Me and *wildlife*, Me and *ecology*, and Expression of environmental problems in *virtuality*.

In the *elementary* grades, students study nature (domestic and *wildlife* plants) and environmental topics in practice - from the correct sorting of waste to planting and weeding their little garden at the school. Reflection is very important here, a conscious understanding of what kind of plants should be in an individual garden, and how each person will take care of them. This education project has a goal to bring about a conscious responsible person. A person who can take care for plants. Already today many schools (especially in smaller towns) have small houses for bugs. These bug houses are built not only for educational purposes, but also for environmental causes – in Lithuania during the summer grass cutting on a very low level is usually cultivated, and it causes the disappearing not only of the variety of bugs but the low cutting of meadows (all together with the use of fertilizer) effects the death of bees. Animal rights and the threat to biodiversity are two important environmental questions. Usually, all primary classes have a toy animal, which is treated like an alive. Each weekend a separate kid brings it home and prepares a photo project about the weekend with a toy animal. Such educational play forms a child's attitude to a toy (quasi-animal) as it is alive. In combination with other subjects, similar projects have the goal to educate children on how to be together with animals. Of course, besides such upbringing always goes an upbringing of conscious understanding that some animals can be dangerous, and children need to learn how to maintain safe relationships with various animals (and plants).

To teach ethical relations to animals and biodiversity various philosophical authors are useful. One such author is German forester Peter Wohlleben and his book *The Hidden Life of Trees: What They Feel, How They Communicate*:

*Discoveries from a Secret World* (2016). Recently this book was translated into Lithuanian and now it is a very handful reader in the class of ethics.

Gradually, by age groups, the tasks become more problematic. Students are encouraged to understand their relationship not only with domestic animals, but also with wildlife, and reflect on their ability to help an animal. When teaching this theme, students are discussing various ethical dilemmas in which animals play a major role. For instance, a dilemma to help a little cat on the top of the tree while on the way to school, or on the way home. To pretend that you don't see the little cat in trouble, or hope that someone else will spite a cat.

Another field of achievement of the curriculum is the so-called *Expression of Environmental Issues in Virtuality* (The Internet, various TV programs, podcasts). While working in this field, students discuss with classmates the questions, such as „How to draw people's attention to environmental issues through visual means?“ At the end of education, students are expected to be able to present and analyze films, and photographic projects about nature and environmental problems. To achieve goals, students develop qualitative, i.e., a reflexive attitude to the world and nature and a competent understanding of the expression of the problems of the world/nature in virtuality. Students are encouraged to use various Internet platforms (according to age groups) and also use mobile phones for environmental projects. A lot of various-length documentaries and fictional movies appear today. Also, many environmental projects are organized not only in Lithuania but on a worldwide scale. Many artists, directors, and photographers take part in such projects. While focusing on various environmental projects via IT, students from the primary grades are educated on how to balance their working hours beside the computer and the harm to nature. It means an ability to make a conscious choice between unnecessary and inevitable work with IT, or other technologies, which require a lot of energy (it means a requirement of natural resources). Considering that students of ethics (especially of the higher grades) are encouraged to research the impact and the level of influence of environmental projects.

Considering what is said before students are encouraged to discuss such questions as:

Would a social media film help me understand the principles of waste sorting?  
Do you need to use electricity in moderation? Why? Do I understand that my connection to the virtual space (if only for fun) is ecologically destructive (after all, electricity is needed, which is not always "green")?

Students are also educated to propose ideas for various environmental projects, fixate on ecological problems in their neighborhood surroundings, and maintain ecological principles at home and in nature.

Consumerism is one of the basic problems of contemporary society and in the classroom, students are encouraged critically to discuss irresponsible consumerism and its effect on nature. Regarding this question, students are going to work on various projects about the second use of things. In Lithuania, the

media have difficulty fulfilling their obligation to provide objective and detailed information. Usually, it is completely unable to take a consistent and active position on climate change and environmental issues. In addition to the environmental issue raised by Lithuanian or foreign scientists, a large-circulation daily newspaper may also include a report about a rich party in Ibiza with a headline reporting that private jets cannot fit into the airport during the party. However, the mood of the headline and article is positioned as positive, prompting to follow such activities of the rich. The mentioned position of newspapers in the classroom can be seen as a negative example of public attention to ecology and climate change. There are a lot of similar examples in the Lithuanian media, ranging from initially ironically formulated headlines on the topic of climate change (for example, a report from an international interior exhibition with explicit instructions to change your interior as soon as possible by buying new furniture, etc.). Little attention is paid to the possibilities of the development of a sustainable transport system. Gymnasium students already can take a critical position toward the media, which doesn't take a reflective position on environmental problems. They can create a platform for critical review or projects, which shares various philosophical thoughts about ecology.



# **Studying and Developing Ecophilosophy in Bulgaria**

*Nikoleta Nikolova / Aneta Karageorgieva  
(Sofia)*

*We start from the acknowledgement that nowadays Environmental philosophy is one of the most significant fields of study in philosophy. One important reason for this is the awareness that human actions already result in the destruction of many different forms of life. For a long time, however, the Western world viewed nature not as a matter of values, but rather from the perspective of anthropocentrism, and simply as a resource for achieving human ends. At the same time, we need to understand through education (and the study of ecological ethics), that we are only a part of a world that already has objective intrinsic value, and to restore relationship between humans and nature responsibly. We strongly believe that philosophy is the field that provides the best approach necessary to develop respect for nature through critical and collaborative thinking.*

*In our article, we analyze school education in ecophilosophy in Bulgarian profiled education in philosophy in the 12<sup>th</sup> (last) grade today and civic education in the 11<sup>th</sup> (penultimate) and 12<sup>th</sup> grades, and present a model for ecological education that is being used within the programme Philosophy for children at primary school.*

The practice of ecophilosophy is an ongoing inquiry into values. It fosters deeper and valuable relationships between communities and the natural world.

Environmental philosophy has recently been recognized as one of the most important fields of philosophical thinking. Perhaps one of the obvious reasons is that our actions already result in the destruction of many forms of life. However, in the Western world there was a long-standing inclination to think of the natural world as a resource to be used for our own purposes.

In the article we adhere to some of the principles of Deep Ecology Movement as they were summarized by Naess and Sessions:

1. *The well-being and flourishing of human and nonhuman life on Earth have value in themselves.*
2. *Richness and diversity of life forms contribute to the realizations of these values and are also values in themselves.<sup>1</sup>*

Our environmental education is based on the idea that there is a global crisis changing the nature around us, but not only. It also changes our conceptions of civilization and values. Therefore, the most important discipline in teaching ecological ethics is philosophy. The background rationale of this teaching is the realization that we are in the midst of an ecological crisis that poses to our life, and, consequently, to our worldview, tremendous challenges. They include

---

<sup>1</sup> Devall Bill, Sessions George, *Deep Ecology: Living as if Nature Mattered*, Layton, Utah: Gibbs M. Smith, 1985, p. 70

such areas as humanity's responsibility for climate change, the existence or non-existence of duties concerning future generations, the issue of distributing the weights of climate change, obligations of individuals, communities, and societies, ascription of rights to natural resources, and many others. The general impression that we, as teachers of future teachers, and their trainers, respectively, is that, although students are being thought mainly in the tradition of continental philosophy, ethics of environment borrows quite a lot from the Anglo-American analytical philosophy. This is in accordance with the observation that environmental problems are being formulated and solutions are being proposed based on contemporary science. We as teachers must be aware, however, that Indian, Chinese, African and other philosophers represent diverse points of view. Therefore, we can benefit a lot by at least some acquaintance with those ideas. Again, philosophy is the most suited discipline to bring this intercultural awareness into schools. However, at the present moment, this is a recommendation and not actuality.

## **1. Ecophilosophy and children**

As many philosophers have emphasized (see e.g., Bryan Williston's *Philosophy and the climate crisis*<sup>2</sup>), "If we understand the climate crisis as a deeply existential one, it can help to examine the way past philosophers responded to similar crises in their times."<sup>3</sup> Having in mind this awareness, a curriculum for environmental philosophy was developed some twenty years ago in Bulgaria to be implemented in primary schools. This was an outcome of a greater project supported by Foundation for the Development of Civil Society in Bulgaria which included experimental classes with Roma children 9-15 years of age. Since then, the curriculum has been applied in many classes at different schools and proved to be an inspiring new model for ecological education. It had been developed further by practicing teachers in the light of the new events and trends that have changed again our physical and social environment.

What are the general presuppositions of the model developed in the manual Eco-philosophy with children by three university and school teachers in 2001?<sup>4</sup> It is designed according to some of the principles guiding the famous Matthew Lipman's methodology called philosophy for children, but still, it is an original work by Bulgarian philosophy teachers. Strategies and techniques are oriented towards building and developing of ecological culture. What is ecological culture? All in all, these are attitudes, values, behavioral norms, views, and common practices of interaction with the physical (primarily) and social (as a consequence and/or prerequisite) characteristic of given communities. The model narrows down this general picture, focusing on the immediate community inhabited by the children – family, friends, school, village, and the like. Thus, the

---

<sup>2</sup> Williston, B. *Philosophy and the climate crisis*, Routledge, 2021

<sup>3</sup> Ibid., p. 4

<sup>4</sup> Karageorgieva, A., E. Ivanova-Vardjiyska, D. Veleva. *Ecophilosophy with children*. Omophore, 2001

notion of ecological culture shrinks to a set of cognitive content and skills, as well as attitudes about nature-caring, nature-recuperating, and nature-conforming behavior. By ‘nature-caring’ we understand behavior that tries to prevent pollution and emaciation of the natural environment. It is tightly connected with behavior that strives at removing the harmful consequences from industrial and everyday life activities; this we name ‘nature-recuperating’ behavior. Complying with the ‘law of nature’ as it is being written by people’s customs, by science, and by experience builds the core of ‘nature-conforming’ behavior.

Our model – in order to achieve its objectives of developing ecological culture – must accomplish the following tasks: to provide reliable landmarks for choices of circles of knowledge that children and teachers need, in order to advance their ecological erudition – e.g., some specific characteristics of the closest natural environment cannot be known by textbook descriptions, travel guide, encyclopedias, etc.; a more important source of knowledge can be direct observation, description, and activities in it. The second task is to support and foster communication skills – both with the natural and the social environment; successful application of these skills ensures the establishment of standards and rule for eco-normative behavior. For instance, dialogue and partnership with regional institutions in recovering activities requires skills for problem formulation, interviews with stakeholders, questioning the community members, reports and appeals to further institutions, and so on. Another example of skills for communicating with the nature could be sensitivity to damaged environment; this sensitivity is not innate, it must be initiated and developed: our children live in an environment that is more polluted in comparison with our childhood, and if they are deprived of contacts with spots ‘saved from civilization’ (to be encountered more and more rarely nowadays) they will not become aware that something is wrong in their environment.

The third task to pursue is presentation of conditions for effective and consecutive building and approbation of essential attitudes (characteristic of contemporary ecological culture) such as perceiving nature as valuable not only in its function to supply resources for human economy, but as a necessity of the good life, including its aesthetical and ethical dimensions.

Lastly, the model aims at fostering – according to the children’s age and abilities – the attitudes and skills for ecologically responsible behaviour. Such simple activities as cleaning, separate waste collection or economy of scarce resources are completely within the scope of children’s capabilities, but they are also a matter of constant encouragement and support. It is important not to burden children with overwhelming tasks, because over-demanding does not lead to over-achievement, but to a decline in motivation, unnecessary fears and disinterest<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Buckley, J. *Thephilosophyman*, <https://www.thephilosophyman.com/>, last accessed on 22.11.2022

The model offers explanations of the leading ideas in the stimuli, i.e., basic concepts through which we think about and represent nature, human beings, and their relationships; stimuli in the form of short narratives to be read by the participants, i.e., folk tales and excerpts from classical children literature; discussion plans to support philosophical dialogue about problems that probably will arise children's interest; exercises for developing and improving sensory and thinking skills necessary for perceiving, researching and taking a position on the issue; practical activities that provide additional - common to the groups - experience concerning their interaction with the environment, thus fostering the understanding, documenting and storing the results of the work; and games to support the educational process.

This model can be used not only by philosophy teachers, but also by primary and secondary school teachers of language, natural sciences, geography, and history. It can be applied also in work in children's clubs and circles, at summer camps, as well as guides for developing student's projects, like creating websites, editing mini newspapers, setting programmes for partnerships with local institutions and organizations committed to environmental protection, among others.

A particular module of this educational model can be seen in our paper 'Teaching environmental philosophy through fairytales (The little wheat grain)', published in *Forum Philosophie International* 71 in 2022<sup>6</sup>.

## **2. Ecophilosophy in high school**

### **2.1 Ecophilosophy, environmental ethics and profiled education in philosophy**

Philosophy in Bulgaria is a compulsory subject in high school studied from 8<sup>th</sup> to 10<sup>th</sup> grade. At a later stage in their education students have the right to choose whether they like to continue studying philosophy in 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grade as a specific educational profile being one of a total of four profiles.

Within the framework of the profiled education in philosophy, students study three mandatory modules, as well as one optional module in 11<sup>th</sup> grade, and three mandatory and one optional module in 12<sup>th</sup> grade.

The compulsory modules are *History of Ideas, Culture of Thinking, Social Psychology* (11<sup>th</sup> grade) and *Philosophy and Politics, Philosophy and Values, Psychology of Personality* (12<sup>th</sup> grade). Curricula for the optional modules are usually prepared by the philosophy teacher at school and so far, modules such as *Philosophy of Film, Rhetoric, History of Philosophy, Philosophy of Art*, etc. have been implemented in profiled education. Profiled education in philosophy is gaining success in Bulgaria – it is very often among the chosen subjects that students want to study in high schools from Sofia and other Bulgarian towns.

---

<sup>6</sup> Karageorgieva, A., N. Nikolova. "Teaching environmental philosophy through fairy tales (The little wheat grain)". In: *Forum Philosophie International*, 71, 2022, pp. 151-159

Within the *Philosophy and Values* module (studied 2 hours per week) in 12<sup>th</sup> grade, students are introduced to basic ethical and aesthetic concepts to build discussions during classes and connect these concepts with everyday life outside the classroom. The subject is divided into six more basic topics: *Personality and Values*, *Nature and Values*, *The Beautiful as a Value*, *Social Values*, *Feelings and Virtues*, *The Sacred*. The main objective pointed out in the curriculum is to support personal development and to foster value relationships by developing critical and creative thinking skills.

Ecophilosophy is studied within the Nature and Values section. The learning outcomes are divided into knowledge, skills and attitudes (competencies). At the end of the school year students are expected to be familiar with the philosophical theories of Aristotle, Bacon, Heidegger, Jonas, recognizing and distinguishing three approaches regarding nature – 1. nature as a given; 2. nature as a resource for human beings to live their lives; 3. nature as a value. Each lesson works on developing skills needed to justify a responsible attitude of respect towards nature and on showing sensitivity towards modern environmental problems. The main concepts considered are *Cynicism*, *consumerism*, *bioethics*, *ethics of care*, *ecophilosophy*.

Two types of textbooks of two publishing houses are used for the profiled education in philosophy – each teacher is free to choose the textbook he/she will use with the class. Both textbooks are very interactive, containing various exercises – working with text, discussion plans, case analysis and project proposals.

In the first textbook, the topic is divided into four large lessons. The idea of the Cosmos as a beautiful and harmonious unity for the ancient Greeks is presented, followed by the idea of human being as master of nature (Bacon). The third conception is presented in a more detailed way – the idea of ecological equality instead of traditional anthropocentrism in ethics. This transition was made through Peter Singer's influential ethical philosophy of animal rights. The authors represented in the textbook are Arne Næss and Hans Jonas. Students work with concepts such as *ecophilosophy*, *deep ecology*, *biocentrism*. Finally, students read a fragment from Goethe's *Hymn to Nature* in order to communicate with the text and add their own statements to it as reactions from modern point of view.<sup>7</sup>

Other lessons examine the relationship between *natural* and *artificial*, the meaning of *natural* as taste and as style (through the philosophy of Epicureanism, Cynicism, asceticism), as well as the concept of *natural* in art. Images of paintings of German Romanticism as well as images of organic architecture (Frank Lloyd Wright's works) are placed for students to reflect on and discuss. The last lesson is also a transition to the next section - *Beauty as a value*.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> The lesson plans and activities are part of Kolev Ivan, Teoharov Vladimir, Filosofiya, 12. klas - profilirana podgotovka. Modul 2. Filosofiya i tseennosti (Philosophy for 12th grade - profiled education. Module 2. Philosophy and Values). Sofia: Klet Bulgaria, 2021, Section 2, pp. 34-39

<sup>8</sup> Ibid., pp. 40-55

In the other available textbook, there are nine lessons on the section, one of which is organized as a multiple-choice test to check what students have learned in the end of the section. Each of the three approaches to nature outlined in the curriculum is highlighted and discussed in a separate lesson.

In the first lesson, Aristotle's conception of teleology is presented, according to which everything in nature has its inner purpose, predetermined by a formal cause. The transformation from possibility to reality is also considered as a manifestation of human creativity.<sup>9</sup>

The second lesson examines the view of nature as a means of improving people's living standards. The approach is based on two premises: 1. *There is no predetermined striving for harmony in nature and* 2. *Nature is a tool in the hands of human beings.*<sup>10</sup> At this point students can find a definition of *bioethics* as interdisciplinary research that deals with problems in the field of biology, ecology, medicine, caused by the instrumental attitude towards nature. When doing an exercise lesson on this topic students work with an excerpt from *Reflections on the First Philosophy* of Descartes, which concerns the dualism of substances, and with some case studies in which the intervention of humans in nature is considered – such as genetically modified foods in Bulgaria and the use of biofuels in Europe. The student is required to assess whether human intervention in nature is morally permissible and what attitude towards nature this intervention can lead to.

In the next lesson, the attitude towards nature as a value is examined – the example of authentic relationship between man and nature.<sup>11</sup> Nature and technology are presented as opposed and the main philosophical concept involved is that of Martin Heidegger – human being is not the lord of beings, but the shepherd of Being. From this authentic human attitude, a transition is made to Hans Jonas' ethics of care and philosophy of responsibility. An excerpt from *Technik, Medizin und Ethik. Praxis des Prinzips Verantwortung* is presented in a lesson for activities, in order that students try to philosophize on anthropocentrism and its alternatives in ethics. Students are asked to reflect on the question of whether the impoverishment of nature means the impoverishment of human life. They have to do some research on ecology and synergetics to look for arguments in support of Jonas's text and then comment the text from their own point of view.

A mini project for exploring Bulgarian embroideries is also proposed.

Bulgarian embroidery hides a rich symbolism and is incommutable part of Bulgarian folklore, culture and traditions. Embroideries are usually made in the form of geometric compositions on garbs – in shapes of a circle, triangle (around the neck), square or rectangle, rhombus, polygon, broken lines, stars

<sup>9</sup> Boychev Boycho, Stamboliyski Aleksandar, Todorova Teodora, *Filosofiya, 12. klas - profilirana podgotovka. Modul 2. Filosofiya i tsennosti (Philosophy for 12<sup>th</sup> grade - profiled education. Module 2. Philosophy and Values)*. Sofia: Pedagog6, 2021, pp. 46-48

<sup>10</sup> Ibid., pp. 50-51

<sup>11</sup> Ibid., pp. 56-58

and rosettes, and represent symbols of the Mother goddess, the directions of the world, the masculine and feminine energies, stylized suns, abundance in natural world. Moreover, Bulgarian embroidery reflects human's attitude to nature, their worldview, the values they embrace, and their ceaseless pursuit of beauty and harmony.

The role of Arne Næss and Félix Guattari in the popularization and development of ecophilosophy, as well as Jonas' ethics of responsibility, are discussed in detail in the *Human being's Attitude Towards Nature* section<sup>12</sup>. The emancipation of the human intellect from nature in the pursuit of progress and a better life is problematized. A return to ethics is an inevitable process – life becomes a fundamental value that grounds the principle of human responsibility.

The next two lessons are based on various views of human nature as well as the idea of human rights and caring for the environment.

The lesson on the topic of human nature is entirely based on text work. Students read an excerpt from Hegel's *History of Philosophy* on Cynicism, a paragraph from Toffler on the transition from an industrial society to an information economy and ultramodern technology, and finally – a text from Erich Fromm on man's quest for power, love and destruction. Students therefore are asked to compare the three descriptions of human nature and answer questions after each text, considering some aspects:

- In what way is philosophy more than just a "way of life"?
- What chances does the transition to an information economy unlock for changing the attitude towards nature?
- Is it possible to connect the three ideas in a single cultural or moral pattern? How?<sup>13</sup>

The final lesson (before an upcoming test) on the *Nature and Values* section looks at how our impact on nature relates to human rights. For example:

- Exposure to harmful particles reduces the average life expectancy of every person.
- Increased production, entertainment, even sanitary needs, lead to a decrease in the world's water resources. Irregular water supply leads to deterioration of health, increased death rates, violent protests.
- Every year, millions of acres of natural ecosystems are converted to agricultural land. Deforestation endangers lives and modern farming methods require far fewer workers, leaving many people without their jobs.<sup>14</sup>

Students have the following tasks. To find possible solutions to the listed problems, they should step into the role of "rebellious cynics", followers of Jonas, or supporters of Toffler, discussing the strengths and weaknesses of the three positions (if they find any).

---

<sup>12</sup> Ibid., pp. 61-63

<sup>13</sup> Ibid., pp. 64-66

<sup>14</sup> Ibid., pp. 67-69

Teachers can use a variety of practices and activities. For example, *Philosophy for Children* programs contain several opportunities for dialogue on topics related to ecophilosophy, which can be adapted for teenagers.

Alongside trainee teachers we use the *Consumerism*<sup>15</sup> session by David Birch based on Huxley's novel *Brave New World* (Birch & Worley 2014: 190-195). Another stimulus by the same author raises the question of the intrinsic value of nature – *Nature*. Some of the questions included in the session dialogue are:

- *Does nature have value in itself?*
- *Are all living things sacred?*
- *Do only sentient things have rights?*
- *Do harmful things not deserve rights?*
- *Do we have the right to deliberately make a species extinct?*
- *Should we be humbled by nature? Is it bigger than us?*<sup>16</sup>

Another stimulus that trainee teachers work with to prepare their lesson plans is Thomas Wartenberg's session on *The Giving Tree*. Wartenberg uses narratives for the purposes of philosophical discussions with children. The story is about the changing relationship between a little boy and a tree over the course of his life. The boy uses the tree as a source of his enjoyment and his needs. At the beginning he respects the tree but in the next stages of his life the boy's relationship takes a very destructive course, until one day nothing remains of the tree but a mere stump.<sup>17</sup>

Another appropriate stimulus was prepared for Jason Buckley's weekly online philosophy classes - *Beauty and the Botanist*. While this stimulus has a direct connection to epistemology (actually, it represents Frank Jackson's thought experiment *Mary's Room*), it raises the question of human responsibility to preserve plant species and to care for nature despite our human desires and needs (one can successfully relate it to another thought experiment – *The Last Man* by Richard Sylvan).<sup>18</sup>

When teaching ecophilosophy, teachers use poems and stories by famous foreign and Bulgarian authors, in which the main topic is nature as a value and man as a part of nature. Furthermore, teachers work with popular photos, paintings and movies to encourage students to discuss, write essays, work on creative activities and express their attitude towards the environment.

---

<sup>15</sup> Birch David, Worley Peter, *Provocations: Philosophy for Secondary School*. UK: Crown House Publishing, 2014, pp. 190-195

<sup>16</sup> Ibid., pp. 247-251

<sup>17</sup> Wartenberg Thomas, *Big Ideas for Little Kids. Teaching Philosophy through Children's Literature*. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2009, pp. 95-103

<sup>18</sup> The whole stimulus and the session plan (*Thinking Space. Beauty and the Botanist*) can be found online at: [https://www.thephilosophyman.com/wp-content/uploads/2022/02/Beauty\\_and\\_the\\_Botanist.pdf](https://www.thephilosophyman.com/wp-content/uploads/2022/02/Beauty_and_the_Botanist.pdf), last accessed on 28. 10. 2022

## **2.2 Civic education**

In addition, in 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades, the subject of Civic education is compulsory for all students. The subject is mainly taught by philosophy teachers, as well as history and geography teachers. Its main goals are fostering critical thinking and rational argumentation; constructive participation in dialogues and debates; making decisions; problem solving; peaceful conflict resolution; building and maintaining communities of like-minded people, managing projects. In both grades, students develop civic, socially significant projects. Especially in 12<sup>th</sup> grade the topic *Bulgaria and Global Problems* is studied and the subtopic *Nature and Culture in the Conditions of Globalization* is strongly discussed in class. A student is expected to be able to understand the global nature of various environmental and demographic problems, to use the opportunities of the global education to consider the significance of important social problems, to develop his own ideas for solving current global problems. Many students get involved in charity initiatives, funds donation, participation in voluntary activities such as afforestation and cleaning parks, yards, neighborhoods and forests. They also engage in campaigns for *walking to school* instead of using public transport, create information campaigns for younger students on ways to protect the environment, campaigns to beautify the towns they live in. Through these community-based engagements students do not only discuss social and ecological problems in the classroom but demonstrate practically their concern for the environment and for social relationships. Many of their initiatives are supported by non-governmental organizations and municipalities.

## **Conclusion**

In our article, we examined the school education in ecophilosophy in Bulgaria over the last twenty years - from the model for ecological education to which an ecophilosophy textbook was created for the purposes of school education, to the profiled education in philosophy in the 12<sup>th</sup> grade today and civic education in the 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades. We believe that, above all, philosophy is the academic discipline that provides the approach necessary to develop caring thinking and respect for nature - critical consideration of concepts key to understanding the world around us, rethinking our relationship with it, and collaborative democratic exploration of values that we hold dear. Nowadays we can do all this without necessarily adhering to anthropocentrism in ethics as it used to be the case some thirty years ago.



## **Umwelt- und Klimaethik im Philosophieunterricht in der Türkei**

*Evrim Kutlu (Köln / Istanbul)*

Obwohl die Türkei 2015 die Sustainable Development Goals (SDG), die Nachhaltigkeitsziele, im Rahmen der Agenda 2030 zur Bekämpfung der globalen Entwicklungsprobleme verabschiedet hat, steht die Implementation dieser BNE-Ziele in die Lehrwerke oder Curricula noch relativ am Anfang. Die Themen der Nachhaltigkeit, der Umweltethik, Klimakrise, Biodiversität und ökologisches Handeln etc. scheinen zwar auch an Schulen angekommen zu sein, allerdings war die genauere Untersuchung der Lehrwerke und Lehrpläne für den Philosophieunterricht in der 10. und 11. Klasse ernüchternd. Diese Themen wurden nicht eigens behandelt, sondern nur am Rande erwähnt und zumeist im Rahmen anderer philosophischer Themen diskutiert. Andererseits besteht in der Türkei ein sehr großes Interesse an Philosophiebüchern für Kinder, die im freien Markt mehrere Auflagen erreichen und auch an Schulen als Zusatzmaterial stark eingesetzt werden. Fast alle nationalen und internationalen Reihen behandeln mindestens in einem Band die Themen Naturverschmutzung, Naturschutz, Umwelt, Klimakrise und ökologisches Handeln.

Während Umweltbildung, Umwelterziehung, ökologisches Lernen v. a. seit den 80er Jahren zumindest theoretisch Themen des schulischen Lernens in

Deutschland sind, wurden sie in der Türkei nie systematisch eingeführt.<sup>19</sup> Spätestens mit den 17 Nachhaltigkeitszielen, den BNE Actions<sup>20</sup>, ist allerdings das Thema der Nachhaltigkeit, der Umwelt- und der Klimaethik auch an Schulen in der Türkei angekommen; zumindest wird in den UNESCO-Berichten zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele dies beteuert<sup>21</sup>. Die Türkei gehört zu den 193 Ländern der Vereinten Nationen, die 2015 die Sustainable Development Goals (SDG), die Nachhaltigkeitsziele, im Rahmen der Agenda 2030 zur Bekämpfung der globalen Entwicklungsprobleme verabschiedet haben. Es geht um Förderung von Nachhaltigkeit in allen Bereichen der Gesellschaft mit ihren Institutionen und Infrastrukturen bis hin zur Ökonomie und nicht nur in Ökologie und Natur. Für die Erreichung dieser Nachhaltigkeitsziele spielt die Bildung eine wesentliche Rolle, zumal die „Hochwertige Bildung für alle“ selbst eines der Nachhaltigkeitsziele ausmacht. Bildung ist ein entscheidendes Mittel zur Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung. Daher ist es verständlich, dass schließlich ein Rahmenplan „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) erarbeitet wurde<sup>22</sup>.

Immer stärker wird es darum gehen, didaktische Strategien zu entwickeln, die BNE geeignet sind, die deren Ziele fördern, d. h. neue Wege der Wissensaneignung und Wissensförderung auszuloten und das kann meines Erachtens durch Handlungsorientierung im Unterricht besonders gut gelingen. Inwiefern das in den Schulen der verschiedenen Länder erfolgt, wäre näher zu erforschen. Die Artikel in diesem Band leisten einen wesentlichen Beitrag.

Der Philosophieunterricht bietet sich besonders gut an, um Umwelterziehung zu leisten und ökologische und ethische Haltung zu fördern und v. a. auch Sensibilität für die Themen Klimakrise, Klimawandel, nachhaltiges Handeln usw. zu entwickeln. Insbesondere im Rahmen der Themen des guten Lebens, des moralischen Handelns, des Verhältnisses von Mensch und Natur und das Verhältnis von unterschiedlichen auch zu zukünftigen Generationen. Der Philosophieunterricht hat per se einen besonderen Zugang zu den Themen der Umweltethik, Klimakrise etc., die uns heute und auch in der Zukunft noch stärker beschäftigen werden.

In diesem Beitrag möchte ich mich mit der Thematik im Rahmen des Philosophieunterrichts in der Türkei beschäftigen<sup>23</sup>. Die Untersuchung der Lehrwerke und v. a. der Kernlehrpläne für den Philosophieunterricht in der Türkei sind allerdings ernüchternd. Leider werden die Potenziale, die der Philosophieunterricht bietet nicht wirklich genutzt. Andererseits besteht ein sehr großes Interes-

---

<sup>19</sup> Bezuglich der tatsächlichen und konkreten Umsetzung dieser Themen im Philosophieunterricht an deutschen Schulen vgl. den Beitrag von Gabriele Münnix in diesem Band.

<sup>20</sup> Vgl. Bildung für nachhaltige Entwicklung verfügbar unter

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>. Auch die Türkei hat die BNE ratifiziert.

<sup>21</sup> Vgl. dazu: „Türkiye Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarına çalışmalarımız“ verfügbar unter: <https://turkiye.un.org/tr/sdgs> (Stand: 20.02.2023).

<sup>22</sup> Vgl. dazu die Resolution 72 / 222 der UN-Generalversammlung, 2017, 8.

<sup>23</sup> Einen allgemeinen Überblick über den kulturellen Wandel und den Philosophieunterricht in der Türkei gibt Kafadar, Osman. Türkiye'de Kültürel Dönüşümler ve Felsefe Eğitimi. İstanbul 2000.

se an Philosophiebüchern für Kinder, die im freien Markt mehrere Auflagen erreichen und auch an Schulen als Zusatzmaterial sehr stark eingesetzt werden.

## **Die türkische Bildungspolitik mit Blick auf die Gründung der Türkischen Republik**

Bevor ich genauer auf die Lehrwerke und die Curricula des Philosophieunterrichts in der Türkei eingehen und darlegen, inwiefern die oben genannten Themen behandelt werden, möchte ich kurz die türkische Bildungspolitik im Allgemeinen skizzieren, damit die Stellung des Philosophieunterrichts im Rahmen der Schulbildung deutlich wird.

In der Türkei fand zum ersten Mal im Jahre 1924 die erste curriculare Festlegung des Philosophieunterrichts statt.<sup>24</sup> Die türkische Bildungspolitik ist eng mit der Gründungsgeschichte der Türkei verbunden. 1923 wurde die Türkische Republik von Mustafa Kemal Atatürk (1881-1938) gegründet. Mit der Gründung ging eine radikale und umfassende Modernisierungswelle einher. Atatürk erzwang durch seine Reformen eine Modernisierung in allen Bereichen<sup>25</sup>. Unter Modernisierung verstand Atatürk v. a. die Verwestlichung und Europäisierung, daher werden diese drei Begriffe fast synonym verwendet.<sup>26</sup> Die neue Qualität der Rezeption und Adaption zeigt sich darin, dass aus einer vorzugsweise militärtechnologischen Adaption, der noch den Tanzimatreformen zugrunde lag, nun ein komplizierter Aneignungsprozess moderner, zunächst wissenschaftlich-technologischer, dann aber politisch-kultureller und v. a. philosophischer Grundbegriffe und Theorien hervorgeht. Der europäischen Philosophie kam dabei eine besondere Rolle zu.

Aus der Osmanischen Geschichte war die Erkenntnis erwachsen, dass der durch die Reformen intendierte und zu erreichende *kulturelle Wandel* nicht gelingen konnte, wenn nicht die geistigen und philosophischen Grundlagen und Grundeinstellungen des Westens mitadaptiert werden. Gefordert war also ein ganzheitlicher Kulturwandel, der nur durch Bildung und Wissenschaft nach westlichem Muster erreicht werden konnte.

---

<sup>24</sup> Vgl. dazu auch Kafadar, Osman. *Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Liselerde Felsefe Eğitimi. –Felsefe Programlarında Amaç ve Muhteva-*. In: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Bd. 27, Heft 2, Ankara 1994, S. 691-171. Verfügbar unter <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/777137> (Stand 20.05.2023).

<sup>25</sup> Da es sich bei den Reformen um grundlegende Veränderungen des Gesamtlebens der Türken handelte, die zum ersten Mal sich als eine Nation verstanden, sprach man gar von den Revolutionen Atatürks. Unter Revolution verstand Atatürk selbst „die gewaltige Veränderung und Vernichtung der Institutionen, die das türkische Volk zurückbleiben ließ, und die Ersetzung dieser durch Institutionen, die dazu beitragen, dass die Nation zur höchsten Zivilisation fortschreiten kann, das ist Revolution.“ (Palazoglu, Ahmet Bekir. *Atatürk İlkeleri*, Ankara 1996, 294) Die Republikreformen werden heute in der Türkei kritisch reflektiert und kontrovers diskutiert. Einige Wissenschaftler sind der Auffassung, dass das Ziel der Republik-Reformen „in der Tat die Auflösung der Tradition, der tradierten Werte, ja die Aufhebung der Vergangenheit mit ihrer Tradition und ihren Institutionen“ (Kafadar 2000, 220) war.

<sup>26</sup> Vgl. dazu Günay, Cengiz. *Geschichte der Türkei. Von den Anfängen der Moderne bis heute*. Wien 2012.

Ab 1924 begangen sukzessive die Reformen im Bildungswesen nach europäischem Vorbild<sup>27</sup>. Für Atatürk waren die Bildungsreformen der erste Weg zur Modernisierung und zum Anschluss an Europa.

Ein radikaler Laizismus war kennzeichnend für die Reformen und erklärt vielleicht bis heute hin, warum diese Modernisierung und die damit einhergehenden Reformen die Großzahl der Bevölkerung nicht mitnehmen konnte und warum sie teilweise noch heute auf Ablehnung stößt.

Wesentlich in unserem Kontext ist die Schließung der muslimischen Ordenskonvente zu nennen, die auch die Schulen, die sogenannten *medrese*, einbezogen. Durch die Schließung der Ordenskonvente wurde die religiöse Ausrichtung der Ausbildung unterbunden. Religion sollte aus dem öffentlichen in den privaten Bereich verlagert werden.

Ein weiterer Punkt ist die Einführung des lateinischen Alphabets (1928), wodurch v. a. die Alphabetisierung der Bevölkerung befähigt werden und somit Bildung einem Großteil der Bevölkerung zugänglich gemacht werden sollte. Damit zusammenhängend wurde 1932 die Gesellschaft für türkische Sprachforschung (Türk Dil Kurumu, kurz TDK) gegründet, um sich des osmanischen und v. a. des arabischen Spracheinflusses zu entledigen. Das ist in Bezug auf die Philosophie sehr bemerkenswert und kulturhistorisch auch sehr interessant, weil viele in der Tradition eingebürgerten Begriffe, die arabischen oder persischen Ursprungs sind, durch neue türkisierte Begriffe ersetzt wurden, die in ihrem Bedeutungsgehalt aber nicht genau das bezeichneten, was sie bezeichnen sollten, da sie keine Begriffsgeschichte hatten, die mit Inhalt gefüllt und man könnte sagen mit Erfahrung angereichert war. Ich möchte zur Verdeutlichung ein Beispiel geben. Der Begriff der Wahrheit, der als *hakikat* (arab. Ursprungs) bezeichnet, wurde ersetzt durch die türkischen Begriffe *doğruluk* oder *gerçeklik*<sup>28</sup>. Beide Begriffe sind aber sehr missverständlich, weil *gerçeklik* eher das Sein betreffend Wirklichkeit oder Realität und *doğruluk* eher die Erkenntnis betreffend Richtigkeit meint, während in dem Begriff *hakikat* eine die beiden Bedeutungen übersteigende metaphysische und transzendentale Richtung impliziert ist, und zwar durch den Begriff *Hak*, was zugleich Gott aber als *hukuk* abgeleitet auch Recht bedeutet und somit das Rechte, das mit der Sache übereinstimmende Urteil bedeutet, was dem absoluten Wahrheitsbegriff am nächsten kommt.

Die Reform im Hochschulwesen von 1933 stellt sowohl für die Universitätsgeschichte als auch für die Philosophie in der Türkei einen Wendepunkt dar. Die radikale Umstrukturierung und Auflösung der alten Universität Darülfünun und die Gründung der Istanbuler Universität nach westlichem Vorbild wurde durch die Ironie des Schicksals mitbeflügelt, als in Deutschland zur gleichen Zeit jüdische und „politisch missliebige Hochschullehrer“ im Zuge der national-

<sup>27</sup> Vgl. dazu Kulaçatan, Meltem. Bildungspolitische Umbrüche in der Türkei, 2020. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/europa/tuerkei/315182/bildungspolitische-umbrueche-in-der-tuerkei/> (Stand 20.05.2023).

<sup>28</sup> Vgl. dazu Tepe, Harun. Felsefede Doğruluk ve Hakikat, Ankara 2003.

sozialistischen Politik ihre Ämter verlieren. Mit dem „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“, das am 07. April 1933 verabschiedet wurde, wurden sie offiziell entlassen oder zur Abdankung gezwungen. Durch die Vermittlung der „Notgemeinschaft für deutsche Akademiker im Ausland“<sup>29</sup> fanden viele Akademiker in der Türkei nicht nur Zuflucht und einen Schutz vor den Nazis, sondern hatten auch die Möglichkeit, ihre wissenschaftliche Tätigkeit an Universitäten fortzuführen<sup>30</sup>. In allen wissenschaftlichen, politischen, öffentlichen und künstlerischen Bereichen waren die Exilwissenschaftler tätig und durch ihren Beitrag hat die Türkei einige Ziele der Modernisierung im Bildungsbereich verwirklichen können<sup>31</sup>.

### **Das aktuelle türkische Bildungssystem**

Ohne auf die verschiedenen Bildungsreformen einzugehen, möchte ich mich dem aktuellen Bildungssystem zuwenden, das durch die Reformen der letzten Regierung im Jahre 2012 vorangetrieben wurde<sup>32</sup>.

Vorgeschrieben sind 12 Jahre Schule, die eingeteilt wird in drei Stufen, bekannt auch als die „4+4+4 Reform“:

Die erste Stufe ist die 4-Jährige Grundschule (1-4 Klasse, früher ging die Grundschule bis zur 6. Klassen, diese war verpflichtend für alle, in den 90er Jahren sogar bis zur 8. Klasse), die zweite Stufe: vierjährige Sekundarschule / Mittelschule (5.-8. Klasse) und die dritte Stufe ist das vierjährige Oberstufe Lise also Gymnasium (9.-12. Kl.).<sup>33</sup>

Durch die Lise-Zugangsprüfungen hat man nach der 8. Klasse unterschiedliche Gymnasien zur Auswahl, in die man sich einschreiben kann. Je nach erworbenen Punkten bei der Zugangsprüfung für Gymnasien, können unterschiedliche Gymnasien und Schulen besucht werden:

1. Die Allgemeinen Gymnasien (Genel Lise / Düz Lise): Diese bereiten die Lernenden wesentlich auf die Universitätszugangsprüfung vor.

---

<sup>29</sup> Die „Notgemeinschaft für deutsche Akademiker im Ausland“ wurde Ende April 1933 in Zürich durch den Mediziner und Pathologen Philipp Schwartz gegründet.

<sup>30</sup> Vgl. dazu Widmann, Horst. Exil und Bildungshilfe: Die deutschsprachige akademische Emigration in die Türkei nach 1933, Frankfurt am Main u.a., 1973.

<sup>31</sup> Diese weiter auszuführen, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, genannt seien nur einige Namen, die die späteren Philosophielehrenden mitgeprägt haben: Hans Reichenbach, Ernst von Aster, Gerhard Kessler, Wilhelm Peters. Viele türkische Philosophielehrenden haben auch Vorlesungen der Exilprofessoren aus anderen Fachbereichen gehört wie z. B. bei Erich Auerbach.

<sup>32</sup> Einen guten Überblick über das türkische Bildungssystem gibt Schwarz, Inga. Das Bildungssystem der Türkei. Schulische Bildungslandschaft, nationale, internationale und zivilgesellschaftliche Einflussfaktoren. In: K. Kreiser et al. (Hrsg.). Junge Perspektiven der Türkeiforschung in Deutschland, Wiesbaden 2014, S. 133-154. Verfügbar unter DOI 10.1007/978-3-658-04324-7\_8 Vgl. auch

<https://www.kooperation-international.de/laender/asien/tuerkei/zusammenfassung/ueberblick-zur-bildungs-forschungs-und-innovationslandschaft-und-politik#:~:text=Die%20von%20der%20T%C3%BCrkei%20erzielten,dem%20Durchschnitt%20der%20OECD%2DMitglieds%C3%A4nder> (Stand 20.05.2023).

<sup>33</sup> vgl. dazu auch <https://fulbright.org.tr/turk-egitim-sistemi> (Stand 20.05.2023).

2. Berufsschulen (Meslek Lisesi): diese bereiten die Lernenden auf Berufshochschulen vor. Hier müssen die Lernenden die allgemeine Hochschulzugangsprüfung nicht belegen, sondern können direkt auf die Berufs-Fachhochschule: Es sind Maritime Berufsoberschulen, oder Hotelmanagement, Technik, Kommunikation, Gesundheit, Tourismus oder Lehrberufe.
3. Anatolisches Gymnasium (Anadolu Lisesi): hier wird überwiegend in Fremdsprachen unterrichtet (zumeist Deutsch, Französisch, Englisch und Italienisch). Diese fremdsprachigen Unterrichtsstunden sind mehr als in regulären Gymnasien. Die Schule bietet auch Optionen für eine zweite Fremdsprache. Es gibt berühmte und hoch angesehene anatolische Gymnasien wie die französische Galatasaray Lisesi, oder das Istanbul Boys High School.
4. Fen Lisesi: Hier handelt es sich um das (Natur-)Wissenschaftsgymnasium: Es ist geeignet für Lernenden mit besonderen Interessen und Talenten in den Naturwissenschaften, die Lernenden bereiten sich für die naturwissenschaftlichen Fächer an den Universitäten vor.
5. Imam und Prediger Schulen (Imam-Hatip Lisesi): An diesen Schulen wird das spätere Personal für religiöse Dienste ausgebildet, z. B. islamische Vorbeter und Prediger wie Imame etc., weshalb die religiösen Inhalte überwiegen. Sie bereiten die Lernenden aber auch auf die Hochschulaufnahmeprüfungen vor.<sup>34</sup>
6. Gymnasium für Bildende Künste (Güzel Sanatlar Lisesi): Hier sollen Kinder mit besonderen Fähigkeiten und Talenten in den Bereichen der schönen / bildenden Künste gefördert werden.
7. Privatgymnasium (Özel Lise): Diese heißen auch Colleges, es sind die Auslandsschulen anderer Länder wie die Deutsche Schule, die französische Schule St. Joseph, die Liceo Italiano oder das amerikanische Robert College. Alle Unterrichtsstunden außer Türkisch und Kulturfächer, in erster Linie Geschichte und Geografie werden in der jeweiligen Landessprache unterrichtet, die Einschreibegebühren sind sehr hoch, sie haben aber einen guten Ruf, da ihre Abschlüsse auch in den jeweiligen Ländern anerkannt werden: wie z. B. als Abitur, Matura oder als Bachalauréat etc.

Nach dem Gymnasium gibt es eine zentrale Hochschulzugangsprüfung (Yükseköğretim Kurumları Sınavı, YKS), die unterteilt ist in die Kernkompe-

---

<sup>34</sup> Erst durch die Bildungsreformen von 2012 wurde es möglich, dass die Imam-Hatip Schulen Schülerinnen und Schüler bereits zur 5. Klasse aufnehmen konnten. Nach der 12. Klasse haben sie Zugang zur Hochschulaufnahmeprüfung. Durch diese Erneuerungen erhöhte sich die Anzahl dieser Schulen und somit auch die Anzahl ihrer Schülerinnen und Schüler. Die säkulare Opposition klagte erfolglos gegen diese Reformen sowie gegen die sukzessiven Änderungen in den Lehrplänen (wie z. B. die Streichung der Evolutionstheorie Darwins aus dem Biologieunterricht von 2017). Besorgniserregend schien ihnen vor allem die schlechten Bildungsergebnisse in der PISA-Studie von 2018, wonach die Türkei 20-35 Punkte unter dem Durchschnitt der OECD Mitgliedsländer lag. Besonders schlecht waren die Ergebnisse in den Imam-Hatip Schulen. Vgl. dazu: PISA Results 2018 Turkey. Verfügbar unter [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_TUR.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_TUR.pdf) (Stand 20.05.2023).

tenzprüfung (Temel Yeterlilik Testi, TYT), Fachkompetenzprüfung (Alan Yeterlilik Testleri, AYT) und Fremdsprachenprüfung (Yabancı Dil Testi, YDT). Je nach erworbenen Punktzahlen haben die Lernenden Zugang zu zwei Hochschulen:

1. Meslek Yüksel Okulları: Berufshochschulen, die man vielleicht mit den Fachhochschulen vergleichen kann. Diese Hochschulen schließen mit einem Bachelor (Ön lisans – Vor-Lizenz) ab.
2. Universitaten (öffentliche und private), die mit Bachelor, Master (Lisans-Lizenz) und Promotion (Doktora) abschließen.

Darüber hinaus gibt es Fernuniversitäten (Açıköğretim), die ein Fernstudium für bestimmte Fächer anbieten.

Diese Darlegung soll verdeutlichen, wie das Bildungssystem in der Türkei aussieht und zu verstehen wie der Philosophieunterricht in das Gesamtbildungssystem eingeordnet sein wird.

### **Der Philosophieunterricht in der Schule**

In der Türkei ist der Philosophieunterricht ab der 10. Klasse als Pflichtfach vorgesehen, mit jeweils 2 Unterrichtsstunden. Das ist im Vergleich zu anderen Ländern nicht so gering. Auf die Unterschiede zwischen den öffentlichen und den privaten Schulen, die neben der allgemeinen auch ein schulinternes Programm besitzen, komme ich am Ende noch zu sprechen. Was ich hier betonen möchte, ist, dass in Privatschulen bereits in der Grundschule Philosophie, bzw. philosophische Themen im Rahmen des Fachs Lebenswissenschaften unterrichtet wird.

Ich habe mir das Curriculum, sowie einige Lehrwerke für die 10. und 11. Klasse angeschaut und nach den Begriffen Natur, Naturschutz, Umwelt, Umweltschutz, ökologische Ethik etc. gesucht. Ich habe exemplarisch und nicht-repräsentativ jeweils zwei Lehrwerke genauer untersucht und konnte feststellen, dass diese Themen nicht explizit vorkamen und wenn sie als Begriffe genannt wurden, dann relativ kurz und im Kontext von anderen und übergreifenden Themen.

Zunächst ist festzuhalten, dass in den staatlichen Vorgaben im Curriculum für den Philosophieunterricht an weiterführenden Schulen<sup>35</sup> neben den allgemeinen Zielen, Kompetenzen und die genauen Unterrichtseinheiten (insgesamt 8 Kapitel)<sup>36</sup> auch Übungsvorschläge zu den einzelnen Inhalten gegeben, Beobachtungs- und Bewertungsbögen<sup>37</sup> für Schülerinnen und Schüler und sogar

---

<sup>35</sup> Vgl. dazu T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Felsefe Dersi Öğretim Programı, Ankara 2009. Verfügbar unter: <https://docplayer.biz.tr/10576325-T-c-milli-egitim-bakanligi-ortaogretim-genel-mudurlugu-felsefe-dersi-ogretim-programi.html> (Stand 20.05.2023).

<sup>36</sup> A.a.O., 7 ff.

<sup>37</sup> A.a.O., 11 ff. Interessant ist, dass sogar Bewertungsbögen zu Einstellungen der Lernenden vorgegeben und empfohlen werden, diese zu Beginn und am Ende des Schuljahres durchzuführen. (17 f.)

Vorgaben zur Buchgrößen (19,5 x 27,5 cm)<sup>38</sup> für Philosophielehrwerke gemacht werden.

In diesem Zusammenhang kann ich keine genaue Analyse des Curriculums machen, aber ich möchte zumindest auf die Inhalte und die vorgeschlagenen 8 Kapitel, 8 Ünite erwähnen. Im Curriculum werden sogar die dafür vorgesehnen Unterrichtseinheiten als Stunden vorgegeben. Die zu behandelnden Themen und Unterrichtseinheiten sind folgende:

1. Bekanntschaft mit der Philosophie, 8 UE
2. Philosophie des Wissens, 12 UE
3. Philosophie des Seins, 12 UE
4. Moralphilosophie, 12 UE
5. Philosophie der Kunst, 8 UE
6. Religionsphilosophie, 6 UE
7. Philosophie der Politik (Politische Philosophie), 7 UE
8. Wissenschaftsphilosophie, 7 UE

Das von mir untersuchten Lehrwerke haben sich vornehmlich an diese vorgegebenen Kapitel gehalten. In dem Lehrwerk für die 10. Klasse<sup>39</sup> wurden die Begriffe Natur oder Naturschutz, Umwelt oder Umweltethik die im Kontext folgender Themen behandelt: *Entstehung der Philosophie* (Naturphilosophen – Vorsokratiker)<sup>40</sup>, *Kunst und Natur*, *Natur und Schönheit in Kunst*<sup>41</sup>, *Ontologie – Das Sein in der Natur*, *Verhältnis von Wissenschaft* und *Philosophie und Wert der Wissenschaft*<sup>42</sup> sowie ganz kurz in Bezug auf das *universelle moralische Gesetz*<sup>43</sup>.

Es wird deutlich, dass Natur oder Naturschutz, Umwelt oder Umweltethik nicht für sich thematisiert werden, allerdings im Zusammenhang von größeren Themen erwähnt werden, wie z. B die Überlegungen zum „Versuch des Menschen den Kosmos und die Natur zu verstehen, ausgehend von Naturbeobachtung“<sup>44</sup> oder der Frage, was der Unterschied zwischen der Schönheit in Kunst und Schönheit in der Natur<sup>45</sup> sei oder im Rahmen von Wissenschaft und Technik als Formen der Beherrschung der Natur. Hier werden die Themen Umwelt- oder Naturverschmutzung oder Themen der globalen Klimaerwärmung, Gletscherschmelze oder Biodiversität nicht erwähnt.

Das Philosophielehrwerk für die 11. Klasse<sup>46</sup> behandelt in 5 Kapiteln übersichtsartig philosophische Themen unterteilt in Jahrhunderten, wie „Kapitel 1: Philosophie des 6. – 2. Jahrhunderts vor Christus. [...] 2. Kapitel: Philosophie

---

<sup>38</sup> A.a.O., 10.

<sup>39</sup> Vgl. Eke, Ugur. Ortaöğretim Felsefe 10 Ders Kitabı, Ankara 2021.

<sup>40</sup> A.a.O., 25 f.

<sup>41</sup> A.a.O., 117 ff. Vgl. auch MEB-Curriculum 2009, 60.

<sup>42</sup> A.a.O., 86.

<sup>43</sup> A.a.O., 93.

<sup>44</sup> A.a.O., 25 ff.

<sup>45</sup> A.a.O., 117 ff.

<sup>46</sup> Vgl. Koluaçık, Aysun u. a. Ortaöğretim Felsefe 11 Ders Kitabı, Ankara 2019.

des 2. – 15. Jahrhunderts.<sup>47</sup> 3. Kapitel: Philosophie des 15. – 17. Jahrhunderts. [...] 4. Kapitel: Philosophie des 18. – 19. Jahrhunderts. [...] 5. Kapitel: Philosophie des 20. Jahrhunderts.<sup>48</sup>

Auch in dem Lehrwerk für die 11. Klasse werden die Themen Natur, Naturschutz, Umwelt, Umweltschutz, ökologische Ethik etc. nicht eigens behandelt. Obwohl für das letzte Kapitel zur Philosophie des 20. Jahrhunderts etwa 10 Seiten mehr als andere Kapitel veranschlagt werden, steht hier eher Logik im Mittelpunkt und nicht die Klimakrise.

Natur wird im ersten Kapitel im Rahmen der Naturphilosophen thematisiert<sup>49</sup>. Bezüglich der Philosophie im 20. Jahrhundert wird der dialektische Materialismus behandelt und in diesem Kontext wird das Thema der Änderungen in der Natur und Gesellschaft kurz behandelt<sup>50</sup>, allerdings wird kaum auf die heutige Problematik der Umweltverschmutzung oder der ökologischen Ethik und Naturschutz eingegangen.

Genauso verwunderlich ist der Umstand, dass nicht nur in den Lehrwerken, sondern auch im Curriculum kein ausführlicher Bezug zu den Themen gegeben war. In dem vom Bildungsministerium (MEB-Millî Eğitim Bakanlığı) herausgegebenen Curriculum für den Philosophieunterricht in der 10. und 11. Klasse<sup>51</sup> kommt das Thema „Umweltethik“ (çevre etiği) nur im Themenbereich „Probleme der angewandten Ethik“<sup>52</sup> vor, neben anderen ausführlicheren Themen wie Bioethik, politische Ethik, Wissens- und Informationsethik, nimmt das Thema der Umweltethik, des Naturschutzes etc. keine beachtliche Stellung ein.<sup>53</sup>

Allgemein wird im Curriculum die Erziehung des vielseitigen Menschen betont. Das Ziel der philosophischen Bildung sei es, Menschen zu erziehen, die hinterfragen können, sich eine Diskussionskultur aneignen, unterschiedliche Ideen respektieren, eine philosophische Perspektive gewinnen und diese Perspektive zum Leben erwecken können, mit dem Ziel eine philosophische Haltung und Toleranz zu lernen<sup>54</sup>. Von der philosophischen Ausbildung wird erwartet, dass sie bei Kindern die Fähigkeit zum originellen, unabhängigen und logischen Denken fördern und verbessern<sup>55</sup>. Dass aber gerade in dieser Hinsicht die Fragen nach dem guten Leben, nach Natur und Umweltschutz oder Klimakrise nicht berücksichtigt werden, erweckt den Anschein, dass diese Forderungen nicht von der aktuellen Lebenswirklichkeit ausgehen. Obwohl in dieser

---

<sup>47</sup> A.a.O., 7.

<sup>48</sup> A.a.O., 8.

<sup>49</sup> A.a.O., 16 f.

<sup>50</sup> A.a.O., 118 f.

<sup>51</sup> Vgl. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı: Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar). Öğretim Programı, Ankara 2018. (Gekürzt als MEB-Curriculum) Verfügbar unter:

<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=338> (Stand 20.05.2023) Vgl. auch das bereits genannte ältere Curriculum: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Felsefe Dersi Öğretim Programı, Ankara 2009.

<sup>52</sup> MEB-Curriculum 2009, 34 und 56.

<sup>53</sup> Ebd.

<sup>54</sup> A.a.O., 2.

<sup>55</sup> Ebd.

Hinsicht auch die BNE-Ziele bereits vom Ministerium zur Kenntnis genommen, aber offenbar noch nicht umgesetzt wurden.

Hier muss darauf hingewiesen werden, dass viele Länder, darunter auch Deutschland, noch relativ am Anfang stehen, die BNE-Ziele sowohl in die Curricula als auch in die Lehrwerke zu implementieren, obwohl das Fach Philosophie besonders prädestiniert ist viele der Nachhaltigkeitsziele, sowie die BNE-Vorgaben und Vorschläge in den Unterricht zu integrieren und sowohl theoretisch als auch praktisch umzusetzen.<sup>56</sup>

### **Privatschulen: Philosophieunterricht in der Grundschule und Oberstufe**

In der Grundschule und der Mittelstufe ist vom MEB-Curriculum her kein Philosophieunterricht vorgesehen. Wie oben angedeutet, zeichnet sich das türkische Bildungssystem dadurch aus, dass es sehr viele Privatschulen und private Kindergärten gibt. In den meisten Privatschulen wird auch in der Grundschule Philosophie unterrichtet. In persönlichen Gesprächen mit Lehrkräften aus der italienischen, französischen und amerikanischen Schulen wurde mir mitgeteilt, dass ein großes Interesse bei den Kindern für philosophische Themen besteht und die meisten Philosophielehrkräfte bereits in der Grundschule philosophische Themen behandeln. Schon bei 9-Jährigen könne man Themen wie Natur, Naturschutz, Klimawandel, Klimakrise, Umweltschutz, Nachhaltigkeit behandeln, v. a. im Rahmen von angewandter Philosophie und in Bezug auf folgende Oberthemen: Jahreszeiten, Wald, Mythologie, Lebensformen auf Land und Meer, gutes Handeln etc.

Die Privatschulen, die ein internationales Abitur, eine sogenannte *International Baccalaureate Diploma* (IB)<sup>57</sup> anbieten, haben neben den staatlichen MEB-Curricula auch ein schulinternes Curriculum. Zwar sind in der Oberstufe allgemein 2 Stunden Philosophie vorgeschrieben, aber im Rahmen des IB-Diploms können die Lernenden darüber hinaus zusätzliche Philosophiestunden belegen.

Das IB-Diplom-Programm hat einen eigenen Lehrplan. Ich paraphrasiere aus der Internetseite der Organisation: Der Lehrplan des *International Baccalaureate Diploma* (IB) besteht aus dem Diplom-Programm-Kern und sechs Fächergruppen. Der DP-Kern besteht aus drei obligatorischen Komponenten und soll die Bildungserfahrung der Lernenden erweitern und sie dazu herausfordern, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten anzuwenden. Diese drei Kernelemente sind:

---

<sup>56</sup> Den BNE-Roadmap kann man unter folgender Seite herunterladen: [https://www.bne-portal.de/bne/de/news/roadmap\\_deutsch.html](https://www.bne-portal.de/bne/de/news/roadmap_deutsch.html) (Stand 20.05.2023).

<sup>57</sup> Dieses Modell eines internationalen Abiturs gibt es in 156 Ländern. Der Abschluss dient als Hochschulzugangsberechtigung für ausländische Universitäten. Das Diplom wird von der in Genf ansässigen International Baccalaureate Organisation vergeben und umfasst ein zweijähriges Diplom-Programm zusätzlich zu den allgemeinen Anforderungen der Gymnasien. Vgl. da- zu die Seite der Organisation <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/> (Stand 20.05.2023).

1. *Theory of knowledge*, also Erkenntnistheorie, in der die Lernenden über das Wesen des Wissens nachdenken und darüber, wie wir wissen, was wir zu wissen behaupten. Gefördert werden soll kritisches Denken.
2. *The extended essay*, also der ausführliche Essay oder eine Facharbeit, als eine unabhängige, selbstgesteuerte Forschungsarbeit, die mit einem 4.000 Wörter umfassenden Aufsatz endet.
3. *Creativity, activity, service*, also Kreativität, Aktivität, Dienstleistung, bei der die Lernenden ein Projekt zu diesen drei Konzepten durchführen. Es geht v. a. um eine außerschulische soziale Aktivitäten (z. B. durch ein Gruppenprojekt).<sup>58</sup>

Im Lehrplan werden sechs Prüfungsfächer vorgesehen. Diese müssen aus der von der IB-Organisation festgelegten Fächergruppen eins bis fünf belegt werden sowie ein weiteres wahlfreies Fach, das aus jeder der sechs Fächergruppen gewählt werden kann.

- Gruppe 1: *Studies in language and literature*
- Gruppe 2: *Language acquisition*
- Gruppe 3: *Individuals and societies*
- Gruppe 4: *(Experimental) Sciences*
- Gruppe 5: *Mathematics*
- Gruppe 6: *The arts*.<sup>59</sup>

„Mindestens drei (möglich sind auch vier) müssen von den Schülerinnen und Schülern auf dem Anspruchsniveau *Higher Level* (HL) absolviert werden, die übrigen auf *Standard Level* (SL). Die IB-Organisation definiert HL-Kurse mit einem Pensem von insgesamt 240 Unterrichtsstunden, SL-Kurse mit 150 Stunden.“<sup>60</sup>

Interessant ist, dass sich unter den sechs Prüfungsfächern mindestens ein gesellschaftswissenschaftliches Fach aus der Fächergruppe 3 (*History, Geography, Economics, Psychology, Philosophy, Social Anthropology, Business and Management, Global Politics*) befinden muss. Theoretisch können hier in all diesen Bereichen und ebenso in den drei Kernfähigkeiten die Themen Naturschutz, Klimakrise, Umwelterziehung implementiert werden. Inwiefern dies aber tatsächlich an türkischen IB-Schulen durchgeführt wird, müsste in einer gesonderten empirischen Forschung untersucht werden.

## **Philosophiebücher für Kinder und deren Rezeption**

Ich möchte zum Schluss auf eine interessante Entwicklung in der türkischen Bildungslandschaft eingehen. In den letzten Jahren haben Philosophiebücher für Kinder Hochkonjunktur. Nicht nur, dass viele internationale Philosophiebü-

---

<sup>58</sup> A.a.O. Vgl. dazu auch die Hinweise auf den Seiten des DAAD, verfügbar unter <https://www.daad.de/de/studieren-und-forschen-in-deutschland/studium-planen/anerkennung-ib-diploma/> (Stand 20.05.2023).

<sup>59</sup> Vgl. Anmerkung 15.

<sup>60</sup> DAAD, a.a.O.

cher für Kinder übersetzt werden, sondern auch nationale Versuche durch Philosophielehrkräfte aus den Schulen oder Hochschulen Philosophiebücher auf den Markt zu bringen. Viele Lehrkräfte aus den privaten Grundschulen arbeiten mit diesen kleinen Büchern für Kinder, da es für den Philosophieunterricht in der Grundschule keine Lehrwerke gibt. Hier eignen sich besonders die Philosophie-Reihen bzw. Serien, die unterschiedliche philosophische Themen und Fragen behandeln. Diese Bücher sind in der Regel für Kinder zwischen 8 und 12 Jahren gedacht und führen sie anhand von kurzen Geschichten an philosophische Fragen heran. Viele Bücher sind auch bebildert. Alle diese Reihen versuchen ihren eigenen Angaben zufolge existenzielle Fragen für Kinder verständlich zu machen und sie zum Nachdenken, Hinterfragen und Diskutieren anzuregen. Neben den Reihen, die teilweise über 20 Bände haben, gibt es auch einzelne Bücher zu spezifischen Themen. Diese werden eigens übersetzt oder durch türkische Autorinnen und Autoren veröffentlicht.

Auf eine Reihe möchte ich etwas ausführlicher eingehen: Die aus dem französischen übersetzte und seit 2006 veröffentlichte Reihe „Çitir Çitir Felsefe“ (Knusprije Philosophie) wurde von der französischen Autorin Brigitte Labbé unter der Beratung des Sorbonner Philosophieprofessors Michel Puech geschrieben und von Jacques Azam bebildert.<sup>61</sup> Diese Reihe gehört zu den ersten und hat in der Türkei sehr großes Interesse geweckt und wurde millionenfach verkauft. Der Band 10 behandelt das Thema „Natur und Verschmutzung“ und erreichte bereits die 36. Auflage. Der Band „Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit“ erreichte sogar die 47. Auflage. Die anderen Bände behandeln philosophische existenzielle Themen wie „Leben und Tod“, „Rechte und Pflichten“, „Ich und Andere“, „Glück und Unglück“, „Künstler und die Welt“, „Menschen und Maschinen“, „Lachen und Weinen“, „Wort und Stille“, „Es gibt viel Zeit und es gibt keine Zeit“, „Mut und Angst“ etc. Interessant ist, dass laut dem Verlag diese Bücher auch zur weitergehenden Aufklärung der Kinder beitragen sollen, v. a. bei den Themen, bei denen sich die Eltern nicht trauen, z. B. in dem Band „Mädchen und Jungen“.<sup>62</sup>

Interessant ist nun der Umstand, dass das Ministerium für Familie und Soziale Dienste die Reihe *Çitir Çitir Felsefe* etwas strenger unter die Lupe nahm. Am 24.06.2022 veröffentlichte es im Amtsblatt eine Entscheidung, wonach einige „Inhalte und die Bilder in 7 Bänden als schädlich für die Entwicklung von Kindern unter 18 Jahren eingestuft“ und somit ihr Verkauf „eingeschränkt“ wurde<sup>63</sup>. Diese 7 Bände sind: „Mädchen und Jungen“ (30. Auflage), „Liebe und

<sup>61</sup> Vgl. dazu die Informationen auf der Verlagsseite <https://gunisigikitapligi.com/kitaplar/citir-citir-felsefe-dizisi/> (Stand 22.05.2023).

<sup>62</sup> Vgl. den Artikel vom 29.05.2010 in der Zeitung *Hürriyet*:

<https://www.hurriyet.com.tr/kelebek/cocuklar-icin-citir-citir-felsefe-14861124#:~:text=Cevap%20vermedi%C4%9Finizde%20pe%C5%9Finizi%20b%C4%B1rakma,z,%C3%A7ocuklar%C4%B1n%20kavrayaca%C4%9F%C4%B1%20bir%20dille%20anlat%C4%B1yor.> (Stand 20.05.2023).

<sup>63</sup> Vgl. dazu <https://www.resmigazete.gov.tr/ilanlar/eskiilanlar/2022/06/20220624-4-3.pdf> (Stand 20.05.2023).

Freundschaft“ (14. Auflage), „Gut und Böse“ (44. Auflage), „Die Kleinen und die Großen“ (12. Auflage) „Körper und Geist“ (18. Auflage), „Diktatur und Demokratie“ (15. Auflage) und „Mut und Angst“ (31. Auflage).

Es muss leider einer anderen Arbeit vorbehalten werden, sich mit diesen Bänden ausführlicher zu beschäftigen und herauszuarbeiten, warum diese von der AKP-Regierung als „schädlich“ eingestuft wurden. In unserem Kontext genügt es festzuhalten, dass diese Philosophiebücher einerseits auf großes Interesse bei den Lehrenden und den Lernenden an Grundschulen stoßen, andererseits aber offenbar das kritische Denken so sehr beeinflussen, dass die Regierung darin eine Gefahr sieht. Deshalb scheint es folgerichtig, dass auch sehr viele türkische Autoren und Hochschullehrkräfte ihrerseits neue Philosophie-Reihen zu veröffentlichen beginnen. Ich möchte lediglich einige dieser Reihen nennen, deren ausführlichere Untersuchung und Vergleich mit den übersetzten Reihen einer späteren Arbeit vorbehalten bleiben muss.<sup>64</sup>

#### *Übersetzte Philosophie-Reihen:*

- Küçük Filozoflar (Die kleinen Philosophen) 30 Bde. (Verschiedene Autorinnen und Autoren) In dieser Reihe werden Geschichten von berühmten Philosophen als Themen erzählt. Dementsprechend sind die Bände von unterschiedlichen Autoren verfasst. Die Reihe ist für 9 bis 14-Jährige vorgesehen. Der Band „Der verrückteste Tag des Professors Kant“, ist geschrieben von Jean Paul Mongin und Laurent Moreau und hat schon die 7. Auflage erreicht.
- Pikolo ile Felsefe Öğreniyorum (Ich lerne Philosophie mit Pikolo), Michel Piquemal, Thomas Baas, 9 Bde. Diese Reihe ist für Kinder ab 5 Jahren gedacht und wurde zusammengestellt, um Kinder und Familien darüber zu informieren, wie ein Kind mit den Problemen umgeht, denen es in seinem täglichen Leben begegnen wird, wie es Schlussfolgerungen ziehen kann und was zu tun ist bei Situationen, mit denen seine Eltern manchmal nur schwer zureckkommen. Einige dieser Bände tragen den Titel: „Ich bin nun groß“, „Nein, das war ich nicht“, „Das ist nicht fair!“, „Sprich mit mir kleine Katze“, „Das ist meins“ usw.<sup>65</sup>

#### *Weitere Philosophie Bücher, bzw. Reihen:*

- Bal gibi Felsefe (Philosophie wie Honig), Brigitte Labbé, Éric Gasté, 5 Bde.
- Filozof Çocuk. Düşünmek, çocuk oyuncasıdır (Kindsphilosoph. Denken ist ein Kinderspiel), Oscar Brenefier, Serge Bloch, 22 Bde.
- Değerler Eğitimi Çocuk Seti (Werteerziehung – Reihe für Kinder), Ann Donegan Johnson, 20 Bde.

---

<sup>64</sup> Einen guten Überblick über die verschiedenen Reihen findet sich hier <https://dusuncelab.com/cocuklar-icin-felsefe-atalyelerinde-kullanilan-nitelikli-cocuk-kitaplari/> (Stand 22.05.23).

<sup>65</sup> Vgl. dazu die Seiten des ODTÜ-Universitätsverlags <https://odtuyayincilik.com.tr/pikolo-ile-felsefe-ogreniyorum-set-> (Stand 22.05.2023).

Was bei den übersetzten Reihen auffällt, ist, dass die meisten Originalausgaben aus Frankreich kommen. Es gibt zwar vereinzelte philosophische Bücher zu bestimmten Themen, die aus dem deutschen oder amerikanischen übersetzt werden, diese fallen aber bei der Mehrheit der französischen Bücher kaum auf. Zweitens wird deutlich, dass die Verlage offenbar die fehlenden Lehrpläne an Grundschulen berücksichtigen und daher diese Reihen besonders für Grundschulen oder für Workshops und AGs empfehlen.

*Es gibt wie bereits erwähnt auch Reihen türkischer Autorinnen und Autoren:*

- Çocuklar için Felsefe Serisi (Reihe: Philosophie für Kinder), Galip Uyar, 10 Bde.
- Çocuklar için Felsefe Seti (Set: Philosophie für Kinder), Özlem Yarkın, 15 Bde.
- Gevrek Felsefe (Knackige Philosophie), Şebnem Pişkin, 9 Bde.
- Felsefe Detektifi Serisi (Philosophiedetektiv-Reihe), Kurtul Gülenç, 5 Bde.
- Adım Adım Felsefe (Philosophie Schritt für Schritt), Metin Hakyeri, 3 Bde.

Es wäre interessant und lohnenswert diese Reihen genauer zu untersuchen und herauszuarbeiten, worin sie sich voneinander unterscheiden.

## **Schluss und Ausblick**

Die Untersuchung des Philosophieunterrichts in der Türkei bezüglich Umwelt-erziehung, Bearbeitung der Themen Natur, Umwelt, Umweltverschmutzung, Klimakrise, ökologisches Bewusstsein etc. war bezüglich der Lehrwerke und Lehrpläne ernüchternd, auch wenn die Vorgaben der „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ bereits ratifiziert wurde. Dies zeigt, dass auch in der Türkei die Umsetzung und die Implementierung der BNE-Ziele in die Lehrpläne und Lehrwerke noch Zeit brauchen wird. Das bedeutet allerdings nicht, dass es bei den Schülerinnen und Schülern kein Bewusstsein für die Themen Umwelt- und Naturschutz, Klimakrise und ökologische Ethik gäbe. Offenbar sind die Kinder und die Jugendlichen weiter als ihre Schulen. Dass die Bildungspolitik in Bezug auf Umwelt- und Klimathemen der Realität hinterherhinkt, wurde auch bei den Klimaprotesten der Kinder deutlich, die dem Vorbild der Fridays for Future folgend vor allem im Jahr 2019 zu demonstrieren begannen.<sup>66</sup>

In Bezug auf interkulturelle Unterschiede bezüglich des Verhältnisses von Mensch und Natur könnte die Untersuchung des Philosophieunterrichts einerseits viele Hinweise darüber geben, wie Philosophieunterricht generell zur Umwelterziehung beitragen könnte. Andererseits zeigt die Vielzahl der Publikationen und deren starke Rezeption, dass der thematisch weite Rahmen des Philosophiecurriculums, nicht genutzt wird, um für das Thema Umwelterziehung, Umweltphilosophie oder ökologische Ethik etc. die Lernenden in der Schule zu sensibilisieren oder gar auf die kommenden Herausforderungen, die durch die

---

<sup>66</sup> Vgl. dazu die Berichterstattung in <https://taz.de/Fridays-for-Future-in-der-Tuerkei/!5623092/> (Stand 20.05.2023) und <https://www.dw.com/tr/k%C3%BCresel-iklim-grevine-t%C3%BCrkiyeden-destek/a-47940> (Stand 20.05.2023).

Klimakrise entstehen werden, vorzubereiten. Aber wie in vielen Lebensbereichen in der Türkei fällt auch hier die große Diskrepanz zwischen der staatlichen Politik und dem privaten Engagement einer zunehmenden bürgerlichen Bildungsschicht auf.



# **Gastrosophie: Ein Beitrag der Philosophie zur Mitweltbildung in der österreichischen Lehrkräftebildung**

*Thomas Mohrs (Linz)*

*Mitweltbildung – zumal mit dem Schwerpunkt „Ernährung“ – ist in Österreich nicht wirklich stark vertreten; die Gastrosophie (als die „Lehre von der Weisheit des Essens“) führt noch immer ein Stiefmütterchen-dasein. Dabei ist Ernährung/Essen ein philosophisch (resp. gastrosophisch) überaus vielschichtiges, komplexes und gehaltvolles Thema, dessen existenzielle Bedeutung Philosophen wie Hippokrates, Epikur, Feuerbach, Nietzsche und aktuell Harald Lemke stets bewusst war/ist. Essen/Ernährung hängt nicht nur eng mit den großen Menschheitsproblemen wie dem Klimawandel oder dem „BiodiversiTÖT“ zusammen, sondern auch mit fundamentalen Fragen der personalen und kollektiven (kulturellen) Identität(en). Aus diesen Zusammenhängen lassen sich entsprechend viele konsumethische Konsequenzen ableiten, ebenso wie unerschöpfliche Möglichkeiten der Umsetzung ess-ethischer Projekte und Konzepte in der fächerübergreifenden, konkret lebenspraktisch orientierten Didaktik.*

## **Philosophie und Umweltbildung in Österreich (mit dem Schwerpunkt „Ernährung“)**

Googelt man die Schlagworte „Philosophie / Umweltbildung / Österreich“, ist die Liste der Ergebnisse sehr überschaubar. Fügt man noch den Begriff „Ernährung“ hinzu (um den es in diesem Beitrag als Schwerpunkt gehen soll), sieht das Ergebnis noch spärlicher aus. Es gibt sehr wohl Plattformen wie das vom Bildungsministerium initiierte Programm „ÖKOLOG“<sup>1</sup>, das größte „Schulnetzwerk für Bildung & Nachhaltigkeit in Österreich“ (700 Schulen, 13 Pädagogische Hochschulen im Netzwerk) mit der wissenschaftlichen „Keimzelle“ am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Uni Klagenfurt (Prof. Dr. Franz Rauch), das viele nützliche Gratis-Materialien für die Unterrichtspraxis an Schulen anbietet. In Klagenfurt kann man auch das 20-ECTS-Modul „Nachhaltigkeit“<sup>2</sup> absolvieren, in dem es u. a. auch um „philosophische und erkenntnis-theoretische Grundlagen“<sup>3</sup> geht, aber im Zentrum steht die Philosophie nicht.

---

<sup>1</sup> [www.oekolog.at](http://www.oekolog.at)

<sup>2</sup> [https://nachhaltigkeit.aau.at/?page\\_id=14](https://nachhaltigkeit.aau.at/?page_id=14) (In Klagenfurt kann man sich auch zum/zur „Nachhaltigkeitsmanager:in Tourismus“ ausbilden lassen:  
[https://mot.ac.at/universitaetslehrgaenge/management-leadership/ulg-nachhaltigkeit-im-tourismus/?gclid=CjwKCAjwtuOlBhBREiwA7agf1g0mTt3OgnO0lCYQedOG5\\_C3mqIfZyZ5yu5HimyTDahlb8qvdwWJtBoCgE8QAvD\\_BwE](https://mot.ac.at/universitaetslehrgaenge/management-leadership/ulg-nachhaltigkeit-im-tourismus/?gclid=CjwKCAjwtuOlBhBREiwA7agf1g0mTt3OgnO0lCYQedOG5_C3mqIfZyZ5yu5HimyTDahlb8qvdwWJtBoCgE8QAvD_BwE) ; der Begriff „Philosophie“ kommt in der Lehrgangsbeschreibung aber nicht vor.)

<sup>3</sup> <https://www.aau.at/studium/studienangebot/vertiefende-angebote-wahlfachbereiche/vertiefung-nachhaltigkeit/>

Und in der ÖKOLOG-Deklaration<sup>4</sup> scheint der Begriff „Philosophie“ nicht auf (wobei es implizit natürlich immer um philosophische bzw. ethische Fragestellungen, Werte, Haltungen geht). Das Gleiche gilt für den – ebenfalls an der Uni Klagenfurt angesiedelten – „BINE“-Lehrgang (Bildung für nachhaltige Entwicklung).<sup>5</sup>

Es gibt in Österreich Plattformen wie das „Forum Umweltbildung“ als „Portal für Bildungsgestalter:innen“<sup>6</sup> sowie NGOs wie das „Klimabündnis“<sup>7</sup> oder den „Südwind“<sup>8</sup>, die ebenfalls Materialien für die Arbeit im Bildungssystem anbieten, aber den expliziten Bezug zur Philosophie sucht man auf den Homepages vergeblich.

Darüber hinaus gibt es Initiativen an einzelnen Universitäten wie etwa in Innsbruck zum Thema „Lernen, mit der Natur zu leben“, in denen es auch um „Bildungsphilosophie“ geht<sup>9</sup>, aber auch die sind letztlich dem wissenschaftlichen Interesse von Einzelpersonen und deren Engagement zu verdanken.

Der Master-Lehrgang „Gastrosophische Wissenschaften“<sup>10</sup> an der Universität Salzburg, in dem die enge Verbindung zwischen Ernährung-Philosophie-Umweltbildung bewusst und ausdrücklich bedacht war, wurde leider eingeschämt. In diesem multidisziplinären Studiengang waren Philosophen wie Harald Lemke<sup>11</sup> maßgeblich beteiligt, dessen „Ethik des Essens“<sup>12</sup> (man als philosophisch-gastrosophisches Standardwerk bezeichnen kann; eine wissenschaftlich solide fundierte Schatztruhe, die einem bei der Lektüre die Augen öffnet für die in aller Regel völlig unterschätzte Vielschichtigkeit, Komplexität und existenzielle Bedeutsamkeit der „Essenz“ (Lemke), die auch in der Philosophiegeschichte nachweisbar ist (dazu etwas später mehr)). Ich selbst durfte in diesem Studiengang das Modul „Ernährung und Werte“ (resp. „Ethik der Ernährung“) gestalten. Was mich zur Frage überleitet.

### **Was ist eigentlich „Gastrosophie“?**

Der – noch immer nicht sehr geläufige – Begriff „Gastrosophie“ setzt sich aus „Gaster“ (= der Magen) und „Sophia“ (= die Weisheit, die Wissenschaft) zusammen. Eugen van Vaerst hat den Begriff 1851 in seiner (ansonsten eher unbedeutenden) Schrift „Gastrosophie oder die Lehre von den Freuden der Tafel“ in den deutschsprachigen Sprachraum eingeführt. Im Vorwort dieses zweibändigen Werks unterscheidet er zwischen dem „Gourmand“, dem „Gourmet“ und

---

<sup>4</sup>

[https://www.oekolog.at/dokumente/183/BMBWF\\_%C3%96kolog\\_Deklaration\\_ZDeUOCR.docx](https://www.oekolog.at/dokumente/183/BMBWF_%C3%96kolog_Deklaration_ZDeUOCR.docx)

<sup>5</sup> <https://ius.aau.at/de/bine/>

<sup>6</sup> <https://www.umweltbildung.at/>

<sup>7</sup> <https://www.klimabuendnis.at/>

<sup>8</sup> <https://www.suedwind.at/>

<sup>9</sup> <https://www.uibk.ac.at/de/newsroom/2022/lernen-mit-der-natur-zu-leben/>

<sup>10</sup> <https://www.gastrosophie.at/>

<sup>11</sup> <https://www.haraldlemke.de/>

<sup>12</sup> Lemke, H. (2016): Ethik des Essens. Einführung in die Gastrosophie, neue Auflage, transcript/Bielefeld.

dem „Gastrosophen“. Als „Gourmand“ definiert er den, dem es vor allem um den „vollen Bauch“ geht, möglichst viel, möglichst billig. Der „Gourmet“ ist der, der nur das Erlesenste will, in aller Regel auch das Teuerste. Der „Gastrosoph“ ist dagegen der, der „beim Essen das Beste [wählt], unter Berücksichtigung der Gesundheit und der Sittlichkeit“.<sup>13</sup> Übersetzen wir heute den Begriff „Sittlichkeit“ mit „Ethik“, sind wir beim Thema „Ethik der Ernährung“ bzw. „Philosophie der Ernährung“, und im wissenschaftlichen Diskurs hat sich für „Gastrosophie“ die Definition „Lehre von der Weisheit des Essens“ etabliert.

Auf der Homepage des (leider faktisch „gestorbenen“) Zentrums für Gastrosophie an der Universität Salzburg heißt es:

„Gastrosophie verstehen wir im Sinne unseres Universitätslehrgangs als Zusammenwirken und fundiertes Nach- und Zusammen-Denken aller natur- wie geisteswissenschaftlichen Fächer und Disziplinen, die sich auf Ernährung beziehen und damit beschäftigen. [Natürlich auch der Philosophie / Ethik; T. M.] Dies betrifft jeden Aspekt, von der Erzeugung, der Verarbeitung, der Distribution bis hin zum Konsum, von der „materiellen“, der technischen Seite, bis hin zur ideellen, mentalen, zu Prägungen, Vor- und Einstellungen, Esskultur und Werten in verschiedenen Epochen und Gesellschaften, in den diversen ‚Lebenswelten‘.“<sup>14</sup>

### **Stichworte zur Geschichte des gastrosophisches Denkens**

Das gastrosophische Denken beginnt freilich nicht mit dem preußischen Offizier van Vaerst und auch nicht mit den ambitionierten Salzburger Vordenker\*innen, sondern ist – wenn man genau und bewusst hinschaut<sup>15</sup> – uralter Bestandteil der Philosophiegeschichte. So wird z. B. bereits Hippokrates die Aussage zugeschrieben: „Eure Nahrungsmittel sollen eure Heilmittel und eure Heilmittel eure Nahrungsmittel sein“. Und er mahnte: „Der Mensch, der krank ist und sich behandeln lassen will, muss auch bereit sein, seine Lebensweise zu ändern oder zumindest sie zu überprüfen“ – was nicht zuletzt oder vor allem auf die Ernährungsweise bezogen war.<sup>16</sup>

Von Epikur, dem großen Lust-Philosophen (für den die wichtigste aller Tugenden die Selbstgenügsamkeit war), stammt das berühmte Zitat: „Anfang und Wurzel alles Guten ist die Freude des Magens; selbst Weisheit und alles, was noch über sie hinausgeht, steht in Beziehung zu ihr.“<sup>17</sup> Allerdings heißt es bei ihm auch: „In ihr [der Vernunft; T. M.] wurzeln alle übrigen Tugenden. Sie ist es, die lehrt, dass man nicht freudvoll leben kann, ohne vernünftig, anständig und

<sup>13</sup> Vaerst, E. van. (1975): *Gastrosophie oder Lehre von den Freuden der Tafel*. 2 Bde. (1851). Nachdruck Berlin: Nabu Press, Vorwort.

<sup>14</sup> <https://www.gastroLephie.at/>

<sup>15</sup> Siehe Lemke, 2016, 315 ff.

<sup>16</sup> Vgl. Lemke, 2016, 375 ff.

<sup>17</sup> Epikur (92019): *Philosophie des Glücks*, hg. von Bernhard Zimmermann, dtv, S. 19.

gerecht zu leben, aber auch nicht vernünftig, anständig und gerecht, ohne freudvoll zu leben.“<sup>18</sup>

Und ein weiterer „Großer“ in der Reihe der gastrosophischen Denker war zweifellos Ludwig Feuerbach, dessen markiger Spruch (bzw. in der Vernunftbegeisterten Zeit der Aufklärung „schockierender Satz“) „Der Mensch ist, was er isst!“<sup>19</sup> so gut wieder jeder und jedem zumindest als Zitat bzw. als gängiges Sprichwort bekannt sein dürfte. Dabei war Feuerbach der Begründer einer geistesgeschichtlich gesehen revolutionären „gastrosophischen Anthropologie“, die auch Denker wie Karl Marx und Friedrich Engels maßgeblich beeinflusst hat und für den nach Lemke gilt:

„Viele Einsichten, die sich bei Sokrates, Hippokrates, Epikur, Rousseau und später bei Nietzsche nur angedeutet finden, werden von Feuerbach eingehend beschrieben.“<sup>20</sup>

Mit „Der Mensch ist, was er isst“ meint Feuerbach tatsächlich, dass wir das werden, was wir essen, uns einverleiben, verstoffwechseln. Und es besteht ein großer Unterschied darin, ob ich das Schwein verstoffwechsele, dass glücklich und (möglichst) artgerecht auf der grünen Wiese gelebt hat und seine natürlichen Bedürfnisse und Präferenzen ausleben konnte, oder die „arme Sau“, die unter erbärmlichen, qualvollen Bedingungen in der Mastfabrik Gen-Soja fressen musste.

Philosophisch gesehen ist Feuerbach gewissermaßen der Anti-Platon, scharfer Kritiker eines überzogenen Idealismus (eine Kritik, die Nietzsche später wieder aufgreift und mit der These von der völlig verkopften „Lebensfeindlichkeit“ der abendländischen Philosophie zusetzt), ebenso wie einer – nach seiner Überzeugung – überzogenen Vernunftgläubigkeit und eines grundfalschen anthropologisch-ontologischen Welt- und Menschenbildes. Denn, so Feuerbach:

„Damit muss man anfangen zu denken, womit man anfängt zu existieren. Das *principium essendi* ist auch das *principium cognoscendi*. Der Anfang der Existenz ist aber die Ernährung, die Nahrung also der Anfang der Weisheit. Die erste Bedingung, dass du etwas in dein Herz und deinen Kopf bringst, ist, dass du etwas in deinen Magen bringst.“<sup>21</sup>

Feuerbachs anthropologisch-ontologischer Ansatz – ebenso wie die gastrosophischen Grundgedanken eines Hippokrates oder Epikurs – wird heute fachwissenschaftlich und evidenzbasiert beispielsweise von Forschungszweigen wie der Neurogastroenterologie<sup>22</sup> bestätigt, die den Darm (resp. das „Bauch-

---

<sup>18</sup> Epikur (172018): Philosophie der Freude, hg. von Paul M. Laskowsky, insel taschenbuch, S. 18.

<sup>19</sup> Feuerbach, L. (1982): Das Geheimnis des Opfers oder Der Mensch ist, was er isst, in: ders. Gesammelte Werke, Bd. XII, de Gruyter, S. 26.

<sup>20</sup> Lemke, 2016, 475.

<sup>21</sup> Feuerbach, zit. nach Lemke, 2016, 478.

<sup>22</sup> <https://www.neurogastro.de/de/>

hirn“) als neuronales Netzwerk und die existenzielle Bedeutung der „Darm-Hirn-Achse“ erforscht.<sup>23</sup>

### Die andere „Schiene“: Platons wirkmächtige Leib- und Essensfeindlichkeit

Wirklich dominant war in der Philosophiegeschichte (zumindest der abendländischen) aber nicht die gastrosophische Denkweise, sondern die leib-, lust- und damit auch essensfeindliche Denkweise im Ausgang von Platon. Wobei „feindlich“ vielleicht ein überzogener Begriff ist, aber für Philosophen wie Platon war das Essen – wie überhaupt die ganze Sinnlichkeit – eine Not-Wendigkeit, der man keine besondere Bedeutung beimessen und sie schon gar nicht ins Zentrum der Lebensgestaltung rücken sollte. Ausgangspunkt dieser Haltung war die „Zweiweltenlehre“, nach der wir Menschen „Bewohner zweier Welten“ sind: zum einen Bewohner der materiellen, zum anderen aber der noumenalen, geistigen Welt. Als materielle Wesen haben wir den Leib / den Körper, als noumenale Wesen den Geist / die Seele. Aber während der Körper sterblich, vergänglich ist, ist die Seele unsterblich, muss sich nach dem Tod des Körpers einem jenseitigen Richter stellen, der darüber befindet, ob diese Seele „schön“ ist, sauber und rein, oder eher hässlich, ramponiert und sonst voller Makel. Die „schöne“ Seele darf dann auf die „Insel der Seligen“, das Elysion, die hässliche muss – sofern sie nicht mit einer „Zeitstrafe“ im Asphodeliengrund davонkommt und sich läutern darf – in die „Unterwelt“, den Hades/Tartaros, den Ort der ewigen Verdammnis.

Folgt man dieser Lehre, ist es natürlich nachvollziehbar, dass der Mensch sich vornehmlich um die Belange der unsterblichen Seele kümmern und den Belangen des vergänglichen Körpers und der Sinnlichkeit eine entsprechend geringe Bedeutung beimessen sollte. Dementsprechend heißt es auch bei Aristoteles, dass die Lebensweise des „bios apolaustikos“, des primär an der Sinneslust orientierten Lebens, eigentlich des Menschen unwürdig bzw. „tierisch“ sei.

Diese Lehre war in der abendländischen (zumal katholischen) Geschichte derart wirkmächtig, dass Alfred N. Whitehead 1929 in seinem Werk „Process and Reality“ (in einer Fußnote) die These vertrat: „The safest general characterization of the European philosophical tradition is that it consists of a series of footnotes to Plato.“<sup>24</sup>

Dass zwischen der offiziellen leib- und lustfeindlichen Lehre und der tatsächlichen Lebenspraxis häufig ein eklatanter Widerspruch bestand (und nach wie vor besteht), dass öffentlich Wasser gepredigt und heimlich Wein getrunken wurde, ist natürlich ein anderes, ebenso zeitloses Thema.

---

<sup>23</sup> Siehe dazu das höchst lesenswerte Buch von Giulia Enders (2014): „Darm mit Charme. Alles über ein unterschätztes Organ“, ullstein.

<sup>24</sup> [https://de.wikiquote.org/wiki/Alfred\\_North\\_Whitehead](https://de.wikiquote.org/wiki/Alfred_North_Whitehead) (Siehe zu Platons „Verkennung der Kochkunst“ auch Lemke, 2016, 64 ff.)

## **Weltbezüge des Essens – eine existentialistische Betrachtung**

Aus gastrosophischer Sicht und im Anschluss an Autoren wie Feuerbach stellt sich die Bedeutung des Essens / der Ernährung natürlich völlig anders dar. Mit den Worten des Philosophen und Gastrosophen Harald Lemke:

„Eigentlich beschäftigt es uns permanent. Das Meiste der menschlichen Verrichtungen dient seinem Zweck. Sogar Dinge, die auf den ersten Blick nichts damit zu tun haben, unterliegen seinem mächtigen Einfluss: *dem Essen*. Wer über das Essen nachdenkt [...] stößt sofort auf vielerlei Weltbezüge, die mit diesem Tun untrennbar verbunden sind.“<sup>25</sup>

So ist es! Wenn ich mit Studierenden über Weltbezüge des Essens „brainstorm“e, kommen wir unweigerlich früher oder später auf Begriffe wie „Klopapier“, „Kläranlage“, „Kühlschrank“, „Teller“, „Gläser“, „Besteck“, „Supermarkt“, „Containerschiffe“, „Tierfabrik“ und „Schlachthof“ - und natürlich auf „Monokulturen“, „Pestizide“, „Düngemittel“, „BiodiversiTOT“, „Adipositas“ und „Anorexie“, „Reizdarm“, zahlreiche sonstige ernährungsbedingte Krankheiten ... die Liste ließe sich beliebig und nahezu endlos ergänzen. Harald Lemke fragt daher völlig zu recht:

„Wie aber essen wir die Welt und unser Selbst als Essende? Auf welche Art und Weise leben wir die vielfältigen Selbst- und Weltbezüge unserer Ess-existenz? Sollte man nicht, um alle relevanten Welt- und Selbstbezüge unseres essenden, sich ernährenden Wesens zu markieren, von der *menschlichen Essenz* sprechen? Warum denken wir und erst recht die Philosophen nicht über die menschliche Essenz, über das Essen als eine essentielle Dimension der menschlichen Existenz nach? Weshalb dringt die philosophische Wissbegierde nicht bis zu dieser unbestweifelbaren Wahrheit vor?“<sup>26</sup>

Wir sollten uns nicht zuletzt dessen bewusst sein, dass Essen/Ernährung in unmittelbarem kausalem Zusammenhang mit den überragenden Problemen unserer Zeit (und der Zukunft) wie dem Klimawandel und dem Artensterben im Anthropozän (resp. dem Kapitalozän) steht. So schreiben beispielsweise Vreni Häussermann und Michael Schrödl in ihrem Buch „BiodiversiTOT“:

„Hauptverantwortlich für den Artenschwund, aber auch maßgeblich beteiligt an CO<sub>2</sub>-Ausstoß, Ozeanversauerung, Klimawandel, Landverbrauch und noch einigen weiteren planetaren Belastungsfaktoren wie gestörte biochemische Stoffkreisläufe, chemische Umweltbelastung und völlig aus dem Ruder laufendem Wasserverbrauch ist ... na, wer denn? Nicht der Straßenverkehr samt globalem Warentransport ist der Hauptübeltäter, nicht die Heizwärme für die Haushalte, auch nicht die Energiewirtschaft mit ihren Kohlemeilern, wie man wohl erwarten würde, sondern die globalisierte, industrielle Landwirtschaft.“<sup>27</sup>

Ganz in diesem Sinne begründet Martin Grassberger in seinem Buch „Das leise Sterben. Warum wir eine landwirtschaftliche Revolution brauchen, um eine

---

<sup>25</sup> Lemke, 2016, 55.

<sup>26</sup> Lemke, 2016, 56.

<sup>27</sup> Schrödl, M. & Häussermann, V. (2017): BiodiversiTOT – die globale Artenvielfalt jetzt entdecken, erforschen und erhalten, Books on Demand / Norderstedt.

gesunde Zukunft zu haben“ (österreichisches „Wissenschaftsbuch des Jahres“ 2020):

„Die Menschheit und die von ihr bewohnte Erde sind jetzt, am Ende des zweiten Jahrzehnts des neuen Jahrtausends, in einem kritischen Zustand.“<sup>28</sup>

Und mit der Landwirtschaft steht natürlich unmittelbar wieder die Ernährung, steht das Essen im Fokus. Feuerbachs „skandalöse“ Philosophie wird durch die „hard facts“ der Globalisierungsgeschichte ebenso nachdrücklich und (eigentlich) unbezweifelbar bestätigt wie durch Dokumente wie den Weltagrarbericht<sup>29</sup>, den UNCTAD-Bericht „Wake up before it is too late: Make agriculture truly sustainable now for food security in a changing climate“<sup>30</sup> oder die Berichte des Weltklimarats (IPCC<sup>31</sup>).

Weil aber das Essen derart viele „Weltbezüge“ hat, weil irgendwie – wie es wiederum Martin Grassberger in „Das unsichtbare Netz des Lebens“<sup>32</sup> sehr klar und stringent aufzeigt – alles mit allem zusammenhängt, schlage ich vor, in Anlehnung an Goethe und Heidegger statt dem Begriff „Umwelt“ konsequent den Begriff „Mitwelt“ zu verwenden. Denn die Differenzierung zwischen „Mensch“ und „Umwelt“ ist ebenso sachlich falsch, irreführend und in der Konsequenz selbstzerstörerisch wie die zwischen „Mensch“ und „Natur“.<sup>33</sup> An dieser Stelle möchte ich auch daran erinnern, dass die (selbsternannte!) Spezies „homo sapiens sapiens“ ein höchst ephemeres Produkt der Evolutionsgeschichte ist, dessen fragile Existenz auf dem Planeten erdgeschichtlich betrachtet allenfalls einen Wimpernschlag dauert. Harald Lesch und Klaus Kampenhausen mögen durchaus recht haben bzw. mit ihrer Einschätzung richtig liegen: „Die Menschheit schafft sich ab“<sup>34</sup>, aber die Erde wird das Verschwinden dieser ephemeren Erscheinung überdauern – wenn auch (vorübergehend) angeschlagen. Wir brauchen die Erde, die Erde braucht uns nicht. Und es geht nicht um „Umweltschutz“, sondern – so anthropozentrisch das auch klingen mag – um Selbstschutz und um die Zukunft unserer Kinder und Kindeskinder.

### **Essen – Identität – Verantwortung: Grundfragen einer ethischen „Essenz“**

Geht man von Feuerbachs anthropologisch-ontologischem Verständnis aus, dann steht das Essen auch in unmittelbarer Verbindung mit der Identität eines Menschen, sowohl mit der personalen, individuellen Identität als auch mit di-

---

<sup>28</sup> Grassberger, M. (2020): Das leise Sterben. Warum wir eine landwirtschaftliche Revolution brauchen, um eine gesunde Zukunft zu haben, Residenz Verlag, S. 146.

<sup>29</sup> <https://www.weltagrarbericht.de/>

<sup>30</sup> <https://unctad.org/publication/trade-and-environment-review-2013>

<sup>31</sup> <https://www.ipb-bw.de/ipcc>

<sup>32</sup> Grassberger, M. (2021): Das unsichtbare Netz des Lebens. Wie Mikrobiom, Biodiversität, Umwelt und Ernährung unsere Gesundheit bestimmen, Residenz Verlag.

<sup>33</sup> Siehe Mohrs, T. (2022): „Mitwelt“ statt „Umwelt“. Ein Denkanstoß zum „wording“ in der Klimakrise, in: Kepler Tribune 03/2022 (<https://www.jku.at/kepler-tribune/artikel/mitwelt-statt-umwelt/>).

<sup>34</sup> Lesch, H. & Kampenhausen, K. (2018): Die Menschheit schafft sich ab. Die Erde im Griff des Anthropozän, Knaur.

versen kollektiven „Wir“-Identitäten.<sup>35</sup> Wir werden bereits in bzw. ab der frühen Kindheit auf Ernährungs- und Geschmacksmuster „abgerichtet“, die unser Sein und unsere Ess-Identität nachhaltig prägen. Das bringen auch Sprichwörter zum Ausdruck wie: „Was der Bauer nicht kennt, frisst er nicht.“ In Asien gelten Hund, Schlange und Insekten als Delikatessen, wohingegen sie in Mitteleuropa (weitestgehend) tabu sind bzw. als „eklig“ eingestuft werden. Umgekehrt ist Schweinefleisch in Mitteleuropa heißbegehrte, im jüdischen und muslimischen Kultukreis dagegen seit jeher ein „No-Go“.

Essen und Identität hängen eng zusammen. Und wenn das so ist, hängen auch „Essen“ und „Verantwortung“ eng zusammen, jedenfalls wenn man davon ausgeht, dass Menschen ihr Leben bewusst, reflektiert und verantwortlich gestalten können (bzw. sollen). Ich möchte in der gebotenen Kürze diverse Ebenen der Verantwortung ansprechen:

- *Die Gesundheitsverantwortung gegenüber sich selbst:* Als Gesundheitsverantwortlicher achte ich in meinem ganz persönlichen Interesse auf die möglichst hohe Transparenz der Produktion, der Herkunft und der Qualitätskontrolle meiner Lebens-Mittel sowie die Ausgewogenheit meiner Ernährung.
- *Die Genussverantwortung gegenüber mir selbst:* Aus hedonistischen Gründen achte ich auf qualitativ hochwertige, möglichst naturbelassene und reife (regionale) Lebens-Mittel.

In diesem Zusammenhang ist auch die Frage Werner Buschs, ob „Genuss erlaubt“ sei, aus gastrosophischer Sicht leicht zu beantworten: Genuss ist nicht nur „erlaubt“, sondern ausdrücklich erwünscht, sogar eine Art epikurisches Lebensprinzip. Allerdings bewusster, reflektierter, kritischer und verantwortungsvoller Genuss, verbunden mit der gastrosophischen Überzeugung, dass diese Form des Genusses zugleich gesteigerter Genuss ist. Wobei zudem der Hinweis angebracht scheint, dass es bei Epikur keineswegs (primär) um „ungehemmten Hedonismus“ und „lustvolle Ausschweifungen“ ging, sondern „Genügsamkeit“ bei ihm DIE Kardinaltugend schlechthin war. Und von Kant stammt umgekehrt das alles andere als „asketisch“ klingende Zitat: „Gut Essen und Trinken ist die wahre Metaphysik des Lebens.“ Zwischen Epikur und Kant passt gastrosophisch betrachtet sozusagen kein Blatt Papier.<sup>36</sup>

- Mein persönliches Interesse an der Bewahrung (bzw. Steigerung) eines möglichst hohen Maßes an (regionaler) Ernährungssicherheit und Ernäh-

---

<sup>35</sup> Vgl. Mohrs, T. (2014): Essen – Identität – Verantwortung. Konsumethische Reflexionen, in: Haushalt in Bildung und Forschung 4/2014, 57-68, budrich.

([https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20434/pdf/HiBiFo\\_2014\\_4\\_Mohrs\\_Essen\\_Identitaet\\_Verantwortung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20434/pdf/HiBiFo_2014_4_Mohrs_Essen_Identitaet_Verantwortung.pdf))

<sup>36</sup> Siehe Busch, W. (2022), Mensch und Natur: Ist Genuss erlaubt? Zum Verhältnis von Kant und Epikur, in: Association Internationale des Professeurs de Philosophie (eds.), Forum Philosophie International 71, Nature / Natur, LIT Zürich, 64-75. Zum „unbekannten Gastrosophen“ Kant siehe auch Lemke, 2016, 292 ff.

rungssouveränität verbindet sich mit meiner *Nachhaltigkeitsverantwortung*.

- **Verantwortung gegenüber unseren Kindern:** Wir müssen uns dessen bewusst sein, dass wir unsere Kinder bereits im Mutterleib, im Elternhaus, im Kindergarten, in der Grundschule darauf konditionieren, ob sie später „gute“ Esser\*innen werden oder nicht. Wir haben gegenüber unseren Kindern aber nicht nur eine Gesundheits-, sondern auch eine gewisse kulturelle Ernährungsverantwortung. Die Verantwortung nämlich, sie nicht mit industriellem Fertigfutterfraß abzuspeisen, sondern ihnen die Fähigkeiten und Fertigkeiten mitzugeben, sich ein frisches, gesundes, ausgewogenes Mahl zubereiten zu können, um – ganz im Sinne des Hippokrates – eine gute „Essenz“ leben zu können.
- **Verantwortung gegenüber dem sozialen Umfeld und der kulinarischen Infrastruktur:** Wer aus Gründen der Verantwortung gegenüber sich selbst und seinen Kindern Wert auf gute Lebens-Mittel legt, ist mitverantwortlich dafür, dass solche Lebensmittel in seinem sozialen Umfeld produziert und vermarktet werden können. Zudem geht das persönliche Interesse an Ernährungssicherheit und -souveränität einher mit der Verpflichtung zur (aktiven) Unterstützung entsprechender Regionalitäts- und Qualitätsinitiativen. Was die Bereitschaft impliziert, für solche Lebens-Mittel faire Preise zu zahlen: „Fairtrade beginnt vor der Haustür!“
- **Gesamtgesellschaftliche (staatsbürgerliche) Verantwortung:** Die (häufig) auf Mangel- und Fehlernährung zurückzuführenden Kosten im Gesundheitswesen explodieren: Adipositas, Diabetes Mellitus, Allergien, Arteriosklerose, Gicht, Osteoporose, Reizdarm usw. – und mit hoher Wahrscheinlichkeit auch cerebrale Erkrankungen wie Alzheimer, Parkinson, Durchblutungsstörungen stehen – Hippokrates lässt grüßen – im Zusammenhang mit der Ernährung. Das bestehende Gesundheitssystem ist auch deswegen absehbar nicht mehr finanzierbar. Was bedeutet, dass mein Interesse an einem dauerhaft funktionsfähigen und leistungsstarken Gesundheitssystem meine Mitverantwortung impliziert, diese Kostenexplosion zu reduzieren.
- **Globale (weltbürgerliche) Verantwortung** Das Ernährungsverhalten der Menschen in den industrialisierten (v. a. „westlichen“) Ländern der Erde korreliert (mehr oder weniger) unmittelbar mit
  - Hunger und Vereindung in anderen Teilen der Welt (aktuell hungern laut Welthungerindex<sup>37</sup> weltweit ca. 768 Millionen Menschen).
  - der Zerstörung kleinbäuerlicher Strukturen (Subsistenzwirtschaft), z. B. in Afrika, Südamerika und Indien.
  - der rasanten Vernichtung des Regenwalds, etwa in Brasilien (Zusammenhang zwischen dem Anbau von Futtermitteln [Gensoja], Viehhaltung und

---

<sup>37</sup> <https://www.globalhungerindex.org/de/>

- Weltfleischkonsum, wobei natürlich auch Aspekte der Tierethik zu berücksichtigen sind).
- der Minderung der Bodenqualität (Degradation, Desertifizierung), Überfischung der Meere und Zerstörung der Meeresfauna, Trinkwasserknappheit.
  - *Professionelle Verantwortung:* Von der Bäuerin/dem Bauern, der Köchin/dem Koch, der Bäckerin/dem Bäcker bis hin zur/zum Landwirtschaftsminister\*in hat sich jede\*r die/der Frage zu stellen (sollte es zumindest): „Welche Art der Lebensmittelproduktion, -weiterverarbeitung, -vermarktung, -veränderung und -manipulation sowie der Gesundheits- und Landwirtschaftspolitik kann ich mit meinem professionellen Selbstverständnis vereinbaren?“ Die Antwort auf diese Frage ist allemal Indikator für ein reflektiertes und anspruchsvolles gastosophisches Berufsethos – oder eben für das Gegenteil (natürlich mit den entsprechenden Graustufen).
  - to be continued ...

### **Didaktische (resp. mathetische) Umsetzung in der Bildungspraxis**

Unabhängig von den eingangs bereits erwähnten Plattformen ÖKOLOG, Forum Umweltbildung, Klimabündnis, Südwind oder auch der „Umweltberatung.at“ zur „Planetary Health Diet“<sup>38</sup>, auf denen man viele gute, nützliche Materialien für die Schulpraxis finden kann, habe ich selbst einige Konzepte entwickelt und erprobt, von denen ich zwei kurz vorstellen möchte:

- *Workshop: „Pizza Globale – Pizza Lokale“*  
Den Anstoß zu diesem Workshop, den ich bereits vielfach von der Grundschule über die gymnasiale Oberstufe, die Lehrer\*innenausbildung in der Hochschule und die Fortbildung umgesetzt habe, verdanke ich dem Buch des Wiener Agrar- und Wirtschaftsjournalisten Paul Trummer: „Pizza Globale: Ein Lieblingsessen erklärt die Weltwirtschaft“.39 Es ist tatsächlich faszinierend: Ausgehend vom Fertigprodukt „Pizza“ kann man „Globalisierung“ in beliebiger Tiefe durchdeklinieren, von einfachen Informationen über die Herkunft und Produktionsweise der Pizza-Zutaten bis zu hochkomplexen Rentabilitätsberechnungen in der Oberstufe und der Uni.  
Der Workshop läuft dann konkret so, dass einerseits auf der kognitiven Ebene die „Pizza Globale“ thematisiert (wo kommen die Zutaten her, wo und von wem werden sie wie unter welchen Umständen produziert?) und parallel dazu in abwechselnden Arbeitsschritten die „Pizza Lokale“ mit regionalen Bio-Produkten in reiner Handarbeit (ganz wichtig!) gemeinsam zubereitet wird, wobei im günstigen Fall Informationen über die verwendeten regionalen Lebensmittel vermittelt werden (direkt von Produzent\*innen oder

---

<sup>38</sup> <https://www.umweltberatung.at/planetary-health-diet>

<sup>39</sup> Trummer, P. (2010): Pizza Globale: Ein Lieblingsessen erklärt die Weltwirtschaft, econ-Verlag.

von Seminarbäuerinnen). Am Ende steht dann der gemeinsame Pizza-Genuss und die Reflexion auf die Frage, was ich als Konsument\*in tue, in welchen komplexen Produktionszusammenhängen und -lieferketten ich stehe, wenn ich das Fertigprodukt wähle oder wenn ich mit anderen (oder auch allein) die „Pizza Lokale“ zubereite. Dabei spielt auch die Frage nach den Kosten eine Rolle, weil – überraschenderweise – die „Pizza Lokale“ (Arbeitszeit und Energieaufwand nicht eingerechnet!) günstiger ist als das Fertigprodukt.

- *Schulsaftprojekt:*

Im oberösterreichischen Innviertel (konkret: Bezirk Schärding), wo ich lange gelebt habe, gibt es noch viele Streuobstwiesen. Und jedes Jahr im Herbst bietet sich dasselbe schaurige Schauspiel: Tonnenweise frisches, reifes Bio-Obst (in den Streuobstwiesen kommen keine Pestizide zum Einsatz) vergammeln, weil sich die Ernte für die Bäuerinnen/Bauern nicht rentiert. Also starten wir ein Schulprojekt: Mit Volkschulklassen (ab der zweiten Jahrgangsstufe) gehen wir raus in die Wiesen, sammeln Obst (hauptsächlich Äpfel, weniger Birnen) und bringen es dann zum Saftpressen. Die Kinder sind natürlich dabei, lernen Praktisches über das Saftpressen, dürfen selbst den einen oder anderen Hebel bedienen und dürfen dann ihren eigenen Bio-Saft mit in die Schule nehmen. Den Abschluss des Projekts bildet dann ein Koch-Event, bei dem gemeinsam mit den Kindern Gerichte wie Apfel-Kürbis-Suppe oder Apfeltiramisu zubereitet werden. Und die Erfahrung zeigt: Die Kinder sind begeistert, werden diese Aktion(en) (wahrscheinlich) nicht so schnell vergessen, die Bauernschaft spielt mit Freude mit (stellt die Traktoren für den Transport der „Beute“), die regionale Bank oder die Versicherung sponsieren, die Gemeinden unterstützen, die Medien berichten nur zu gern – und im „Sog“ dieser Aktion kommen Nachbarschaften darauf, dass es eigentlich unsinnig ist, im Supermarkt den zehnmal gespritzten, teuren Neuseelandapfelsaft zu kaufen und die eigenen Früchte auf den Kompost zu werfen. Also schließen sich Nachbarschaften zusammen und bringen ihre gemeinsame Ernte zum Saftpressen, um dann über den Winter den Nachbarschaftssaft genießen zu können. Was übrigens auch eine immense soziale Komponente hat!

Dass sowohl das Pizza- als auch das Saftprojekt ideal geeignet sind, fächerübergreifend umgesetzt zu werden, ganzheitlich zu lernen und praktische Lebenskompetenzen zu vermitteln, muss ich nicht näher erläutern. So müsste Senecas „non scholae sed vitae discimus“ eigentlich verstanden werden.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Wobei es bei Seneca eigentlich sarkastisch genau umgekehrt lautete: „non vitae sed scholae discimus“. Der Spruch wurde irgendwann in der Philosophiegeschichte verdreht. Leider ist es heute noch immer so, dass wir (in erster Linie) für die Schule lernen, nicht für das Leben.

### **„Ess-Ethischer“ Schluss: „Die erste Bedingung ...“**

„Die erste Bedingung, dass du etwas in dein Herz und deinen Kopf bringst, ist, dass du etwas in deinen Magen bringst.“ Im Sinne von Feuerbach (Sokrates, Hippokrates, Epikur, Nietzsche, Lemke) möchte ich gastrosophisch, gastrophilosophisch, ess-ethisch schließen: Essen ist LEBENSnotwendig und bei der Vermittlung von Ernährungswissen – das eben extrem komplex und vielschichtig ist – geht es um die Vermittlung von echten LEBENSKompetenzen. Dessen sollten wir uns in einer Zeit, in der existenzielle Ressourcen wie Wasser und fruchtbare Boden knapper und knapper werden, endlich wirklich bewusst werden. Nicht nur als mehr oder weniger abstrakte, theoretische philosophische Erkenntnis, sondern als ganz konkrete und bewusste, reflektierte Lebenspraxis. Das ist die immerwährende und größte Herausforderung: „tra il dire e il fare c'e di mezzo il mare“ – „Zwischen dem Reden und dem Tun liegt in der Mitte das Meer“. Wie kommen wir vom Reden ins Tun, von der kognitiven Einsicht zur Lebenspraxis? Wie auch immer, nur ohne entsprechende (philosophische) BILDUNG wird es ganz sicher nicht geschehen. Dementsprechend müssen (müssten) wir spätestens ab der Grundschule viel mehr *Philosophieren wagen!*



# **Sitting with Despair and Allowing the Forest Teach Us – Aspects of Philosophy Teaching in American Colleges**

*Agnes B. Curry (Hartford / Connecticut)*

*The article first chronicles some challenges facing educators teaching environmental philosophy and related topics, like food ethics, in higher education institutions in the United States. The particular focus is based on the author's experience in a small institution. These include increasing numbers of students with precarious mental health and habits of distraction as a way to manage their mental health difficulties. Increasingly, students in the United States also work at fulltime jobs in addition to their studies so as to afford their educations. With these conditions, students can find study of the dire challenges facing our Earth and those working for improvement in environmental understandings and policies to be so demoralizing as to be paralyzing. Another challenge facing the author is that due to her institution's small size and many students' scheduling constraints, most of her upper level philosophy courses have taught in an synchronous online format. As a start to responding to these multiple and interlinked challenges, the author has developed or adapted various mindfulness meditative and attentive practices that she assigns to students. The article describes these practices and some of her students' responses.*

## **Introduction**

In this contribution, I discuss some strategies for responding to a difficult situation that I have found myself in when teaching environmental ethics and related topics like food systems and food ethics. Other colleagues teaching in the United States and Canada report facing this situation as well. The problem is our students' mental health. Many are trying to complete university studies while also facing very high levels of stress and often resorting to various forms of distraction as a means of coping with an already-overwhelming present. US culture of course encourages distraction, particularly in directions that can be monetized, such as videogaming and social media. Many of my students are also distracted by their need to hold down a job to pay for their education. Suffice to say that while distraction may be functional for dealing with stress in the very short term, it can quickly become debilitating for careful thinking or genuinely intentional action. With all this stress comes the danger that studying the ramifications of climate change and other ongoing environmental catastrophes can lead to their being too overwhelmed and paralyzed to respond with anything more than despair and cynicism.

This situation and the factors inducing it were present to some degree when I first taught Environmental Ethics in 2002. They have increased exponentially with the intertwined economic, cultural, political, and public health turmoils that have roiled life in the United States over the last fifteen years. Some students

are particularly hard hit with stress, for example those whose daily lives involve dealing with endemic racism, including the specific health effects of residential segregation and environmental racism such as asthma, obesity, Type II diabetes or heart disease for themselves or their families. But all of the students are over-stressed to some degree. In a January 2023 presentation for the American Philosophical Association, a colleague who teaches environmental philosophy at a large, moderately affluent university in the northeastern United States described his situation as facing increasingly burnt out students in an increasingly burnt-out world<sup>1</sup>, and I, along with his audience, immediately understood what he meant.

However, my personal situation has some additional challenges. For the last decade, at least, I have not directly faced students in any of my upper level philosophy courses. Instead, my interactions have been through asynchronous and wholly online courses, mediated by written assignments, recorded student presentations, and very occasionally, conversations via telephone or individual videoconference. While I could not find any formal studies that investigated whether this sort of situation is common in philosophy programs in smaller universities in the US, my informal investigation tells me that I am not unique.

When revising my upper level course in Environmental Ethics for an asynchronous online format, some of the measures I had initially employed in on-ground teaching could not translate to an asynchronous environment. However, as part of a broader set of revisions that I initiated in all my teaching, I have started to develop some strategies for response that can be used in both online and on-ground settings. These strategies involve implementing a variety of practices known commonly in the US as mindfulness practices, or more broadly, as contemplative practices.

### **Context: Buffeted by the Market**

I teach students pursuing Bachelor's degrees at a small, religiously affiliated private university in the northeastern United States. I was asked to develop an upper-level philosophy course in environmental ethics when I first arrived to my institution in 2001. This course was a required course for a new Environmental Studies major that went into effect that same year. The course also served as an elective course for the philosophy major and the General Education program. The only pre-requisite was an introductory philosophy course. For the first several years of its existence, the course was popular and enrolled a mix of students from a variety of majors. In my discussion below, I briefly describe one exercise that I used with some surprising success.

---

<sup>1</sup> My colleague, Andrew Smith of Drexel University (Philadelphia, Pennsylvania, USA), discusses his experiences and a response built from his consideration of discussions on pedagogy by Indigenous philosophers and scholars in a forthcoming publication. See Andrew Smith, "Indigenous Pedagogies for Burned-Out Students on a Burned-Out Planet," forthcoming in the *American Philosophical Association Studies in Native American and Indigenous Philosophy*, Vol. 22, no. 2 (Spring 2023).

However, my institution discontinued the Environmental Studies major less than a decade after it was instituted, due to lack of demand in the wake of the 2008 economic crisis. As a small institution in a marketplace environment, my university faces enormous pressure to be competitive, and after 2008, fewer students were willing to consider a major that did not lead to immediate employment in a recognized career path upon graduation. This need to respond to the vicissitudes of the market prompts my university to engage in the sort of short-term thinking that, ironically, is one major root of the global environmental crises.

Marketplace pressure and rushed, generally thoughtless response is by no means limited to small private universities. Higher Education has been a somewhat fraught issue in the United States for decades, but it is fair to say that for most of the 20<sup>th</sup> century in most parts of the country, college education was regarded as a worthy pursuit at least in principle. But now, attitudes are far more divided in the US, and support for higher education is increasingly precarious. Many state legislatures have decreased funding of public universities,<sup>2</sup> while less wealthy private non-profit universities like mine are constantly seeking ways to be as flexible as possible as they chase after a share of a shrinking pool of interested students.

In my home institution, we are lucky that while the Environmental Sciences major was eliminated, there remains a belief that the science of climate change is accurate. Our university's religious mission and ethos also expresses a broad commitment to bring the resources of intellectual inquiry into connection with the resources of Catholic Social Teaching, including documents on the environment from previous decades,<sup>3</sup> so as to respond to the needs of society. Emerita faculty who were both Sisters of Mercy and scientists were early supporters of the Earth Charter.<sup>4</sup> Institutionally, we never faced ideological objections to the topic of environmental ethics, only the inattention wrought of short-term thinking.

After the Environmental Studies major was eliminated, we first tried to continue offering Environmental Ethics but achieved only occasional success getting sufficient enrollment. One contributory factor to this struggle was the dom-

---

<sup>2</sup> Analysis by the National Education Association, an organization that focuses on US public education at every level, shows that between 2020 and 2021, higher education funding was reduced in 37 of 50 states by an average 6 percent. See Mary Ellen Flannery, "State Funding for Higher Education Still Lagging," NEA Today, October 25, 2022.

<https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/state-funding-higher-education-still-lagging#:~:text=Between%202020%20and%202021%2C%20state,was%20cut%20by%2047%20percent.> Regarding politically

<sup>3</sup> See for example statements from the US Conference of Catholic Bishops, including a statement of concern about fossil fuels dating since the 1981, at <https://www.usccb.org/resources/bishops-statements-environment> and the Pope John Paul II, World Day of Peace message, *Peace With God the Creator, Peace With All Creation* from 1990. Available online at [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/messages/peace/documents/hf\\_jp-ii\\_mes\\_19891208\\_xxiii-world-day-for-peace.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/messages/peace/documents/hf_jp-ii_mes_19891208_xxiii-world-day-for-peace.html).

<sup>4</sup> <https://earthcharter.org/read-the-earth-charter/>

inance, for several years, of a molecular-biological focus in our biology department. Again, this was a response to short-term market demands: in 2009 we instituted both a School of Pharmacy and a Physician Assistant Program, which determined hiring priorities. When more ecologically-oriented biology colleagues retired, they were not replaced.

While we have struggled getting Environmental Ethics to run, we have been far more successful offering courses in Food Ethics. In the US, some problems about food and agriculture, for example the consumption of animals, were initially covered as a subfield of Environmental Ethics, but the topic has since exploded into its own field.<sup>5</sup> After initially developing interdisciplinary seminar courses on food in culture and philosophy, I developed a course in Food Ethics, which we have regularly offered since 2012. Our students' interest in Food Ethics is due in part to our university's Dietetics and Public Health programs, which supply some students already interested and conversant in issues about food. But it seems also that food strikes students to be a more concrete or tractable topic, about which they can exercise some daily personal agency over their own food choices and about which they can converse with others, like peers and family members, in ways that can open to meaningful (even if circumscribed) spheres of positive change.

As noted above, even before the COVID-19 pandemic, we found that only online sections of upper-level philosophy would successfully enroll. This constraint is due in part to our small size and to the fact that most of our undergraduate majors require students to spend many hours off campus at clinical and internship sites. Thus, our Food Ethics course was designed from the start to be an asynchronous online course and to include mindfulness exercises. In contrast, the last time we offered Environmental Ethics was in 2018, in an online format, while our most recent attempt to offer an on-ground section in Spring 2022 failed.

Interestingly, in yet another response to market fluctuations, this time adversely affecting enrollment in our School of Pharmacy, our university has recently instituted an Environmental Sciences concentration in our biology major. It will again require Environmental Ethics in its curriculum, though it remains somewhat unlikely that it will be in an on-ground format.

### **Learning from All Beings**

I should note that my approach to Environmental Ethics topics was a bit non-standard from the start, due to particular factors of my personal history and social location that have influenced my philosophical perspective and priorities. As a woman of Mexican/Latinx ancestry who also married into an American Indian<sup>6</sup> family, my lived experience had long confronted me with questions about

---

<sup>5</sup> Paul B. Thompson traces some of this development in the US in "The Emergence of Food Ethics," *Food ethics*, 1 ((2016)), 61–74, DOI 10.1007/s41055-016-0005-x.

<sup>6</sup> Of the commonly used general terms employed in the US, including "Native American," my husband's family and tribe prefer "American Indian."

the coloniality of much of the philosophical discourse I had studied. Furthermore, having lived for a dozen years in the Bronx borough of New York City while attending graduate school, I was familiar with the struggles faced by residents of urban areas beset by environmental racism. My graduate program was housed on my university's campus in the Bronx, and I lived within walking distance of campus. My home was situated a couple of miles north of the Cross Bronx Expressway, which is part of a deliberately planned nest of highways, waste transfer stations and waste treatment plants situated in the South Bronx. The intentionally created density of these sites of pollution in less affluent neighborhoods continues to make the rates of childhood asthma emergency room visits in some Bronx neighborhoods double and triple those of other parts of New York City.<sup>7</sup> Eventually I too began to suffer adult-onset asthma. I witnessed how the power to stop further encroachment of things like waste incinerators related to a neighborhood's racial demographics. In short, I could not separate the conceptual questions about theoretical frameworks from on-the-ground questions about whose experiences, struggles for justice and insights were either given short shrift or left out entirely.

Thus, I included in my course readings an introductory text by Joseph Des Jardins that was unusual at that time for including a brief discussion of environmental racism. I supplemented this by assigning writings from Robert Bullard, an African American sociologist who is credited as the father of the environmental justice paradigm.<sup>8</sup> I also required students to research local instances of environmental injustice and race-based health disparities. When I assigned the Des Jardins chapter on the concept of wilderness and the debates about ecocentrism vs. biocentrism and anthropocentrism vs. non-anthropocentrism, I built on the text's brief acknowledgement that the received view of "Wilderness" operative in all these debates in the US context is built on a dichotomy between empty and populated that is a colonial misunderstanding.<sup>9</sup> In some localities, the Indigenous human residents' practices for living with the

---

<sup>7</sup> For a brief news story from 2020, see Jay Dow, "Environmental Racism in the Bronx: Why the asthma rate is so high in the borough," *Pix11.com*, October 19, 2020.

<https://pix11.com/news/created-equal/environmental-racism-in-the-bronx-why-the-asthma-rate-is-so-high-in-the-borough/>. See also, Mark Naison, "Why Environmental Racism in the Bronx May Be a More Pressing Issue Than Gentrification," Fordham Research Commons, August 2, 2022,

[https://research.library.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=baahp\\_essays](https://research.library.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=baahp_essays).

<sup>8</sup> For more on Robert Bullard, see <https://drrobertbullard.com/>.

<sup>9</sup> As late as the 2013 edition, this Des Jardins' acknowledgement is only a small paragraph consisting of four sentences that suggests only that by systematically ignoring or distorting the fact that the land had been long-occupied and lightly cultivated when the Europeans arrived, "the view exhibits more than a small amount of cultural bias, if not outright racism." Joseph Des Jardins, *Environmental Ethics: an introduction to environmental philosophy*, 5<sup>th</sup> edition (Wadsworth/Cengage Learning, 2013), 160. Another commonly used text, *Environmental Ethics: Readings in Theory and Application* edited by Louis J. Pojman, contained at the time only a single article critiquing the concept of wilderness from by a Third World perspective by Ramachandra Guha, a couple of articles about Murray Bookchin's political-economy based environmental justice approach, and nothing specific about environmental racism.

other residents of the land included farming or controlled burning, while in other localities, humans worked to adapt to the ecological conditions they found.<sup>10</sup> In no case ever was the land empty.

My positionality thus influenced my teaching with respect to the Wilderness Debate. I was indelibly shaped by having a branch of my own family history rooted in the arid land in the US Southwest, where on any casual walk one is likely to turn up evidence of the people who had been there millennia before, and where everyone's survival depended upon becoming humble before the land, learning what it and its animal and plant residents had to teach. One of these lessons is that wilderness is never empty; it is land and community stolen from other residents, some of whom are human, many of whom are not. It is a land that also has its own powers and presences that are bigger than any of the concepts built to contain them.<sup>11</sup>

The conquistadores operated under many self-delusions, but the idea that the land they were claiming for Spain was empty was not one of them. Spanish history of colonialism included extensive intermarriage with Indigenous women, which had cultural effects even in the most outwardly European of families, and Mexican history in what is now the US involved both stealing others' land, then having it stolen in turn when the US violated many of the terms of the 1848 Treaty of Guadalupe Hidalgo that ended the war between the US and Mexico. Being on both sides of these political crimes, while also having taken part in a land-based culture rooted in a fragile but also potent environment, affords Mexican Americans some valuable insights.<sup>12</sup>

My course therefore also included Indigenous voices from the start. Students read selections from Kiowa writer N. Scott Momaday and Winona LaDuke's *All Our Relations*, which depicted several modern Native American communities' struggles around environmental issues and prominently featured women activists.<sup>13</sup> This book not only problematized the idea of wilderness and the view of humans as separable from the environment, it also portrayed Native

---

<sup>10</sup> Research on Indigenous land use practices is ongoing. For work that depicts the Indigenous people of New England as employing few to no active management strategies, see M. Wyatt Oswald, et al., "Conservation implications of limited Native American impacts in pre-contact New England," *Nature Sustainability*, 3 (2020), 241–246, <https://doi.org/10.1038/s41893-019-0466-0>. For a chronicle of much more extensive intervention in the western part of what is now the United States, see Carter et al., "Legacies of Indigenous land use shaped past wildfire regimes in the Basin-Plateau region, USA," *Nature: Communications: Earth and Environment*, (2021) 2:72, <https://doi.org/10.1038/s43247-021-00137-3>.

<sup>11</sup> In "Thinking Like a Mountain," Aldo Leopold writes of encountering something new, that changed him irrevocably, in the eyes of a dying wolf. See <https://www.ecotoneinc.com/wp-content/uploads/2021/01/aldo-leopold-tlam.pdf>.

<sup>12</sup> Priscilla Solis Ybarra offers a good introduction to the historical consciousness Mexican Americans can bring to the Wilderness Debate, along with some information about Aldo Leopold that is not generally discussed but is, I suggest, highly relevant for his development of the Land Ethic concept. See "The forgotten history of wilderness, and a possible future," *High Country News*, March 15, 2022, <https://www.hcn.org/articles/books-wilderness-is-stolen-land>.

<sup>13</sup> Winona LaDuke, *All Our Relations: Native Struggles for Land and Life* (Boston: South End Press, 1999).

Americans as real persons in the modern world, trying to respond to difficult situations by weaving traditional knowledge with creative adaption.<sup>14</sup> Most importantly, the portrayals offered glimpses of a philosophical framework that, while holistic and significantly non-anthropocentric, values persons. Moreover, contrary to some misunderstandings, indigenous philosophical frameworks also affirm a strong concept of personal autonomy wedded to an equally strong concept of responsibility to others.<sup>15</sup> These factors combine to yield a notion of community that values both human and other-than-human persons<sup>16</sup> in ways that render it less susceptible to the antinomies that have dogged western versions of holism, as exemplified by concerns about some versions of non-anthropocentrism as misanthropic and/or fascist.<sup>17</sup>

As semesters passed and I grew more concerned about students' becoming emotionally overwhelmed, I sought to supplement the analytic study of all these positions with experiences to help students connect (or reconnect) with what personally inspired them and gave them grounds for hope and action. When I was still teaching face to face I adapted the set of writings and rituals formulated by John Seed, Joanna Macy et al. and known as the Council Of All Beings.<sup>18</sup> Operating on the principle that we grow to love what we give our attention to,<sup>19</sup> I asked students to research an animal, plant, or geological being such as a river or hill, that particularly called to their interest. They were asked not to choose pet animals but other than that, I left their choice open. Most chose beings that were endangered in some way, or that were ill-treated in industrial agriculture.

After this research stage, students were then asked to prepare to represent them in a Council conversation about our world today. When we discussed this step of representing their chosen beings, students in all my classes were initially reluctant to take the further step specified in the Council of All Beings ritual, which is to construct a mask representing the being they chose, and to speak not just *for* that being but *as* that being. Students initially claimed that it felt silly and childish. But that talk soon gave away to confessions of their fear and grief.

---

<sup>14</sup> That reality changes is a basic tenet of Native science. See Gregory Cajete, *Native Science: Natural Laws of Interdependence* (Santa Fe: Clear Light Publishers, 2016).

<sup>15</sup> Shay Welch, "Radical-cum-Relation: Bridging Feminist Ethics and Native Individual Autonomy," *Philosophical Topics*, Vol. 41, No. 2 Fall 2013, 203-222.

<sup>16</sup> See Thomas M. Norton-Smith, *The Dance of Person and Place* (Albany: SUNY Press, 2010), chapter 5, "An Expansive Concept of Persons."

<sup>17</sup> In the US context, Holmes Rolston III characterized humans as a cancer in a chapter, "Feeding People vs. Saving Nature?" in *World Hunger and Morality*, edited by William Aikin and Hugh LaFollette (Hoboken, NJ: Prentice Hall, Inc., 1995) while ecofascist rhetoric has been employed by mass shootings targeting immigrants and people of color in Texas and New Zealand in 2019 and New York in 2022.

<sup>18</sup> John Seed, Joanna Macy, Pat Fleming, Arne Naess, *Thinking Like a Mountain: Towards a Council of All Beings* (Philadelphia, PA: New Society Publishers), 1988.

<sup>19</sup> Physics professor and contemplative researcher Arthur Zajonc calls this an epistemology of love rather than an epistemology of separation. See "Love and Knowledge: Recovering the Heart of Learning through Contemplation,"

[https://www2.clarku.edu/difficultdialogues/pdfs/zajonc\\_love\\_and\\_knowledge.pdf](https://www2.clarku.edu/difficultdialogues/pdfs/zajonc_love_and_knowledge.pdf)

After expressing this, and seeing they were not alone in these feelings, students in all the courses where I employed this exercise chose to build masks. After everyone's research was done, we found a place on campus to sit where they felt safe to talk. Every year, a couple of students remained uncomfortable actually wearing the mask they'd made, but everyone brought them to the session, and I exerted no pressure at this end stage. What became noticeable to me was how reverently they held them while they were speaking – like a talisman from which they were gaining strength. After speaking as their being, students took turns speaking as themselves and often spontaneously pledged to support measures to ameliorate their being's damage or suffering. (One followed through in a substantive way, bucking familial expectations and changing her graduate study plans from health sciences to ecology.)

In ending the session and debriefing, we took time to recognize the importance of our specific classroom community that now included the other beings we had studied and learned from, and we referenced them for the rest of the semester. Seed and Macy write from a Buddhist perspective, referencing Thich Nhat Hanh, while Seed's "Invocation" calls to Gaia. In my classes, I let students decide what terms they were comfortable with when referencing their spiritual sources.

### **Food Ethics: Transitioning to Mindfulness**

When I developed my online Food Ethics course, I built on the burgeoning interest in mindfulness to include from the start weekly brief exercises in mindful breathing and mindful eating. Introductory instructions included the following instructions:

#### *Food and Mindfulness Practice:*

In this course, I will ask you to work on some selected 'mindfulness' activities. 'Mindfulness' simply means *paying attention to what is actually happening at the present moment*. Paying attention is at the root of all knowing the world and knowing yourself. 'Mindfulness' is gaining research attention because of links between mindfulness and relief of stress. But paying careful attention to your actual experiences, including the steps in thinking and emotional response that we rush past, is also a basic in philosophy. Mindfulness is popularly associated with Buddhist spiritual tradition and meditation, but that is far too limiting. Many simple and enjoyable opportunities for mindfulness involve eating so they are relevant for our class.

Try one of the options below, once every day. You can mix the options, or add others if you already engage in mindful eating practices. As we start out, don't stress out if you miss a day, but when you remember you've missed that day or two, please return to practicing. Track your attempts in a notebook, including when you miss. And jot down thoughts or feelings in response to the activity that you find interesting: you will be asked to write occasional reflections on your attempts.

*Options to start with:*

- a. Experiment with bringing your full awareness to eating a single item of food. You can do this while listening to the brief recorded instructions included as an audio file in our module (5 minutes).
- b. Mini-Meditation before eating any meal: see  
<https://www.youtube.com/watch?v=kxshyTHyP0o> for instructions (3 minute video; one-minute practice).
- c. The Buddhist teacher Thich Nhat Hanh talks about the opportunity for mindfulness that every morning breakfast brings:  
<https://www.youtube.com/watch?v=uxE9g5iVf74>. Listen to his words while you eat breakfast (6 minutes).

Every two or three weeks, students were asked to construct a mindfulness report with the following prompt:

You were asked to try mindfully eating at least once every day and to keep track of your experiences – including if and when you forgot. How has that been going? What have you noticed about your experience eating? What have you noticed about your food? What has been easy and what has been more a struggle? Were you surprised or curious about anything you noticed? Write a 200-400 response to your experiences practicing mindful eating. Remember, there are no right or wrong observations here.

In these responses, students often report that they notice how often they eat automatically, without tasting. Many notice how anxious they are all the time, or how meals are a site of self-judgment or family tension. Those who eat meat report a welter of responses through the semester. Many experience gratitude for their food or those who prepared it for them. Many notice that their eating habits become healthier without their noticing.

When I taught this course in the midst of the COVID-19 pandemic, I added additional resources for students. As the semester progressed and we covered topics about food, culture and religion along with the difficult dilemmas of industrial agriculture and treatment of food workers in all sectors of the food system, I included links to resources about mindful breathing and practicing gratitude.<sup>20</sup> I invited students to share links to research on mindfulness and resources they found helpful. That semester, students reported that their assignments to continue practicing were anchors that also helped them face disappointments. One student wrote:

As a graduating senior, it is crazy to think that I wasn't able to say goodbye to my professors or finish my last semester at USJ in the traditional way. Although I understand, support, and agree that commencement should have been canceled, it is difficult to process this as it is something that I have been looking forward to for the longest. Thus, I think that mindfully checking in with my body and emotions is what has been getting me through this tough time. I have come to

---

<sup>20</sup> For example, <https://www.mindful.org/an-introduction-to-mindful-gratitude/>.

accept these emotions (e.g. sadness, frustration, compassion, etc.) and reflect on them. While this doesn't change the situation, it does help me process it in ways I wouldn't otherwise be able to.

### **Online Environmental Ethics**

When I moved my Environmental Ethics course online, I wanted to help my students become more attentive to whatever environment they are in, and to recognize that even in the most artificial, human-permeated contexts, there survive non-human beings from whom we can learn, with whom we share community, and to whom we have responsibilities. I know that some of my students are either unable or unwilling to go to less built environments like forests, so I devised a series of contemplative exercises that could be done outside any place.

*Exercise 1:* Find a safe place during daylight hours and go for a walk by yourself of at least 20 minutes. Walk slowly enough to observe your surroundings carefully. What specific things do you notice about your surroundings? Pay close attention to what you are sensing and learning via your sense experience. What do you see? Smell? Feel? Hear? What do you notice about your own bodily experience and your consciousness? Notice also your mental and emotional responses – to what you notice and to the experience of doing the assignment itself (were you curious, bored, impatient, distracted, etc.? did your attitudes and emotions stay constant, or was there a flux?) One purpose of this paper is to practice and broaden skills in both outer and inner observation; this paper is a chronicle of your observations, not an argument or position paper. Work to be detailed and precise about the descriptions, noticing and describing as much as you can without judging them as good or bad, right or wrong.

*Exercise 2:* Spend some quality time with one tree. This could be a tree that is familiar to you – a childhood favorite in a yard or park – or it can be a random tree linking a parking lot on campus or at your place of work. In any case, spend at least 15 minutes paying close attention to that tree. Spend at least five minutes looking at a single leaf, branch, or section of bark, observing everything you can about that leaf, branch, or section of bark. Use as many of your sense modalities as you think appropriate to learn more about that tree. Write about what you noticed about this tree.

*Exercise 3:* Quality time with one tree, continued. Spend at least 20 minutes with the same tree you spent time with in Exercise 2. 10 minutes should be in active attention, using your senses to explore parts of the tree that you had not explored before. 10 minutes can be less active, just resting against or very near the tree and allowing yourself to notice what experiences come to you, without your trying, just by your opening your attention. Write a response of 200-300 words about what you noticed.

**Exercise 4:** Consider your experience in comparison to the remarks by Martin Buber at <https://www.myjewishlearning.com/article/i-and-thou-a-tree/>. (Feel free to look at the Buber remarks beforehand. Buber is also discussed a bit in the article by Walsh et al on pp. 72-82 of our textbook. There are also online lectures on Buber by Dr. Jason Campbell starting at <https://www.youtube.com/watch?v=JKsnnjXbgmE>. Visit your tree again, actively exploring something new about it for 10 minutes, and allowing yourself to rest and do “nothing” for 10 minutes. Write a 250-400 word response describing your experience. Is there any time during your experience that the tree ceases to be an “it” or instrumental object and becomes instead a “Thou” into which you enter a *relationship* of some sort? If so, try to describe that change of relationship. (If not, no worries; there is still a whole lot you can describe about your further experience of the tree.)

**Exercise 5:** Continue your reflection on Buber. If not with a tree, have you experienced an I-Thou relationship with a non-human being (conscious or unconscious) other than a pet? Describe your experiences in detail.

**Exercise 6:** You’ve been asked to spend quality time with a tree. Now choose one or, at most two other non-human natural beings to notice, and to spend a minimum of three full minutes per day observing.

One can be the same tree from earlier exercises if you’d like, but the other should be something else. It should be something you ordinarily *don’t* pay much attention to, so companion animals with whom you have a lot of daily interaction don’t count for this exercise. A “non-human natural being” could include another tree or plant – including a potted houseplant or patch of lawn – or an animal or insect as long as it’s not a pet and you can count on seeing it several times during your week (spider webs or ant hills are good in this respect). It need not be living, so for example it could be a rock, or the moon or stars. It can be something you choose because of ease of carrying and convenience – for example an acorn, small stone or leaf. It can even be part of the built environment – for example a rock wall or wooden steps – but its original character as something non-human and ‘natural’ should still be discernible to you. Spend five minutes each day noticing and paying specific attention to one or the other of these beings. Watch it move, if applicable, or if it’s immobile, then you do the moving, or choose different times of day and notice what features about the object are more noticeable at different times of day.

As you work to notice more aspects of the non-human being, consider the various ways it could be valued or valuable, and the various other creatures for whom it could be valuable in various ways. Consider what the worldviews you studied in Module 3 would advise about its value/s and note your own thoughts and reactions in response. Note your observations and considerations in your journal – bullet points are fine as long as you can re-

construct your thoughts for later reference. At the end of the week, write a 250-500 word description of the observations and considerations you find most significant in light of this week's philosophical reading material.

Students had quite variable experiences with these exercises. All welcomed the assignment to walk, even when they were irregular about complying with it, and all found the required walks helpful for relieving stress. With respect to environmental learning, one reported that she had never actually considered the park where she regularly went running to be an environment, nor had she noticed any of the plants, trees, animals or insects. For another, busy and over-stretched, it was a revelation to have a brief interaction with neighbors and to realize that one's neighbors are a part of one's environment. One focused on a tree outside their residence hall window and chronicled its changes through the fall, getting more richly descriptive as the months went by. Several noticed how their perceptions of plants and trees in their environment affected their emotions in ways they had not realized previously. Some noticed how much life they were oblivious to in their daily lives. Two grew to admire the weeds and insects in their blighted urban neighborhoods. One, reeling from her father's sudden death, was deeply comforted by her multiple visits to the trees she now saw as guarding her father's grave.

Some students struggled with seeing non-human beings as Thous. Some never got past concerns about themselves or their human day-to-day relationships to notice much about their environments. Some reported getting distracted with concerns about climate change. In what I think was a hopeful sign that I may be on to something, some noticed grief about climate change they had tried to avoid and chose to face it. Allowing space for their grief, sometimes returning repeatedly to the shelter of 'their' tree, they found themselves surprised to come out the other end feeling a little bit more empowered to join with others and work for positive change.

In connection with these exercises, in both Environmental Ethics and Food Ethics I ask students to include in their research paper assignments meaningful, even if limited, ameliorative steps and to consider their own grounds for hope. While Stephen M. Gardiner makes a strong case that there are cognitive limits in our ability to comprehend climate change – limits that in turn make room for massive moral corruption<sup>21</sup> – we cannot stop there. If that means we move out of philosophy as a modernist enterprise, so be it. In *Philosophy as a Way of Life*, Pierre Hadot reminds us about the myriad ways the ancients saw philosophy as a spiritual practice and contemplation, not merely an intellectual exercise.<sup>22</sup> By now I am strongly convinced that without both spiritual grounding

---

<sup>21</sup> Stephen M. Gardiner, "A Perfect Moral Storm: Climate Change, Intergenerational Ethics and the Problem of Moral Corruption," *Environmental Values*, Vol. 15, No. 3, Perspectives on Environmental Values: The Princeton Workshop (August 2006), pp. 397-413.

<sup>22</sup> Pierre Hadot, *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, trans. Michael Chase (Malden, MA: Blackwell, 1995).

and connection to some moral action in community with others, philosophy becomes both sterile and harmful. My assignments thus ask students to consider the spiritual dimensions of their lives and the way the light of their own minds fosters connection to others, past and future.

Contemplating the vast numbers and types of beings already lost due to our arrogance and short-sightedness is grounds for wracking grief, which we need to feel. At the same time, the earth and its beings can offer lessons in persistence, resilience, and adaptive change that we need to listen to. These lessons are available everywhere. Living in Connecticut, which by 1850 was largely deforested, I know the preciousness of those few, endangered stands of old-growth forest. At the same time, I do well also to listen to the younger trees, and even the non-native interloper trees populating suburban yards and urban lots. They all have their lessons to offer if we but listen.



# **Der Klimawandel, eine Herausforderung an den Philosophieunterricht in Tunesien**

*Mohamed Turki (Tunis / Recklinghausen)*

*In diesem Beitrag wird zuerst mittels eines historischen Rückblicks eine kurze Darstellung zur Entstehung der Universität von Tunis vor 60 Jahren und des darauf folgenden »Fachbereichs Philosophie« mit den jeweiligen Curricula vermittelt. Danach steht das Thema „Natur und Umwelt“ im Mittelpunkt des Beitrags und wie die Problematik des Klimawandels in den Philosophie-Unterricht aufgenommen wurde. Anschließend wird anhand einiger Beispiele gezeigt, wie die Problematik der Bioethik und der Umwelt im Fachbereich Philosophie und interdisziplinär behandelt wird und welche praktische Folgerungen daraus gezogen werden. Ziel des Unterrichts gilt jedoch eine bewusste Wahrnehmung des Verhältnisses von Mensch und Natur bei den Studenten zu erzeugen und eine kritische Distanz gegenüber den Umweltproblemen zu schaffen.*

Wie in Europa und in anderen Teilen der Welt stellen der Klimawandel und die Probleme der Umwelt eine Herausforderung an die Verantwortlichen in Politik und Wirtschaft, aber auch an die Erzieher im Bereich der Bildung, in Tunesien. Aufgrund der Globalisierung sind bereits die Auswirkungen der industriellen Verarbeitung bestimmter Rohstoffe für den Weltmarkt wie Phosphat, Schwefel und anderen Mineralien in manchen Regionen des Landes auf die Umwelt und die Gesundheit der dort lebenden Bevölkerung verheerend geworden. Diese negativen Folgen zeigen sich am deutlichsten in der Desertifizierung des Meeres am Golf von Gabès in Südosttunesien und beim Anstieg der Zahl der krebskranken Menschen sowie der Missbildungen von Kindern in der Stadt, wo die chemischen Phosphatfirmen seit Jahrzehnten ihre Abfälle ins Meer abfließen und ihre Abgase in die Luft ungefiltert leiten lassen.<sup>1</sup>

Dieses Beispiel ist charakteristisch für die Situation nicht nur in Tunesien, sondern auch für viele Länder der Südhemisphäre, wo ein Großteil der chemischen Industrie vom Zentrum in die Peripherie verlagert wurde und ihre Folgen auf die Umwelt überall spürbar geworden sind. Eine solche Situation zwingt heute zu einer Reflexion über das Verhältnis des Menschen zur Natur im ›Zeitalter des Anthropozens‹. Doch das Thema »Natur und Umwelt« steht bisher nicht auf dem Philosophieprogramm in den Universitäten Tunesiens als eigenständiges Fach; es tritt vielmehr als übergreifendes Problem auf, das bei verschiedenen Disziplinen aufgegriffen und diskutiert wird. Allerdings setzt die Aufarbeitung dieser Problematik gewisse Kenntnisse über die Natur und Wis-

---

<sup>1</sup> Sarah Mersch, Gesundheitsschäden durch die tunesische Phosphatindustrie, ja, aber ...  
<https://www.riffreporter.de/tunesien>.

senschaft voraus, die sowohl im Fach Wissenschaftstheorie als auch im Bereich praktischer Philosophie und Ethik behandelt werden. Deshalb werden Kurse zu diesem Thema erst im zweiten Abschnitt des Curriculums des Fachs »Philosophie« angeboten und ebenfalls als Gegenstand für Masterarbeiten vorgeschlagen. Gerade Fragen der Bioethik und der Umwelt, aber auch der «Verantwortung von Wissenschaft» werden in den letzten Jahren von den Studierenden mit mehr Interesse verfolgt und problematisiert. Sie stehen meistens in Zusammenhang mit Fragen der Naturphilosophie, die im Rahmen der arabisch-islamischen Geschichtsphilosophie des 10. Jahrhunderts behandelt worden ist.<sup>2</sup> Doch bevor man auf diese Thematik näher eingeht, wäre es zunächst angebracht, einen kurzen Einblick in die akademische Philosophie Tunesiens zu werfen.

## 1. Historischer Rückblick

Die akademische Philosophie in Tunesien besteht erst seit 60 Jahren. Sie wurde nach der Gründung der Universität von Tunis 1960 als Fachdisziplin an der *Faculté des Lettres et Sciences humaines* 1964 eingeführt. Inzwischen gibt es fünf Standorte im Lande, wo mittlerweile »Philosophie« unterrichtet wird.<sup>3</sup> Diese Disziplin kam allerdings nicht zufällig zustande. Man braucht nur sich an die bekannten Philosophen von Karthago wie Apulien (125 – 170), Tertullian (150 – 230), und Augustinus (354 – 430), die „in einer grundlegenden Phase für die Geschichte der antiken Philosophie gelebt haben“<sup>4</sup> oder an den Historiker Ibn Khaldun (1332 – 1406) zu erinnern, um sich den historischen Hintergrund zu gegenwärtigen. Nach Patrik Vaudray haben uns die ersten „eine Philosophie der Liebe“ und der letzte „eine Philosophie der Geschichte“<sup>5</sup> überliefert. Auch an der traditionellen theologischen Universität *az-Zeitouna* in Tunis, die schon 732 gegründet wurde, und an der *Schule von Kairouan* im 10. Jahrhundert stand die »Philosophie« als Fach zwar nicht auf dem Programm, aber es wurden neben den klassischen theologischen Fächern wie islamisches Recht, Hermeneutik und Exegese einige der Philosophie entnommenen Fächer wie Logik, Psychologie und Ethik gelehrt.<sup>6</sup> Außerdem gab es schon in der Sekundarstufe am modernen *Collège Sadiki* in Tunis, das 1875 gegründet wurde, und später an anderen Gymnasien das Fach Philosophie seit 1946 in der Endstufe mit einem Zugang zu einigen philosophischen Kursen.

---

<sup>2</sup> Mohamed Turki, Einführung in die arabisch-islamischen Philosophie, Freiburg, Alber Verlag, 2015, S. 78-90.

<sup>3</sup> Kata Moser, Akademische Philosophie in der arabischen Welt. Inhalte – Institutionen – Periodika, Berlin, Klaus Schwarz Verlag, 2018, S.136.

<sup>4</sup> Moez Mediouni, « Les Philosophes de Carthage », in : Collège international de philosophie, Rue Descartes, Nr.61 (2008), S.10.

<sup>5</sup> Patrik Vaudray, Vorwort zu « La philosophie en Tunisie » in : Collège international de Philosophie, Rue Descartes Nr. 61 (2008), S.3.

<sup>6</sup> Rachida Smine, «L'Ecole de Kairouan», in : Collège international de Philosophie, Rue Descartes, Nr.61 (2008), S.16-23, hier S.18.

Das Programm für den Unterricht der Philosophie an der Universität Tunis ist zunächst von französischen Hochschullehrern und ehemaligen Schülern des *Collège Sadiki* in Anlehnung an die Curricula in Frankreich entwickelt worden. Man hat zuerst Französisch als Unterrichtssprache gewählt, weil die meisten Lehrer, die dieses Fach nach der Unabhängigkeit Tunesiens 1956 von der Kolonialmacht Frankreichs lehrten, Franzosen waren, darunter bedeutende Namen wie Jean Wahl, François Châtelet, Claude Drevet, Michel Foucault, Gérard Lebrun, Antonia und Philippe Soulez. Sie wurden aber zugleich von den wenigen tunesischen Lehrern wie Mahjoub ben Miled, Abdelwahab Bouhdiba und Fatma Haddad unterstützt, die gerade ihren Hochschulabschluss in Paris absolvierten.<sup>7</sup> Zehn Jahre später ist jedoch die Entscheidung für die Arabisierung der Philosophie-Kurse getroffen worden. Man gab dafür sowohl didaktische als auch politische Gründe. In einem Interview erklärte Abdelwahab Bouhdiba, der diesen Prozess mit injizierte und leitete, die Motive für diesen Schritt. Er hielt es für notwendig und zukunftsweisend, die Philosophie in der kulturellen Sprache des Landes zu lehren, weil sie als Identitätsbildend und als Form des kritischen Denkens nicht losgelöst von der gesellschaftlichen Realität vermittelt werden könne.<sup>8</sup>

Kritiker dieser Entscheidung sahen jedoch darin „eine politische Reaktion auf die linke Tendenz bei den Philosophielehrern“<sup>9</sup> und bei den neu formierten gesellschaftlichen Bewegungen in der Opposition. Inzwischen wird aber die Arabisierung der Philosophie als ein gelungenes Experiment bewertet und von offizieller Seite sogar als „ein weiterer Schritt der Dekolonialisierung Tunesiens“<sup>10</sup> betrachtet. Bei dem Vollzug dieses Beschlusses wurde jedoch nicht der gesamte Unterricht in Arabisch durchgeführt, man hat eher die Zweisprachlichkeit vorgezogen und weiterhin die französische Sprache für einige Fächer wie Logik und Wissenschaftstheorie bzw. Epistemologie beibehalten.

Laut dem damaligen Curriculum wurden im Fachbereich ›Philosophie‹ folgende Fächer zum Pflichtunterricht vorgeschlagen:

Unter der Rubrik *Geschichtsphilosophie* stand:

- griechische Philosophie: Platon und Aristoteles.
- Moderne Philosophie: Descartes, Spinoza, Kant, Hegel, Nietzsche usw.
- Arabisch-islamische Philosophie: spekulative Theologie bzw. *Kalam*, Denker wie Al-Kindi, al-Farabi, Ibn Sina und Ibn Ruschd.
- *Allgemeine Themen der Philosophie*: Rationalität, Metaphysik, Moderne.

---

<sup>7</sup> Tahar Ben Guiza, »Pratiques de la philosophie en Tunisie«, in : Philosophie en Tunisie aujourd’hui, Rue Descartes, Nr. 61 (2008), S.36.

<sup>8</sup> Abdelwahab Bouhdiba, »L’arabisation de la philosophie«, in : Philosophie en Tunisie aujourd’hui, a. a. O., S.78 – 81; hierzu Siehe auch: Kata Moser, Akademische Philosophie in der arabischen Welt, Inhalte – Institutionen - Periodika, a. a. O., S.138-140, a. a. O., S.139.

<sup>9</sup> Tahar Ben Guiza, »Pratiques de la philosophie en Tunisie«, a. a. O., S.37.

<sup>10</sup> Kata Moser, Akademische Philosophie in der arabischen Welt. Inhalte – Institutionen – Periodika, a. a. O., S. 137.

- *Wissenschaftstheorie* (kopernikanische Wende, Galileo, Newton und die Relativitätstheorie).
- *Sprachphilosophie* und *Logik*.
- *Praktische Philosophie* (Handlungstheorien) und Ethik.
- *Ästhetik* (das Schöne in der Malerei, Architektur und Kalligraphie).<sup>11</sup>

Mit der Bildungsreform, die 1991 begann und erst 2006 umgesetzt wurde, ändert sich das Programm des Philosophiestudiums. Es orientiert sich nicht mehr an Frankreich, sondern am »globalen Bildungssystem« mit den drei Abschnitten Bachelor – Master – Promotion. In Tunesien heißen diese LMD (*Licence – Magister – Doctorat*). Der erste Studiengang (*Licence*) dauert drei Jahre zu je zwei Semestern. Dabei absolvieren die Studenten ein Pflichtprogramm mit Kursen und Seminaren zur Philosophiegeschichte, allgemeinen Themen, Epistemologie und Logik, praktische Philosophie und Ethik. Dazu kommen übergreifende Kurse zu Medien, Menschenrechten, Kultur und Ästhetik sowie Sprachkurse (Englisch, Deutsch) und Übersetzungsübungen.<sup>12</sup>

Der zweite Studiengang (*Master/ Magister*) dauert zwei Jahre und bietet für fortgeschrittene Studenten bzw. Graduierte auch anderer Disziplinen ein Programm mit Schwerpunkt philosophische Systeme von der Antike bis zur Gegenwart. Dazu kommen Pflichtkurse zur Wissenschaftstheorie, Logik und Linguistik sowie Wahlkurse zu Ethik, Ästhetik und politischer Philosophie. Das letzte Semester ist dann für die Fertigstellung der Masterarbeit vorgesehen.

Die Promotion bzw. Doktorarbeit ist als dritter Studiengang nur für Studierende mit einem vollen Studium in Philosophie vorbehalten. Hinzu wird eine strenge Auslese mittels eines Fachwettbewerbs unter den Absolventen durchgeführt, die zur »pädagogischen Hochschule für Lehrerausbildung« Zugang finden und als Lehrer für die Sekundarstufe im Fach Philosophie weiter ausgebildet werden. Diese Institution entspricht dem Modell der französischen »Ecole Normale Supérieure«, die nach der Arabisierung des Unterrichts wegen des didaktischen Lehrganges weiter aufrechterhalten wurde.

## **2. Philosophie, Natur und Umwelt**

Zusammen mit den Gründungsvätern des Fachbereichs »Philosophie« an der Universität Tunis hat die nachfolgende Generation der Hochschullehrer ein beachtliches Inventar an Schriften produziert, die eine ganze Reihe von Themen und Philosophen behandelten. Diese betrafen in erster Linie die Fächer: Geschichtsphilosophie, Erkenntnistheorie, Moral- und politische Philosophie. Logik und Ästhetik standen ebenfalls auf der Liste, nahmen aber erst mit der Spezialisierung der Fachkräfte an Bedeutung.

Träger für die Veröffentlichung der Beiträge waren die Universität, die die Werke der Lehrkräfte publiziert hat, und die 1983 ins Leben gerufene »Tunesi-

---

<sup>11</sup> Kata Moser, Akademische Philosophie in der arabischen Welt. Inhalte – Institutionen – Periodika., a. a. O., S.142.

<sup>12</sup> Ibid., S.144.

sche Gesellschaft für philosophische Studien» über ihre Zeitschrift *Revue tunisienne des études philosophiques*. Wie Kata Moser in ihrer Studie zur *Akademischen Philosophie in der arabischen Welt* feststellt, werden abgesehen von den klassischen arabischen Philosophen wie al-Farabi, Ibn Sina und Ibn Ruschd vorwiegend westliche Denker aus der Antike und dem 17. bis zum 20. Jahrhundert wie Platon, Aristoteles, Descartes, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Husserl, Heidegger und Sartre, aber auch Foucault und Habermas rezipiert.<sup>13</sup> Phänomenologie und Hermeneutik nehmen inzwischen einen wichtigen Platz bei der Übersetzung und der Interpretation bestimmter Werke ein.<sup>14</sup>

Was jedoch in diesem Rahmen durch Abwesenheit glänzt, ist das Thema der «Natur und Umwelt» sowie des Klimawandels. Vergeblich sucht man nach einem Artikel in der *tunesischen Zeitschrift für philosophische Studien* über diesen Leitgedanken.<sup>15</sup> In diesem Zusammenhang bemerkt Kata Moser: „Lediglich ein Text diskutiert die Bioethik und damit eine Bereichsethik unter anderen, die im zeitgenössischen angelsächsischen Diskurs rege diskutiert werden.“<sup>16</sup> Der Grund dafür scheint in der Ungleichzeitigkeit zu liegen, die die Wahrnehmung solcher Probleme in Europa und in Tunesien mitbestimmt haben. Während im Westen schon seit den 70er Jahren mit dem Erscheinen der Studie des Club of Rome *Grenzen des Wachstums* und *Global 2000*<sup>17</sup> auf die Endlichkeit der natürlichen Ressourcen und auf die Gefahren der Umwelt hingewiesen wurde, waren die tunesischen Denker mit Fragen der »Identität« und »Authentizität« sowie mit der Herausforderung des Fortschritts und der Postmoderne angesichts der Globalisierung beschäftigt. Das Verhältnis von Natur und Umwelt stand eher auf dem Programm der damaligen Regierung, wurde aber nur ästhetisch unter dem Motto der Verschönerung der Zufahrten der Städte betrachtet und diente vor allem dem besseren Image der Regierung und nicht unbedingt dem Wohl der eigenen Bevölkerung. Diese litt nämlich unter der Diskrepanz zwischen dem Schein dieser Politik und dem Sein der eigentlichen Realität, die von der Zerstörung der Natur und der Beeinträchtigung der Umwelt in den Gegenden der Industriezentren gekennzeichnet ist.

### **3. Naturphilosophie und Bioethik im Philosophieprogramm**

Von den tunesischen Intellektuellen und Hochschullehrern wurde die Problematik der Natur und Umwelt in den 80er Jahren nicht wahrgenommen. Erst zu Be-

---

<sup>13</sup> Ibid., S. 264.

<sup>14</sup> Fethi Nguezzou, »Phénoménologie et herméneutique en Tunisie : Repères et perspectives«, in *Philosopher en Tunisie aujourd’hui*, Rue Descartes, a. a. O., S.52-57.

<sup>15</sup> Revue tunisienne des études philosophiques, Stand 2009. Unter den 45 Nummern der publizierten Zeitschrift seit 1983 bis 2009 gab es keine einzige Nummer, die der Thematik der Natur oder der Umwelt gewidmet war.

<sup>16</sup> Kata Moser, *Akademische Philosophie in der arabischen Welt. Inhalte – Institutionen – Periodika*, a. a. O., S. 269.

<sup>17</sup> Dennis Meadows, *Die Grenzen des Wachstums*, Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Stuttgart 1972; *Global 2000*, Bericht an den Präsidenten, Fr, Washington, Frankfurt am Main, Verlag Zweitausendeins, 1980.

ginn des Millenniums trat das Thema deutlicher in Erscheinung. Die Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung und einer besseren Umwelt kam schon in einigen Industrieregionen Tunesiens wie Gabès und Sfax langsam zur Sprache. Sie wurde aber von der damaligen Regierung weitgehend unterdrückt.<sup>18</sup> Dennoch begannen Forschungsgruppen an den Universitäten sich für diese Thematik zu interessieren. So organisiert der Fachbereich Soziologie an der Universität Sfax zusammen mit der *Forschungsgruppe über Umwelt und soziale Entwicklung* 2010 ein internationales Kolloquium zum Thema »*Umwelt und nachhaltige Entwicklung. Beiträge der sozialen Wissenschaften*« in den Städten Sfax und Gafsa, bei dem die Teilnehmer aus mehreren Ländern über verschiedene Schritte einer nachhaltigen Entwicklung unter Berücksichtigung der Umwelt und der Aufrechterhaltung der Naturressourcen diskutiert haben.<sup>19</sup> Die Beiträge zielten vor allem auf eine kritische Reflexion über das Verhältnis des Menschen zur Natur und auf die Formulierung einer gezielten nachhaltigen Umweltethik. Eine spätere Initiative zur Sensibilisierung der Bevölkerung und der Regierung für die Probleme der Natur in der Oase von Gabès fand vom 10. bis zum 12. Februar dieses Jahres statt. Das ökologische Ereignis unter dem Motto „*Oasis Days*“ wollte auf die negativen Praktiken der chemischen Industrie in der Region hinweisen, die sowohl die Umwelt und insbesondere die Oase von Gabès als auch die Gesundheit der Bürger in Mitleidenschaft ziehen. Es hat aber auch Lösungen für ein Umdenken und einen Wandel im Handeln im Sinne einer „solidarischen Praxis in Allianz mit der Natur“<sup>20</sup> für die Verantwortlichen unterbreitet.

Im Fachbereich Philosophie tritt inzwischen das Thema der Natur und Umwelt im zweiten Studiengang besonders unter dem Aspekt der Bioethik und der holistischen Betrachtung der Welt auf, wie bereits sie in der Naturphilosophie des Bundes der Lauteren Brüder (*Ikhwan as-Safa*) in Bagdad konzipiert wurde<sup>21</sup>. Diese Lehre von anonymen Autoren aus der Abbasidenzeit im 10. Jahrhundert umfasst die Reflexion über den Umgang des Menschen mit der belebten Natur innerhalb eines kosmischen Ganzen. Das Erkenntnisinteresse der *Ikhwan as-Safa* besteht im Sammeln und Aufarbeiten eines eklektischen Wissens mit dem Ziel, ein universalistisches Weltbild zu entwerfen, in dessen Mittelpunkt der Mensch als Erkennendes und handelndes Subjekt steht; denn sie begreifen den Menschen als Krönung der Schöpfung und zugleich als ein Moment des universellen Seins, d.h. als „eine Evolution erkenntnisfähiger Selbstschöpfung. Je nach dem Grade der Entfaltung seiner Erkenntnis kann er sich von vorangegangenen Prozessen seines Seins zu folgenden entwickeln oder

<sup>18</sup> Zu diesem Kontext Siehe : Sarhan Dhouib (Hsg.), *Philosophieren in der Diktatur. Eine aktuelle Debatte in der arabischsprachigen Philosophie*, Weilerswist, Velbrück Wissenschaft, 2022.

<sup>19</sup> Environnement et développement durable : Apports des sciences sociales, Colloque de Sfax et Gafsa du 11- 14 Februar 2010, in : <https://journals.openedition.org/vertigo/8058?lang=en>

<sup>20</sup> «Le projet écologique Oasis Days voit le jour à Gabès», in: <http://kapitalis.com/tunisie/2023/02/04>.

<sup>21</sup> Suzanne Diwald, *Arabische Philosophie und Wissenschaft in der Enzyklopädie »Ikhwan as-Safa«*, Wiesbaden, Harrassowitz 1975.

auch nicht. Der Mensch unterscheidet sich nicht in erster Linie biologisch von anderen Lebewesen (dem Mineral, der Pflanze, dem Tier), sondern durch seine Erkenntnisbefähigung, durch seine schöpferischen Gaben“<sup>22</sup>. Der Bezug auf diese Lehre gilt vor allem der Verknüpfung mit dem Erbe der Naturphilosophie, wie sie in der arabisch-islamischen Philosophie im 10. Jahrhundert – der sogenannten Blütezeit – in Anlehnung an die Antike entwickelt wurde.

Mit dieser Betrachtung steht der Bund *Ikhwan al-Safa* eigentlich nicht weit weg von der neuesten Erkenntnis der Humanbiologie, die ebenfalls von einer Evolution des Menschen ausgeht. Allerdings setzt ihre Lehre auf eine Evolution des Lebens, die nicht genetisch bestimmt ist, sondern eher vom Grad der kreativen Erkenntnis und der praktischen Anwendung menschlicher Fähigkeiten abhängt. So zeichnet sich dadurch ein Menschenbild ab, das den Kriterien sowohl der Kreativität als auch der Fortführung und Bewahrung des Lebens innerhalb des Kosmos entspricht. Insofern bieten *Ikhwan al-Safa* ein holistisches Modell von Wissen, in dem der Mensch als ein integrierter Bestandteil des Kosmos erscheint und infolgedessen stets in einer harmonischen Relation mit der Natur leben sollte. Aus ihrem Verständnis wird in die Natur „nur soweit eingriffen, wie es die universelle Harmonie des Seins fördert. Sie wird mit den Bedürfnissen des universellen Lebens in Einklang gebracht. Kein Leben wird zerstört. Denn wer sich selbst als Mikrokosmos universellen Seins erkennt, zerstört nicht. Weder sich noch anderes Leben“<sup>23</sup>.

Was das Thema der Bioethik im Rahmen des Studiengangs angeht, so steht es im Zusammenhang mit der Entwicklung der Humangenetik nach der Entschlüsselung des menschlichen Genoms. Habermas Buch *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Wege zu einer liberalen Eugenik* löste zu Beginn des Millenniums eine lebhafte ethische Diskussion aus, denn wie er sagt: „die neuen Technologien drängen uns einen öffentlichen Diskurs über das richtige Verständnis der kulturellen Lebensform als solcher auf. Und die Philosophen haben keine guten Gründe mehr, diesen Streitgegenstand Biowissenschaftlern und Science-Fiction begeisterten Ingenieuren zu überlassen“<sup>24</sup>. Damit weist er auf die Forderung nach einer ernsthaften Beschäftigung mit der Biotechnologie hin und insistiert auf die Notwendigkeit einer wohl begründeten Reflexion über die Entwicklung der Biowissenschaften und deren technischen Anwendungen. Mittlerweile hat der philosophische Diskurs diese Grenze überschritten und kümmert sich immer mehr um den Klimawandel und um das Verhältnis des Menschen zur Natur. Das Motto lautet nun: Wir müssen für die Natur und die Umwelt Sorge tragen und sollen sowohl wissenschaftlich als auch ethisch sie begleiten. Dabei leisten inzwischen Institutionen wie die *Tunesische Akademie*

---

<sup>22</sup> D. Quintern /K. Ramahi, Qarmaten und Ikhwan as-Safa, Gerechtigkeitsbewegungen unter den Abbasiden und die universalistische Geschichtstheorie, Hamburg, Theorie und Praxis Verlag, 2006, S. 410.

<sup>23</sup> ebd.

<sup>24</sup> Jürgen Habermas, Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 2001, S.33.

für Wissenschaft und Kunst ihren Beitrag durch Übersetzung und Publikation einiger Werke zur Reflexion über »Wissenschaft und Ethik im 21. Jahrhundert«, die von Jérôme Bindé im Rahmen der UNESCO herausgegeben wurden wie z.B. *L'éthique du futur. Pourquoi retrouver le temps perdu?* oder *Les clés du XXI siècle*.<sup>25</sup> Einige Texte dieser Werke werden bereits als Basislektüre für die Studierenden bei den Kursen und der Vorbereitung ihrer Masterprüfungen zur Verfügung gestellt.

### Schlussfolgerung

Sicherlich hat sich der Fachbereich ›Philosophie‹ in Tunesien sehr spät mit der Problematik des Klimawandels und der Beziehung des Menschen zur Natur befasst. Es müsste jedoch eine konkrete Wahrnehmung der Auswirkung des Klimawandels geben, um sich der Gefahr zu gegenwärtigen und darüber zu reflektieren. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema konnte deshalb erst im Zuge einer näheren Beschäftigung mit der konkreten Realität folgen, wie sie in den Industrieregionen sichtbar wurde. Aufgrund der Informationen über die Schäden in der Umwelt und bei der Gesundheit der Bürger in diesen Regionen, die über die Medien und die NGOs nach dem Fall der Diktatur in Tunesien 2011 zugänglich wurden, konnte dann ein theoretisches Bewusstsein entstehen und eine Praxisphilosophie im Sinne einer Aufrechterhaltung der Umwelt und eine Bewahrung der Natur entwickelt werden.



<sup>25</sup> Jérôme Bindé, *L'éthique du futur. Pourquoi faut-il retrouver le temps perdu*, Paris, Futuribles, 1997 ; *Les clés du XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, éd. Seuil, 2000.

# **Das Naturverständnis des Afrikaners – Ein Beitrag zur Umweltethik<sup>1</sup>**

*Laurentine Liliane Awono (Yaoundé)*

*Der Länderbericht zu Kamerun geht von der tiefen Naturverbundenheit der Bevölkerung Afrikas aus. Diese ursprüngliche Harmonie mit der Natur, die sich noch in den „heiligen Wäldern“ zeigt, wird durch die Technisierung der Lebenswelt in Frage gestellt. Der Lehrplan für Philosophie Kameruns, der bei aller Weltoffenheit auf einer von afrikanischen Autoren formulierten afrikanischen Identität beruht, legt allerdings ein Entwicklungsethos nahe. Angesichts der globalen Gefährdung der Erde fordert die Autorin die Verankerung des Umweltschutzgedankens im Curriculum Philosophie.*

"Die ökologische Krise unserer Zeit geht uns alle an und betrifft alle Teile der Welt. Es stimmt, dass wir in Afrika das Ausmaß dieser Krise, wie sie in der westlichen Welt empfunden wird, nicht in gleicher Weise spüren. Dennoch sind die Probleme global und lassen keinen Teil der Erde unberührt. Da sie global sind und keinen Teil der Erde verschonen, darf die Suche nach ihren Lösungen nicht die Angelegenheit einer Gemeinschaft von Denkern oder Wissenschaftlern bleiben."<sup>2</sup>

Die Feststellung dieses afrikanischen Denkers ist zutreffend. Die ökologischen Probleme fordern alle Regionen der Welt heraus, betreffen alle Reflexionsfelder. Denn egal, ob man sich in Afrika oder im Westen wiederfindet, ob man Wissenschaftler oder Philosoph ist, die ökologischen Probleme stellen sich allen. Die Folgen des Klimawandels werden in der Welt auf unterschiedliche Weise erlebt, und es ist nun wichtig, dass jede Gesellschaft und jedes Wissensgebiet daran arbeitet, die ökologische Krise, die die Welt derzeit erlebt, zu mildern. Es gilt, Erfahrungen auszutauschen, angefangen bei der Beziehung, die jeder Mensch in seiner Region zur Natur unterhält, über die Auswirkungen der ökologischen Krise bis hin zu Überlegungen zur Umwelterziehung. Kamerun, ein Land in Zentralafrika, wird uns in diesen Austausch führen. Unser Ziel in diesem Artikel ist es, zunächst die Naturauffassung der Kameruner darzustellen: Welche Beziehung besteht hier zwischen Mensch und Natur? Zum anderen analysieren wir die Auswirkungen des Klimawandels in Kamerun und die Verhaltensweisen der Bevölkerung. Wie erlebt Kamerun den Klimawandel? Schließlich führen uns Überlegungen zur Didaktik der Philosophie in Kamerun zu dem Vorschlag, die Umwelterziehung als Maßnahme zur Abschwächung

---

<sup>1</sup> La conception de la Nature chez l'africain - Deutscher Text auf der Grundlage von DeepL von Werner Busch

<sup>2</sup> Raymond Matang Makashing, L'homme et la nature, Perspectives africaines de l'écologie profonde, Paris, l'harmattan, 2019, S.17.

des Klimawandels und zur Anpassung an ihn in den Lehrplan der Philosophie aufzunehmen.

## **I. Zwischen Mensch und Natur, eine harmonische Beziehung: das Beispiel der heiligen Wälder in der westlichen Region Kameruns.**

Angesichts der ökologischen Probleme, mit denen die Welt konfrontiert ist, ist es angebracht, die Naturauffassung der Schwarzafrikaner darzustellen. Sie kann einen Beitrag zu der neuen Beziehung des Menschen zur Natur leisten, die der Westen heute anstrebt:

"Die gegenwärtige ökologische Krise kann nur durch die Metaethik gelöst werden, die die universelle Brüderlichkeit aller Dinge fördert, indem sie die Achtung und den Schutz des Lebens in all seinen Formen vorschreibt: die Achtung des menschlichen, tierischen und pflanzlichen Lebens. In der Tat sind Mensch und Natur eins; sie bilden eine grundlegende Einheit".<sup>3</sup>

Diese grundlegende Einheit, von der Matang Makashing spricht, ist in Westkamerun in den heiligen Wäldern zu finden. Dabei handelt es sich um Waldgebiete, die den Gottheiten geweiht sind und in denen Mensch und Natur eins sind. Matthieu Salpeteur stellt den heiligen Wald wie folgt vor:

"Die heiligen Wälder sind wesentliche Bestandteile der Bamileke-Herrschaften. In der "Hauptstadt" jedes dieser Häuptlingsbereiche – chefferies – [...] befinden sich immer ein oder zwei heilige Wälder, die an den Palast des Häuptlings angesiedelt sind. Was die französischsprachigen Sprecher mit dem Begriff "forêt sacrée" bezeichnen, entspricht einer Reihe von Räumen, die den Königspalast umschließen und vielfältige Funktionen erfüllen.."<sup>4</sup>

Diese Dynamik zwischen Mensch und Natur in den Bamileke-Gebieten lässt erkennen, dass der Afrikaner eine Vorstellung von der Natur hat, die er als seine Umgebung, seine Mutter, betrachtet, von der er sich nicht trennen kann. Sie versorgt den Menschen mit allen Gütern, die er braucht: Auf der Ebene der Ernährung ermöglichen die landwirtschaftlichen Aktivitäten dem Menschen, sich zu ernähren; auf der Ebene der Medizin ist die Natur ein Arzt, denn der Mensch findet in ihr Medikamente, die ihn behandeln. Sie ist Beschützerin, da der Mensch in ihr Zuflucht sucht. Sie ist Ratgeberin, denn die traditionellen Führer wenden sich an die Natur, um durch Rituale wichtige Entscheidungen zu treffen.

"Die heiligen Wälder sind also unverzichtbare Bestandteile der soziopolitischen Institution, die jeder Häuptlingsbereich darstellt. Innerhalb dieses spezifischen Raums werden Entscheidungen getroffen, die das Leben der Gemeinschaft betreffen, und die wichtigsten Rituale durchgeführt, die den gesamten Häuptlingsbereich und die Königsfamilie betreffen."<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Raymond Matang Makashing, L'homme et la nature, ibid, p.16.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

In der afrikanischen Logik wird die Natur als der Lebensraum des Menschen, sein Mutterland, betrachtet. Diese Einheit zwischen Mensch und Natur wird auch in Südkamerun durch die Waldvölker, insbesondere die Baka-Pygmaen, gelebt. Die Baka-Pygmaen sind eins mit der Natur, sie ist ihr Lebensinhalt.

Darüber hinaus bleibt die Natur eine Quelle der Inspiration für afrikanische und kamerunische Völker. Das Volk der Ekang zum Beispiel führt zeitweise bestimmte Rituale durch, bei denen sich die traditionellen Führer in einer Situation, die eine Lösung erfordert, im Wald aufhalten. Im Wald, im Kontakt mit den Ahnen, können die traditionellen Häuptlinge die Lösung finden, indem sie die Weisheit der Vorfahren anrufen. Auch dies ist die Rolle der heiligen Wälder. Diese Einheit scheint jedoch durch die Technowissenschaft bedroht zu sein, die diese harmonische Beziehung zwischen Mensch und Natur zerrüttet. Dies hat negative Folgen für den Menschen und alle Wesen in der Natur.

Es ist jedoch auch zu beachten, dass die Natur in Kamerun einen sehr hohen touristischen Wert hat. Es werden Orte zur Unterhaltung und Entspannung eingerichtet, die für die psychische Gesundheit des Menschen sehr förderlich sind. Kamerun wird aufgrund seiner malerischen Landschaft, die ihm den Titel "Afrika im Kleinformat" eingebracht hat, immer mehr zu einem beliebten Reiseziel. Von Nord nach Süd, von Ost nach West bietet Kamerun mit seinen schönen und vielfältigen Landschaften, die es je nach Region und dem vorherrschenden Klima in der einen oder anderen der zehn Regionen, aus denen sich Kamerun zusammensetzt, als unterschiedliche Touristenattraktion zu entdecken gilt.

Im Bildungsbereich organisieren sich die Schulen, um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, touristische Gebiete zu entdecken, in denen sie ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und ihr Können weiterentwickeln können. Die heiligen Wälder sind auf Eingeweihte beschränkt. Angesichts der mythischen Geschichten, die sich um sie ranken, sind sie weder Gegenstand von Neugier noch ein touristisches Ziel.

Diese Harmonie ist jedoch nicht immun gegen die ökologische Krise, die die Welt derzeit durchlebt. Wie erlebt Kamerun diese Krise?

## **II. Die negativen Auswirkungen des Klimawandels in Kamerun.**

Laut dem Nationalen Plan zur Anpassung an den Klimawandel (PNACC) ist Kamerun nicht immun gegen die Auswirkungen des Klimawandels, "da seine Gebiete in der Sahelzone stark von der Wüstenbildung betroffen sind und seine Küstengebiete vom Anstieg des Meeresspiegels bedroht sind". Dies zeigt sich bereits auf kamerunischem Gebiet durch "ein ungewöhnliches Wiederauftreten extremer Wetterphänomene wie starke Winde, hohe Temperaturen oder starke Regenfälle, die die menschlichen Gemeinschaften, die Ökosysteme und die von ihnen erbrachten Leistungen gefährden".<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Plan National d'adaptation aux changements climatiques (PNACC), S. 23.

In der Tat erleben die Menschen in Kamerun ungewöhnliche Phänomene. Nur haben sie den Begriff des Klimawandels noch nicht in ihr Vokabular aufgenommen. Die Klagen werden immer lauter, dass das Klima nun nicht mehr unter Kontrolle ist, ebenso die Krankheiten, die damit einhergehen. Die Jahreszeiten ändern sich: Die Regenfälle in der Regenzeit werden sehr ergiebig und die Winde immer heftiger. Die Folgen sind Überschwemmungen, insbesondere in dicht besiedelten städtischen Gebieten, Erdrutsche und wieder Erdrutsche. In ländlichen Gebieten beklagen sich die Bauern über die geringe Produktivität ihrer Kulturen aufgrund des Klimawandels. Auch eine Verzögerung des Beginns der Saatgutperiode, die vom Beginn der Regenfälle abhängt, wurde festgestellt. Aufgrund des Klimawandels gelingt es den Bauern jedoch nicht mehr, ihre Aktivitäten zu planen. Es droht eine Hungersnot, auch wenn bisher eher von einem Rückgang der Produktivität als von einer Hungersnot die Rede ist. Die Trockenzeiten sind heißer, mit fast unerträglichen Hitzewellen. Diese Situation macht es notwendig, dass die Umwelterziehung in die Lehrpläne Kameruns aufgenommen wird. Dies ist in der Philosophie noch nicht der Fall, sondern eher in Fächern wie Geografie und in den Lebens- und Geowissenschaften.

Diese Folgen des Klimawandels stellen eine Bedrohung für die Bemühungen Kameruns dar, durch Armutsbekämpfung, eine starke Wirtschaft, nationale Einheit und die Festigung des demokratischen Prozesses bis zum Jahr 2035 aufzusteigen.<sup>7</sup>

In Anbetracht dieser Tatsachen sollte der Schwerpunkt auf die Umwelterziehung gelegt werden, um eine Änderung der hinderlichen Maßnahmen zu bewirken. Diese umweltfeindlichen Praktiken führen dazu, dass die Natur als vom Menschen getrennt behandelt wird, obwohl Mensch und Natur eine Einheit bilden. Die Versöhnung mit der Natur erscheint mehr denn je als eine Notwendigkeit, wenn wir unseren Planeten retten und vor allem den zukünftigen Generationen Ressourcen hinterlassen wollen.

Diese Herausforderung richtet sich an alle Wissensbereiche. Daraus ergibt sich die philosophische Reflexion über die Umwelt. Die Philosophie kann durch Umweltbildung zur Lösung der ökologischen Krise beitragen. Dies ist zum Beispiel im Philosophieunterricht durch bestimmte Begriffe im Lehrplan für Philosophie in Kamerun möglich.

### **III. Didaktik der Philosophie und Umweltethik<sup>8</sup>**

In den letzten zwei Jahrzehnten hat Kamerun seine Lehrpläne überarbeitet, da es vom zielorientierten Ansatz auf den kompetenzorientierten Ansatz umge-

---

<sup>7</sup> Vgl. das Strategiepapier für Wachstum und Beschäftigung – Document Stratégique pour la Croissance et l'Emploi (DSCE).

<sup>8</sup> Siehe dazu auch: Liliane Awono, L'enseignement de la philosophie au secondaire au Cameroun, in: Freedom and/or Security? – Freiheit und/oder Sicherheit? - Liberté et/ou sécurité?, Forum Philosophie International 72, Eds. Gabriele Münnix, Bernd Rolf, Markus Wirtz, Hans Brinckeland, LIT Zürich 2023, S. 38 – 41.

stellt hat. Dies führte dazu, dass der Philosophieunterricht wieder auf die zweite Klasse im literarischen Zweig zurückgeführt wurde. Im Rahmen des zielorientierten Ansatzes begann der Philosophieunterricht erst in der Oberstufe, eine Neuerung, die den Schwerpunkt auf die Entwicklung des kritischen Denkens der Lernenden in der zehnten Klasse legt. Der Lehrplan ermöglicht es also, von afrikanischen Vorstellungen auszugehen, um bestimmte Begriffe des Lehrplans zu behandeln. Daher wird in allen Lehrplänen der verschiedenen Klassen und Stufen ein Schwerpunkt auf die afrikanische Philosophie gelegt.

Gemäß dem Lehrplan für die Abschlussklasse im literarischen Zweig ist der Begriff der Natur insbesondere in Modul III über allgemeine philosophische Begriffe enthalten; dieses Modul trägt zum Aufbau einer humanistischen und republikanischen Gesellschaft bei, die frei von Unwissenheit und Obskuratorismus ist. Genau dort können wir im Rahmen der Produktion das Thema „Natur und Kultur“ entdecken - als eine neue Vermittlung des Naturbegriffs.

Dieser Bereich taucht ebenfalls in Lektion 1 des Kapitels mit demselben Titel "Natur und Kultur" auf. Lektion 1 trägt den Titel: Die Natur mit der definiti-schen Besonderheit einer Idee der menschlichen Natur. Die Konzepte, die die- se Lektion bereichern, sind: Identität, Persönlichkeit, Condition humaine, menschliche Natur. Das hier entwickelte Know-how besteht darin, zu definie-ren, zu konzeptualisieren, zu analysieren, zu argumentieren, zu kritisieren, sich selbst zu kennen, sich zu identifizieren, sich zu behaupten. Dies führt zu einem entsprechenden "savoir être": kritisches Denken, analytisches und konzeptuel-les Denken, Selbstermächtigung.

Bei der Vermittlung des Begriffs "Natur" fällt auf, dass die menschliche Di-mension der Natur stärker betont wird, um die Frage "Ist der Mensch ein Natur- oder Kulturwesen?" zu beantworten, und nicht die Ökologie.

Die Untersuchung der Natur als Umwelt, als bevorzugter Lebensraum des Menschen, wird hier nicht wirklich hervorgehoben. Daher sollte diese Herange-hensweise an den Begriff der Natur mit dem Ziel integriert werden, zum Schutz der Natur beizutragen, um die dort vorkommende Biodiversität zu erhalten.

Im kamerunischen Bildungswesen werden Konzepte der Umwelterziehung wie Klimawandel, Recycling und Abfallwirtschaft schrittweise in andere Fächer des Lehrplans integriert. Darüber hinaus tragen die Betreuer im Rahmen der nach- und außerschulischen Aktivitäten dazu bei, den Lernenden durch die Ak-tivitäten der Umweltclubs Know-how zu vermitteln. Der Umweltclub ermöglicht es den Lernenden, durch Aktivitäten wie Sauberkeit in der Schule, Anlegen von Blumenbeeten, Pflanzen von Bäumen usw. etwas für ihre Umwelt zu tun. Aller-dings ist bei dieser Betreuung auch zu bemängeln, dass die Betreuer der Um-weltclubs nicht ausreichend geschult sind und sich nur oberflächlich auf be-stimmte Aktivitäten beschränken.

Im Philosophieunterricht werden diese Anliegen noch nicht berücksichtigt. Die Fragen der Entwicklung nur der afrikanischen Länder nehmen einen Eh-renplatz im Lehrplan der Philosophie ein, insbesondere in der ersten literari-

schen Klasse. Diese Fragen erscheinen auf der ideologischen Ebene im Zusammenhang mit der Untersuchung einer Tendenz der afrikanischen Philosophie, eben der ideologischen Tendenz, durch die Untersuchung des Panafikanismus die Doktrin der Einheit und Entwicklung der afrikanischen Länder zum Thema zu machen.

In der Oberstufe werden die gleichen Anliegen durch die Lektüre von Werken zweier afrikanischer und kamerunischer Autoren verfolgt, die sich mit der Entwicklung des afrikanischen Kontinents unter verschiedenen Gesichtspunkten befassen: materiell und menschlich. Es handelt sich um Marcien Towa mit seinem Werk « Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle » und um Ebenezer Njoh Mouelle « De la médiocrité à l'excellence - Essai sur la signification humaine du développement ».<sup>9</sup>

In Anbetracht dieser entwicklungsbezogenen Anliegen zeigt sich, dass ökologische Fragen in den Lehrplänen Kameruns nur eine untergeordnete Rolle spielen, und das im Fach Philosophie.

#### **IV. Die Evaluation von Kompetenzen in der Philosophie**

Die Evaluation der Kompetenzen im Philosophieunterricht in Kamerun basiert auf zwei philosophischen Aufgabenformen: dem Kommentar zu einem philosophischen Text und dem philosophischen Aufsatz. Diese Übungen werden den Lernenden in der Klasse Seconde littéraire gestellt.

Das Naturverständnis, das in der Abschlussklasse A gelehrt wird, lenkt das Denken der Lernenden auf den menschlichen Aspekt in dem Sinne, dass der Mensch die Natur beherrschen sollte und das nicht in einer harmonischen Beziehung zwischen Mensch und Natur. Es ist die transzendenten Beziehung, in der der Mensch die Natur durch sein Handeln verändert, die betont wird. Daher die Aufwertung der Kultur, die zum Fortschritt führt. Diese gewünschte Vision der Beziehung des modernen Afrikaners zur Natur ist diejenige, die ihn durch Arbeit zur Weiterentwicklung führt. Dies wird anhand des Aufsatztitels in Philosophie für das A-Abitur im Jahr 2023 deutlich: „ Kann Arbeit den Menschen befähigen, den Widrigkeiten der Natur siegreich zu begegnen?“

Dieses von den Abiturienten des literarischen Zweigs behandelte Thema erfuhr eine Ausrichtung auf die menschliche Ebene mit einem Schwerpunkt auf der materiellen Entwicklung durch Arbeit. Die Kandidaten haben den ökologischen Aspekt bei der Analyse dieses Themas nicht wirklich wahrgenommen, da sich der Unterricht eher auf die materielle Entwicklung als auf den Umweltschutz konzentrierte.

---

<sup>9</sup> Marcien Towa, *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle*. Éditions Clé, Yaoundé 1971. (Versuch über die philosophische Problematik im Afrika von heute). pdf <http://sujetexa.com2021/09>. Ebenezer Njoh-Mouelle, *De la médiocrité à l'excellence – Essai sur la signification humaine du développement*, Ed. Clé Yaoundé 1970 (Von der Mittelmäßigkeit zur Exzellenz - Ein Versuch über die Bedeutung der Entwicklung für den Menschen), (pdf über <https://baskadia.com> (<http://tinybit.cc/2df5abb9>)).

## **V. Auf dem Weg zu einer neuen Wertschätzung der Natur in Zeiten der ökologischen Krise.**

Obwohl wir erkannt haben, dass die Beziehung zwischen Mensch und Natur in Afrika eher harmonisch als konfliktreich ist, da die Afrikaner die Natur nicht wie die Westler umgestaltet haben, ist es dennoch richtig, dass Maßnahmen ergriffen werden sollten, um die menschlichen Aktivitäten der Afrikaner in der Natur zu kontrollieren, um sie weiterhin zum Wohle des Planeten zu erhalten und zu schützen. Denn jede Handlung des Menschen in einem Teil der Welt hat Auswirkungen auf den gesamten Planeten. In Kamerun kennen wir das Konzept des "Gemeinschaftswaldes", das als Schutzmaßnahme erscheint, um die menschlichen Aktivitäten in der Natur zu kontrollieren. Hierbei wird einer Gemeinschaft das Recht eingeräumt, den Wald zu nutzen, jedoch nur im Rahmen bestimmter Aktivitäten, die auf den Schutz des Waldes abzielen. Der Mensch kann sich in der Natur entfalten, sollte sich aber darüber im Klaren sein, dass einige seiner Aktivitäten für das Ökosystem gefährlich sein können. Daher sind Umwelterziehung und -bewusstsein so wichtig.

Die Philosophie als Mutter der Wissenschaften kann einen echten Beitrag zur Entwicklung einer Umweltethik leisten, die darauf abzielt, das Verhalten der Menschen gegenüber der Natur zu ändern.

### **1. Auf der historischen Ebene**

Der Philosophieunterricht in Kamerun legt großen Wert auf die Kenntnis der Geschichte der Philosophie.

In der zweiten Klasse des literarischen Zweiges basiert das Studium der Geschichte der Philosophie auf der antiken Philosophie, in der die Naturauffassung der Antike (Vorsokratiker und Sokratiker) deutlich wird. Dies ist eine Gelegenheit, den Lernenden zu zeigen, welchen Wert die Natur in den Augen der Antike hatte. Aus diesem Grund waren die Vorsokratiker der Ansicht, dass die Kenntnis der Natur das Wesen des Lebens ausmacht: "primum vivere deinde philosophari", sagten sie.

In der ersten Klasse des naturwissenschaftlichen Zweiges legt der Lehrplan den Schwerpunkt auf die Kenntnis der Geschichte der antiken afrikanischen Philosophie. Auch hier nimmt die Vorstellung von der Natur bei den alten Afrikanern einen wichtigen Platz ein.<sup>10</sup>

Im literarischen Zweig geht es auf historischer Ebene eher um die philosophische und kulturelle Debatte über die Existenz einer afrikanischen Philosophie. Dies deutet weiterhin auf eine Auffassung der Natur je nach Kultur, der man angehört, hin. Der Philosophieunterricht hier ermöglicht es dem Lernenden, sich in seinem kulturellen Umfeld zu verorten und seine Art, in der Welt zu sein, aufzuwerten, die zum Aufbau der Geschichte der Zivilisationen beiträgt. Es ist ein Appell an die kulturelle Identität, der zur Festigung des Lernenden in

---

<sup>10</sup> Vgl. Cheikh Anta Diop, afrikanischer Historiker und Philosoph: *Antériorité des civilisations nègres: mythe ou vérité historique?* Présence Africaine, Paris/Dakar 1967.

seiner Kultur beiträgt, um eine bessere Weltoffenheit zu erreichen und den Anderen zu entdecken, indem ich weiß, wer ich bin, was ich dem Anderen bringen und was ich von ihm erhalten kann. Die Beschäftigung mit diesem Themenfeld kann durch den Zusammenprall der Kulturen zu einer Umweltethik führen, wobei zu beachten ist, dass jede Kultur laut Montaigne zum menschlichen Reichtum beiträgt. Außerdem können wir in dieser kulturellen Vielfalt unsere Welt retten.

In der Oberstufe liegt der Schwerpunkt im literarischen Zweig auf der mittelalterlichen und der modernen Philosophie. In der mittelalterlichen Philosophie geht es um die Beziehung zwischen Glaube und Vernunft, aber auch um die mittelalterliche Auffassung von der Natur.

Ebenso wird in Bezug auf die Neuzeit die Naturauffassung der Moderne im Gegensatz zu der des Mittelalters und der Antike betrachtet. Und hier kommt es darauf an, auf die Veränderung der Weltsicht hinzuweisen, die die Menschheit zu der ökologischen Situation führt, die heute auf der ganzen Welt gelebt wird: Der geordnete Kosmos der Alten und des Mittelalters gerät heute in Unordnung, gemäß dem Motto von Descartes, dem Vater der modernen Philosophie, den Menschen "zum Herrn und Besitzer der Natur" zu machen. Der Lernende kann so auf historischer Ebene den Ursprung der ökologischen Krise entdecken.

Im naturwissenschaftlichen Zweig wird die philosophische und kulturelle Debatte, die in den literarischen Fächern eingeführt wurde, mit einer Öffnung zur kulturellen Ebene mit dem Begriff des "Zusammenlebens" und auf politischer Ebene unter dem Begriff der "guten Regierungsführung" gelehrt. Die Besonderheit des Philosophieunterrichts in Kamerun besteht darin, dass er nicht nur auf die auf das Studium bestimmter westlicher Denker aus den verschiedenen Epochen der Philosophiegeschichte beschränkt ist. Die Nutzung von Autoren aus jeder Epoche hängt von dem zu untersuchenden Begriff und der Epoche ab. So kann jeder Autor, der sich mit diesem Begriff in dieser Epoche befasst, herangezogen werden - das ist philosophische Bildung. Die Lektüre der philosophischen Texte im Lehrplan ist jedoch streng auf die Texte kamerunischer Philosophen beschränkt. Es geht darum, die Probleme der Kameruner durch die kamerunischen Denker zu verstehen: es ist die afrikanische Kultur, die aufgewertet wird.

## **2. Auf der nationalen Ebene**

Unter Hinweis auf diesen Imperativ der Lehrplanreform in Kamerun, "dazu beizutragen, die Jugendlichen in ihrer Kultur zu verwurzeln und sie gleichzeitig für das Weltbürgertum zu öffnen", sind wir der Meinung, dass die Umweltdidaktik in der Philosophie diesem Imperativ gerecht werden kann. Wie soll das geschehen?

Zunächst, indem wir jeden Jugendlichen in der Auffassung von Natur in seiner Kultur verorten. Zum Beispiel: Was ist die Natur für den Bamileke in West-

kamerun? Was ist die Natur für die Toupouri in Nordkamerun? Durch diesen Ansatz, der den Jugendlichen wirklich in seiner Kultur verortet, kann er erkennen, dass die Natur die Umwelt darstellt, in der er lebt und mit der er in Beziehung steht. Welchen Wert sollte man also dieser Natur beimessen, mit der der Mensch Beziehungen unterhält? Es ist diese andere Dimension der Umweltdidaktik, die wir ansprechen können.

Die Philosophie als Mutter der Wissenschaften muss angesichts der Klimakrise, die die Welt erlebt, eine Reflexion über die Natur entwickeln können, um ein planetarisches Bewusstsein und die Verantwortung jedes Menschen für die Natur zu wecken. Dies geschieht durch die Wertschätzung der Natur.

Die afrikanischen Kulturen können einen Beitrag zur Vermittlung von Umweltphilosophie leisten, da sie der Natur einen Ehrenplatz verleihen. Der Afrikaner kommuniziert mit der Natur, die er als Inspirationsquelle, Ratgeber, Arzt und Apotheke betrachtet. Man wird hier von einer Tiefenökologie sprechen, wie Luc Ferry es formuliert. Eine negro-afrikanisch inspirierte Tiefenökologie ist nach der Vision von Raymond Matang Makashing möglich:

"Wir sind Luc Ferry folgend der Meinung, dass wir uns auch auf die afrikanischen Traditionen beziehen müssen, die uns unserer Meinung nach auch ein Beispiel für ein menschliches Leben und eine Weltanschauung in Harmonie mit der Natur geben, um ‚eine Tiefenökologie aus negro-afrikanischer (*négro-africaine*) Inspiration zu erfinden‘ ".<sup>11</sup>

Indem sie den Philosophieunterricht im Kontext der Schaffung von Kunstwerken praktischer als theoretisch gestaltet, kann die Philosophie so zur Aufwertung der Natur beitragen, indem sie den Menschen durch seine harmonische Beziehung zur Natur zum Schöpfer von Werten macht. Der kamerunische Philosoph Njoh Mouelle sieht in der Kunst das "Gegenmittel gegen die technizistische und modernisierende Entfremdung". Denn die Kunst versöhnt nicht nur den Menschen mit der Natur in einem "Leib an Leib mit der Welt", sondern auch dadurch, dass die Kunst den Menschen aufblühen lässt und ihn befreit, indem sie ihn zum Meister seiner selbst macht:

"In Bezug auf die Kunst bewahren wir übrigens nur die Bereitschaft, unaufhörlich zu schaffen, d. h. ein wenig Herr seiner selbst zu bleiben in einem Leib-zu-Leib mit der Welt, einer Welt, vor der es sinnlos und feige wäre, unter dem Vorwand der Befreiung zu fliehen. Es ist ein reales Engagement, durch das wir uns befreien und nicht durch Desengagement. Gerade die Kunst als eine Aktivität, die Harmonie in die Welt bringen soll, ermöglicht uns eine echte Befreiung.“<sup>12</sup>

Dieser Vorschlag des kamerunischen Philosophen führt uns zu der Bestätigung, dass die Umweltphilosophie durch die künstlerische Produktion und das Engagement des Afrikaners in seiner Welt zum Erhalt der Natur in Afrika beitragen kann. Daher ist es für einen jungen Menschen, der in seiner Kultur ver-

---

<sup>11</sup> op cit, S.15.

<sup>12</sup> Ebenezer Njoh-Mouelle, *De la médiocrité à l'excellence, Ed clé*, Yaoundé, 1970.

wurzelt sein und seine Vision mit der Welt teilen möchte, sinnvoll, durch den Unterricht in Umweltphilosophie mit der Natur in Kontakt zu treten und ihre Sprache zu verstehen. In einer eher praktischen Vision sollten sich Philosophielehrer nicht nur auf die philosophische Motivation durch Philosophieclubs beschränken, sondern auch mit Wissenschaftlern und Umweltschützern zusammenarbeiten, um umweltbezogene Aktivitäten durch Umweltclubs zu unterstützen und an der Feier des Weltumwelttages teilzunehmen.

Der Unterricht in Umweltphilosophie erfordert die Entdeckung der biologischen Vielfalt durch den Besuch von touristischen Sehenswürdigkeiten sowie der "heiligen Wälder", um eine verantwortungsvolle Haltung in der jungen Generation zu wecken, damit sie eine engere Beziehung zur Natur zeigen und die Verbindung zwischen Mensch und Natur jenseits aller Veränderungen der Natur ganz real wiederherstellen kann.

Darüber hinaus schlagen wir vor, dass das Ministerium für Sekundarschulbildung eine Partnerschaft mit dem Ministerium für Umwelt und Naturschutz eingeht, um die Wirksamkeit des Unterrichts zu gewährleisten und die verschiedenen Ressourcen zu bündeln.

Es geht darum, die Sensibilisierungsmaßnahmen zu vervielfachen, um die Bevölkerung über den Klimawandel zu informieren und die Menschen über den Klimawandel aufzuklären. Außerdem sollte die Entwaldung begrenzt und die Wiederaufforstung als schulische Aktivität und durch Umweltschutzorganisationen gefördert werden.

Die Frage der Umwelterziehung in Kamerun bleibt ein aktuelles Anliegen, da sich die Mehrheit der Bevölkerung der negativen Auswirkungen des Klimawandels nicht bewusst ist.

Am Ende unserer Analyse des Naturverständnisses der Afrikaner und der Umweltethik in Kamerun ist festzuhalten, dass Kamerun zahlreiche Vorteile im Umweltbereich besitzt. Diese Stärken verdienen es, durch die Vermittlung von Umweltethik im Philosophieunterricht an Oberstufen- und Sekundarschulen erhalten zu werden. Dies ist möglich, indem man bestimmte Unterrichtsfächer wie die Geschichte der Philosophie in der zweiten Klasse des literarischen Zweiges, insbesondere die Vorstellung vom Kosmos bei den Vorsokratikern erneut untersucht. Dieses Thema führt in der ersten Klasse zur Vorstellung des Kosmos bei den Afrikanern, woraus sich eine Umweltethik ergibt, die dazu beitragen wird, jedes Wesen in der Natur und die Beziehung des Menschen zur Natur aufzuwerten. Dies führt zur Anthropologie und zur Achtung des anthropologischen Unterschieds, der von der Naturauffassung jedes Volkes ausgeht. Es sei darauf hingewiesen, dass angesichts der globalen Erwärmung kein Volk dieser Situation gleichgültig gegenüberstehen sollte. Auf allen Ebenen und in jedem Teil der Welt müssen Maßnahmen ergriffen werden, um den Planeten zu retten. Die philosophische Reflexion muss zum Schutz der Umwelt beitragen können, indem sie den Begriff der Umwelt als das Umfeld des Menschen untersucht, außerhalb dessen er zugrunde geht. Daher ist der Schutz der Umwelt

ein wichtiges Thema für die gesamte Menschheit. Wie alle anderen Begriffe, die den Lehrplan der Philosophie bilden, muss auch der Begriff "Umwelt" in den Unterricht der Umweltethik einbezogen werden. Dies kann dazu beitragen, dass sich die Einstellungen und Verhaltensweisen der Menschen gegenüber der Umwelt ändern. Darüber hinaus kann die in der Umweltethik enthaltene Erziehung in Hinsicht auf den Klimawandel dazu beitragen, Naturkatastrophen durch eine Änderung des Verhaltens in der Natur zu verringern. Alles in allem bekräftigen wir die Notwendigkeit und Dringlichkeit der Umweltethik im Philosophieunterricht, wenn wir die negativen Auswirkungen des Klimawandels abschwächen und uns an ihn anpassen wollen. Der Philosophieunterricht muss sich an diese neuen Situationen anpassen, um die Fähigkeiten der Lernenden im Kampf gegen diese Phänomene zu entwickeln und die Umwelt zu schützen und zu bewahren. Auf die Frage, ob die Philosophie angesichts der weltweiten Umweltkrise zum Umweltschutz beitragen kann, antworten wir mit Ja: Ja, die Philosophie kann dies durch die Vermittlung von Umweltethik sowohl in Schulen als auch in Ausbildungszentren tun. In Kamerun ist dies möglich, und im Hinblick auf den in unserem Land geltenden Lehrplan für Philosophie wird es eher darum gehen, eine neue Ausrichtung der Unterrichtsinhalte vorzunehmen als den Unterricht ganz zu verändern, wenn es stimmt, dass Philosophieren bedeutet, einen neuen Blick auf alles, was uns umgibt, zu werfen.



# **Natur und Naturverständnis in China. Ihre Prägung durch Erzählungen in der schulischen und außerschulischen Praxis**

*Heinrich Geiger / Xiuwei Zhou-Geiger  
(Bonn / Shanghai)*

*Unser Verständnis von Natur ist alles andere als „natürlich“. Es ist kulturell geprägt, wo bei Erzählungen eine wichtige Rolle spielen. Durch diese Vorprägung nehmen wir ein ganz bestimmtes Verhältnis, und zwar denkend, fühlend, hoffend,*

- zu der äußeren Natur und auch
- zu der inneren Natur in uns selbst

*ein. In diesem Beitrag wird auf die großen Erzählungen eingegangen, die in der schulischen, aber auch in der außerschulischen Praxis Chinas Anwendung finden.*

*Hans-O. Pörtner, das Vorstandsmitglied des Weltklimarates, spricht in einem jüngst mit Gabriele Münnix durchgeführten Interview von den "Übersetzungs- und den daraus resultierenden Kommunikationsproblemen"<sup>1</sup>, die die Diskurse im Weltklimarat behindern. Die These dieses Beitrags ist, dass sich diese nur im Bezug auf die literarischen Überlieferungen beheben lassen.<sup>2</sup> Was "Natur" ist, versteht sich nicht von selbst.*

## **Einführung**

Wir erinnern uns, dass die chinesische Kultur bis vor kurzem ihrem ganzen Selbstverständnis nach und auch in der Fremdwahrnehmung eine ländliche und agrarische Kultur darstellte. In der chinesischen Geistesgeschichte wurde die Ordnung der Natur auf der Grundlage der Dreiheit von Himmel, Erde und Mensch verstanden: Die philosophischen oder auch religiösen Grundüberzeugungen wurden aus der Beobachtung der natürlichen, von Erde und Kosmos angebotenen Modelle gewonnen. In ihnen glaubten die alten Chinesen das Prinzip der Polarität, der Korrelation, der Analogie und des Parallelismus zwischen Makro- und Mikrokosmos zu erkennen, wobei dem Menschen die Aufgabe zukam, alle Dinge durch sorgsame Befolgung der Zeremonien zu vollenden. Die Riten, von denen wir unter anderem im *Buch der Riten (liji)* aus dem 1. Jahrhundert v. Chr. hören, oder auch die Theorie von *Yin* und *Yang* und den Fünf Elementen, von denen wir in den *Annalen des Herrn Lü (lüshi chunqiu)* lesen, beruhen auf einer genauen und systematischen Beobachtung des Universums. „Sie stellen“, wie es Chantal Zheng in ihrem Buch *Mythen des alten China* formuliert hat,

---

<sup>1</sup> "Es ist bereits nach 12. Interview mit Prof. Hans-O. Pörtner (Vorstandsmitglied des Weltklimarates)", Interviewerin: Gabriele Münnix, in: Association Internationale des Professeurs de Philosophie (eds.), *Nature/ Natur*, Zürich: LIT Verlag, 2022 (Forum Philosophie International 71), S.9-14, Zitat: S.11.

<sup>2</sup> Diese These liegt übrigens auch meinem Buch *Den Duft hören. Natur, Naturbegriff und Umweltverhalten in China*, Berlin: Matthes & Seitz, 2019 zugrunde.

von der Natur diktierte Vorschriften dar, deren jede einzelne im Zusammenhang steht und zweckmäßig ist. Sie haben die Funktion, den Menschen in das Universum einzufügen, indem sie ihm darin einen genau definierten Platz zuweisen und die Abstände festlegen, die er zu den anderen Teilen zu wahren hat. Die Riten sind das Geheimnis der universalen Harmonie. So ist die Verantwortung für Katastrophen und menschliches Unglück allein dem Menschen zuzuschreiben, der seiner Aufgabe nicht gerecht wurde.<sup>3</sup>

Das traditionelle China besaß eine fortgeschrittene Kultur und eine in Clans organisierte Gesellschaft auf der Basis von Ackerbau und Viehzucht. Es ist bekannt, dass die im eigentlichen Sinne des Wortes chinesische oder Han-Kultur sich im Tal des Gelben Flusses (*huanghe*) entwickelte, einem Gebiet mit gemäßigtem Klima, fruchtbaren und bewässerten Lößböden. Entstanden durch die Anschwemmungen des Gelben Flusses ist diese Region für den Ackerbau wie geschaffen. Dennoch hat die Geschichte des chinesischen Denkens nicht wie die des griechischen als Naturphilosophie begonnen. Fragen der guten Regierung standen im Vordergrund. Orientiert an diesen wurde Natur im konfuzianischen China als eine dynamische Ordnung mit systematischen Zügen, die sowohl die innere Natur des Menschen wie die äußere Natur der Welt umfasst, zu ergründen versucht. Hervorsticht, dass dabei nicht, wie es in der Debatte um Natur und Nicht-Natur häufig geschieht, die Natur als der Raum der „zehntausend Dinge“ (*wan wu*) – als Berg, Wasser, Baum, Stein, Fisch, Büffel, Zikade usw. – aus den Augen verloren wurde. Das chinesische Denken blieb anschaulich und konkret.

Von dem französischen Anthropologen Philippe Descola (geb. 1949) wird in seinem Buch *Jenseits von Natur und Kultur* dem alten, traditionellen China die Entwicklung einer „naturalistischen Ethik“ attestiert. Seiner Darstellung nach leben die tradierten Bilder von Natur aus einem jeweils konkreten gesellschaftlichen Handlungsrahmen. In China, bei den Nahua in Mexico, aber auch in den antiken Stadtstaaten der „alten Welt“ werde im Rahmen der kosmologischen Sichtweise des Analogismus die Gesamtheit der Menschen, Tiere und Pflanzen, so Descola,

in eine Vielzahl von Wesenheiten, Formen und Substanzen aufgesplittet, die durch geringfügige Abweichungen getrennt und zuweilen in einer Stufenleiter eingeordnet sind.<sup>4</sup>

Die Vielfalt der Elemente werde dadurch überschaubar und beherrschbar gemacht, dass eine feste, hierarchisierende Verbindung zwischen ihnen erstellt wird. Folgt man Descola, dann ist damit die Trennung von Natur und Kultur obsolet. Natur sind wir und alles, was uns umgibt. Natur macht und wird, sie ist Subjekt und Material zugleich.

---

<sup>3</sup> Chantal Zheng, *Mythen des alten China*, München: Eugen Diederichs Verlag, 1990, Zitat: S. 20. Titel der Originalausgabe: *Mythes et croyances du monde chinois primitif*, Paris: Editions Payot, 1989.

<sup>4</sup> Philippe Descola, *Jenseits von Natur und Kultur*, aus dem Französischen von Eva Moldenhauer, mit einem Nachwort von Michael Kauppert, Berlin: Suhrkamp, 2013.

## Zur Bedeutung von Erzählungen in der Gegenwart

Die aktuelle menschliche Bedürfnisbefriedigung ist nicht nachhaltig und zerstört die Resilienz der Erde. Vor diesem Hintergrund werden mit Erzählungen die Grundlagen für einen erneuerten Bund zwischen Mensch und Natur gelegt. Unter den Bedingungen unserer modernen Wissenschaftswelt entfalten sie sich in einem Feld zwischen den Disziplinen. Ich möchte die Geografie, die Geologie und die Anthropologie hervorheben. Erstgenannte, die Geografie, strebt eine räumliche Erfassung der Erde an und sucht zu diesem Zwecke die unterschiedlichen landschaftlichen und kulturellen Qualitäten von Räumen abzubilden. Die Geologie, die sich mit der zeitlichen Erfassung der Erde beschäftigt, erforscht Natur als eine historische Entität. Letztgenannter, der Anthropologie, geht es darum, den Menschen in diesen unterschiedlichen geografischen und historischen Räumen zu verorten. Sie beschäftigt sich mit der Vielfalt, den Gemeinsamkeiten und den Unterschieden menschlicher Lebensweisen in allen nur denkbaren Dimensionen. Durch die Geografie, die Geologie und die Anthropologie wird eine Spannung zwischen lokalen Ortsverhältnissen und deren Konzeptualisierung in einer globalen Gesamterfassung der bekannten Welt hergestellt, wie es auch bei Erzählungen der Fall ist. Durch sie wird ein Raum eröffnet, der seine Kraft aus den geschichtlichen Bezügen auf der einen und den natürlichen Existenzbedingungen des Menschen auf der anderen Seite gewinnt.

Aufgrund der besonderen Art des Wissens, das Erzählungen vermitteln, eröffnen sie einen Horizont, der sowohl in die Tiefe zu den geschichtlichen Ausprägungen des menschlichen Lebens wie in die Breite zu den natürlichen Existenzbedingungen des Menschen in den unterschiedlichsten Regionen dieser Welt führt. Sie sprechen nicht über eine Natur, die jenseits oder außerhalb der Menschenwelt liegt. In Erzählungen werden Natur und Kultur in ihrer Bezogenheit aufeinander gesehen.

Im Gegensatz zum christlich-abendländischen Kulturreis handeln Erzählungen in China, in denen das Verhältnis des Menschen zur Natur thematisiert wird, nicht von Umwälzungen, bei denen der Mensch am Ende von der Erde verschwinden könnte. An Stelle der uns nur allzu gut bekannten biblischen Katastrophenrhetorik treffen wir selbst im heutigen China, in dem die städtische Luftverschmutzung jährlich mehr als 400.000 vorzeitige Todesfälle verursacht, auf den wissenschaftlichen Modus eines konjunktivischen Sprechens über mögliche Zukunftsszenarien, das weniger von dem Gedanken einer einmaligen Apokalypse, als von der Vorstellung einer *permanenten* Umweltrevolution ausgeht. Die chinesischen Vorstellungen von Transition und Transformation verfügen allerdings über ein Kontinuum: den Menschen in seiner Stellung zwischen Himmel und Erde. Trotz der katastrophalen Umweltsituation – das Wasser der sieben größten Flüsse ist nur noch zum Teil als Trinkwasser nutzbar, drei Viertel der Seen sind überdüngt - erweisen sich die großen Erzählungen des modernen China als relativ immun gegen Untergangsszenarien.

## Zum Dilemma zwischen Ökologie und Ökonomie in China

Seit dem Beginn des technischen Zeitalters bedeutet über alle Staats- und Kulturgrenzen hinweg Wirtschaftspolitik Wachstumspolitik. Zu beobachten ist eine geradezu fanatische Besessenheit nach Produktivität. Zwar ist es der Umweltpolitik in vielen Einzelbereichen gelungen, besonders gravierende Belastungen durch Produktionsverbote oder -auflagen zu mildern oder ganz zu beseitigen. Trotz der Erfolge, die auf diese Weise in einzelnen Sektoren erzielt wurden, treten inzwischen die Grenzen einer allein an Wachstumsraten orientierten Wirtschaftspolitik und einer zuvorderst auf technologische Maßnahmen setzenden Umweltpolitik deutlich zutage.

Auch wenn im Falle Chinas die Umweltproblematik mittlerweile die gesamte Politik und ihr Konzept von Entwicklung infrage stellt, lässt sich das Dilemma zwischen Ökologie und Ökonomie derzeit nur schwer lösen. Die chinesische Regierung steht vor der Herausforderung, das angestrebte weitere wirtschaftliche Wachstum mit den Zielen der Energieversorgung und der Minderung der Luftverschmutzung zu vereinbaren. Um diese Herausforderung bewältigen zu können, hat sich China unter anderem folgenden Tatsachen zu stellen: der großen Bevölkerungszahl, dem Heranwachsen einer konsum- und reisefreudigen Mittelschicht und dem hohen Anteil der Industrie am Bruttoinlandsprodukt. Diese Faktoren haben die positiven Effekte der relativ ehrgeizigen Ziele, die sich die chinesische Regierung in den beiden Fünfjahresplänen 2006 bis 2015 hinsichtlich der Senkung der Energieintensität in der Produktion gesteckt hatte, bereits wieder aufgehoben. Beijing ist erneut in Smog-Wolken gehüllt. Frage: Sind gerade deswegen Erzählungen von der „Einheit von Natur und Mensch“ (*tian ren heyi*) in China so beliebt?

Wirtschaftspolitische Weichenstellungen, die von technologischen Maßnahmen begleitet werden, sind für die Lösung der Umweltfrage nicht genug. Der Paradigmenwechsel im *Umweltverhalten*, der dringend ansteht, verlangt eine Grundlegung und Vertiefung in den Bereichen der Ethik, der Ästhetik und auch der Religionen. Erzählungen vermögen die Funktionen dieser verschiedenen Bereiche zu bündeln. Ihnen erwächst daraus eine große Überzeugungskraft, dass sie auf eine authentische Weise von geteilten Interessen und gemeinsamer Menschlichkeit erzählen. Erzählungen beziehen sich auf der einen Seite auf Erfahrungen, auf der anderen Seite gewinnen Erfahrungen ihre Gestalt durch Erzählungen. So könnten sie auf ihre ganz eigene Art den Missstand zu beheben helfen, dass der Mensch auf kaum eine Herausforderung so schlecht vorbereitet ist wie auf die, die sich ihm durch den Klimawandel stellt. Tsunamis, Erdbeben, Überschwemmungen, Katastrophen verschiedenster Art und Wanderungsbewegungen haben interessanterweise im menschlichen Gehirn keinen Alarm auf der entsprechenden Dringlichkeitsebene ausgelöst. Diese Erfahrungen bedürfen der Gestaltung durch Erzählungen.

## **Mythische und magische Erzählungen**

Die chinesische Kunstwelt aber bevorzugt chinesische Erzählungen mythischen und magischen Inhalts. Höchst aktuell ist eine Novelle in der Schriftsprache namens *Liaozhai zhi yi* (*Strange stories from Chinese Studio*), die mit allerlei wundersamen Geschichten und Überlieferungen (an die 500) aufwartet und damit ein Publikum anspricht, für das nicht das Verhältnis Mensch - Schöpfung (christlich), sondern das von Mensch - Natur (chinesisch) im Zentrum des Interesses steht. „Ordnungszusammenhänge und Magie“ verleihen der „Natürlichkeit“ sowohl im künstlerischen Prozess als auch bei der Rezeption von Kunstwerken eine besondere Bedeutung. Es ist diese „natürliche Weise“, die dem *Liaozhai zhi yi* „von ganz selbst so“ (*ziran*) große Popularität in China verschafft.

Der Verfasser der Novelle ist Pu Songling. Er lebte von 1630-1715. Es existieren mehrere Teilübersetzungen ins Englische, unter anderem von Herbert Allen Giles (1845-1935), der in seiner Übersetzung aus dem Jahr 1880 allerdings äußerst prüde vorging und alle Passagen mit sexuellen Inhalten ausließ. Diese und auch verschiedene magische Inhalte des *Liaozhai zhi yi* entfaltet die 1983 in Jilin geborene Künstlerin Geng Xue in einem ihrer Werke, das 2015 im Museum Lehmbruck Duisburg anlässlich der Ausstellung *China8* zu sehen war. In der Arbeit *Mr. Sea* (Porzellan, Video, 170 x 320 x 80 cm, 2014) verbindet sie den Charakter der traditionellen Erzählungen Chinas mit der zeitgenössischen Präsentationsform des Videos. Wie schon Pu Songling unterscheidet Geng Xue nicht zwischen Kultur und Natur: In der Videoinstallation und auch in den szenischen Darstellungen sind Porzellanfiguren ihre Hauptakteure. Indem sie diese agieren lässt und auch den Bedrohungen durch Schlangen und sonstige Tiergeister aussetzt, verwischt sie ebenso wie der chinesische Autor aus dem 17. Jahrhundert auf eine höchst kunstvolle Weise die Grenzen zwischen Wirklichkeit und Phantasie. In der Nachfolge Pu Songlings erzählt sie mit den Mitteln der Kunst eine Geschichte, die von „Übernatürlichem“ handelt, aber eigentlich „natürlich“ ist, da sie „Natur“ als von Geistern und magischen Kräften durchdrungen ansieht.

Das mythologisch reichste Werk der frühen chinesischen Literatur, auf das sich chinesische Künstler der Gegenwart ebenso mit viel Gewinn beziehen, ist das *Shan hai jing* (*Das Buch von den Bergen und Wassern*). In seiner heute tradierten Fassung setzt es sich aus 18 Büchern aus der Zhou-Zeit (11. Jh.-256 v.Chr.) bis ins 3. und 4. Jahrhundert v.Chr. zusammen. Es berichtet nicht nur von mythisch-religiösen Vorstellungen, sondern auch von magischen Bräuchen in „allen“ Regionen der „Welt“. Schon durch seine äußere Anlage und Unterteilung reflektiert das *Shan hai jing* eine im alten China sehr verbreitete kosmographische Auffassung, der zufolge die rechteckige Erde oben von einer runden Himmelskuppel überwölbt und außen ringförmig von vier Meeren umspült wird. In seinen verschiedenen Teilen erzählt das Werk von Regionen innerhalb und außerhalb dieser Meere mit ihren jeweiligen geografischen Gegebenheiten und

Völkern. Es erzählt auch von den Besonderheiten in den Bereichen der Zoologie, Botanik und der Welt der Dämonen. Aufgeteilt nach ihrer angeblichen Lage an oder in den vier Meeren werden die verschiedensten Länder aufgezählt und knapp beschrieben.

Das *Shan hai jing* bildet einen Begriff von „Natur“ ab, der sich aus den „Zehntausend Dingen“, aus denen die Welt besteht, zusammensetzt und in Erzählungen, Berichten oder auch mit Illustrationen in all seinen oftmals magischen Bezügen erschlossen werden kann. Bereits in der Han-Zeit (206 v.Chr.-220 n.Chr.) hat es Illustrationen gegeben. Auch war der Kommentar des Geomanten und daoistischen Mystikers Guo Pu (276-324 n.Chr.) zum *Shan hai jing* mit Abbildungen versehen, die leider verloren gegangen sind. In späterer Zeit wurden immer wieder Ausgaben mit phantasievollen Bildern der seltsamen Völkerversammlung dieses Werks herausgebracht und in Enzyklopädien aufgenommen. Berthold Laufer (1874-1934) stellt in seiner Schrift „Ethnographische Sagen der Chinesen“ fest, dass bei einigen der im *Shan hai jing* enthaltenen Mythen Bezüge zu westlichen mythischen Vorstellungen zu erkennen sind. Viele der Wesen, die in diesem Werk beschrieben werden und nur in ihm auftreten, dürften einfach von den Autoren frei hinzuerfunden worden sein, unter anderem aufgrund der Notwendigkeit, jedem Ort in allen Himmelsrichtungen ein mythisches Wesen zuzuordnen.

Ogleich das *Shan hai jing* und das *Liaozhai zhi yi* mit sagenhaften und mythischen Elementen unauflöslich durchmischt sind, kommen sie ebenso wie der Großteil der frühchinesischen Literatur ohne eine kontinuierliche oder gar systematische Mythentradition aus. Zu erwähnen ist, dass die chinesische Literaturgeschichte seit der ersten „Bücherverbrennung“ unter dem Ersten Kaiser von China, Qin Shi Huangdi (260-210 v.Chr.), im Jahr 213 vor unserer Zeitrechnung nahezu ununterbrochen von Bücherverboten, die die Volksliteratur in besonderem Maße trafen, heimgesucht wurde. Mitunter waren diese so wirkungsvoll, dass ganze Literaturgattungen vernichtet wurden.

Der Unterschied zu der *Ilias* und der *Odyssee* des Homer (wohl 8. Jahrhundert v.Chr.) oder dem Epos *Theogonie* des Hesiod (aktiv zwischen 750 und 650 v.Chr.) ist offensichtlich. Die Werke Homers und Hesiods stellen die Hauptquellen für unser heutiges Wissen um die griechische Mythologie dar. Der klassischen Sichtweise nach beginnt mit den Werken des Homer unsere europäische Kultur- und Geistesgeschichte. Das Epos *Theogonie* handelt in über tausend Hexametern von der Entstehung der Welt. Dagegen sind in der Regel die aus dem alten China stammenden Mythen in höchst fragmentarischer und häufig in einer ihres ursprünglichen Sinnes beraubten Form über das gesamte frühchinesische Schrifttum verstreut.

Das *Shan hai jing* ist also ein unvollständiges Kompendium frühchinesischer Mythologie, dem angesichts der eben geschilderten exklusiven Haltung der konfuzianischen Staatsmacht ein subversiver Charakter innewohnt. Es besteht aus Texten, die zeitlich heterogenen Schichten entstammen und späteren

Einschüben, die nicht genau datiert werden können. Die meisten Texte nahmen während der Han-Zeit (206 v.Chr.-220 n.Chr.) die uns heute überlieferte Form an. Trotzdem oder vielleicht gerade deswegen regt es wie andere Werke der Volksliteratur - und das ist der Punkt, der für mich in diesem Kontext bedeutsam ist – die Menschen in China bis zum heutigen Tag zu einem „Nachdenken“ über Natur an, das sich vom westlichen Naturbegriff markant unterscheidet. Da das *Shan hai jing* ebenso wie viele andere Werke der Volksliteratur volksreligiöse und erotische Elemente enthält, geht es mit bestimmten Ausprägungen im Konfuzianismus nicht konform. Die staatstragende konfuzianische Beamenschaft sah die Gefahr, dass Schriften dieser Art „den Sinn des Volkes verwirren“. Zudem fühlte sie sich aufgrund der in ihnen mehr oder weniger verschlüsselt vorgetragenen Kritik angegriffen.

### Konfuzianische Klassiker

Die Beziehung von Konfuzianismus und Volksglauben ist von Bedeutsamkeit für das Naturverständnis in China. Während der Zhou-Dynastie, die in eine „Frühere“ (ca. 1100-771 v.Chr.) und eine „Spätere“ (771-256 v.Chr.) unterteilt werden kann, wurde der Boden für den Glauben an eine Wechselbeziehung zwischen den Geschehnissen in der Natur und denen in der Politik bereitet. Die Seinsordnung des Makrokosmos und die mikrokosmischen Ordnungen der Menschenwelt wurden miteinander in Beziehung gesetzt und dabei „Naturgesetze“ entdeckt, an die man das Schicksal ganzer Gesellschaften, des Einzelmenschen ebenso wie das aller anderen Wesen und Dinge bis hin zum Kosmos als Ganzem gebunden glaubte. Der Grundgedanke besteht darin, dass ungewöhnliche Vorkommnisse in der Natur wie zum Beispiel das Auftreten von Kometen, das Fallen von Meteoren, die Entdeckung ungewöhnlicher Steine, Erdbeben, Überschwemmungen, Dürrekatastrophen, Hagelschlag mit farbigen Hagelkörnern usw. als Reaktionen der Natur auf bestimmte Regierungsmaßnahmen oder umgekehrt als natürliche Vorzeichen für bestimmte, sich unaufhaltsam anbahnende politische Veränderungen aufgefasst werden. Als Kern dieses mit viel Akribie ausgebauten Entsprechungssystems dient das System der zwei Grundkräfte *yin* und *yang*. Indem er die Bedeutung der ungewöhnlichen Vorkommnisse erkennt, ist es dem Menschen möglich, die Natur durch entsprechende Regierungsmaßnahmen günstig zu beeinflussen.

Das Buch der Lieder (*shijing*), das Buch der Dokumente (*shujing*), die Frühlings- und Herbstannalen mit dem Kommentar des Zuo (*chunqiu zuozhuan*), das Buch der Riten (*lijì*), das Buch Menzius (*mengzi*) und das Buch der Wandlungen (*yijing*) gehören zum klassischen Kanon des Konfuzianismus, der mit diesem Konzept der Entsprechungen arbeitet. Ich möchte auf drei der genannten Werke unter dem Gesichtspunkt der Naturerfahrung eingehen.

Mit dem *Buch der Lieder* steht am Anfang der schriftlichen Tradition Chinas kein Heldenepos, sondern eine Sammlung von Gedichten beziehungsweise Liedern, die zwischen dem sechsten und zweiten vorchristlichen Jahrhundert

kompiliert wurden. Auffällig ist, dass sie das Naturerleben nicht in ein menschliches Subjekt auf der einen und Landschaft als Objekt auf der anderen Seite zerlegen. Mensch und Natur werden in einer gemeinsamen Situation erfahren; es werden Atmosphären beschrieben, die der Mensch mit der Natur teilt. In den Texten des *Buchs der Dokumente* findet sich eine Ordnungskonzeption, die den Übergang von der Dynastie der Shang (ca. 1600-ca. 1100 v.Chr.) zu denjenigen der Zhou (11. Jh.-256 v.Chr.) zu einem Drama macht, das kosmische Dimensionen und Bedeutung besitzt. In einer für den späteren Konfuzianismus wichtigen Weise wird festgestellt, dass der Himmel (*tian*) der regierenden Dynastie das Mandat (*ming*) entzogen habe. Hier, wie auch bei anderen konfuzianischen Klassikern, spielen die Ereignisse nicht auf der Ebene eines zufälligen Geschehens, sondern sind Teil eines Ordnungsprozesses. Diesem Konzept folgt auch das *Buch der Wandlungen*.

### **Konfuzianismus und Das Buch der Wandlungen**

Die Hexagramme, die im *Buch der Wandlungen*, dem *Yijing*, verwendet werden, geben alleine durch ihren numerologischen Aufbau manche Anregungen zu naturphilosophischen Spekulationen. Daher wurde in der ersten Hälfte der Han-Dynastie (206 v.Chr.-220 n.Chr.) dem *Buch der Wandlungen* eine Reihe von Kommentaren angefügt, die es im Sinne einer Weltformel interpretieren. Interpretatorischen Charakter für das *Buch der Wandlungen* haben ebenso zwei komplizierte Diagramme, in denen Zahlensymbole für die Hexagramme in Gestalt von dunklen und hellen Scheiben wie in einem magischen Zahlenquadrat einander gegenübergestellt werden. Sie wurden *Tafel vom Gelben Fluss (he tu)* und *Schrift vom Fluss Luo (luo shu)* genannt.

An der Interpretationsgeschichte des *Buchs der Wandlungen* lässt sich ersehen, wie die Lehre des Konfuzius im Laufe der Geschichte oftmals geradezu in ihr Gegenteil verkehrt wurde. Um diese Verkehrung, die den Konfuzianismus in die Nähe volksreligiöser Praktiken rückte, in seiner ganzen Spannweite verdeutlichen zu können, sei auf das Buch der *Gespräche (lunyu)* des Konfuzius mit seinen Schülern verwiesen. In den *Gesprächen* wird der Akzent anders als im *Buch der Lieder (shijing)*, dem *Buch der Dokumente (shujing)* und dem *Buch der Wandlungen (yijing)* gesetzt. Es wird der Blick weg vom Übernatürlichen und vom Jenseits gelenkt und hin auf das rein Menschliche gerichtet, so dass manche von einer agnostischen Grundprägung der *Gespräche (lunyu)* des Konfuzius sprechen. In ihnen finden sich die beiden berühmten, grundlegenden Aussprüche des Konfuzius über metaphysische Fragen:

Fan Chi fragte, was Weisheit sei. Der Meister erwiederte: „Sich ernstlich den Pflichten an den Menschen widmen, die Geister und Götter ehren, aber sich fern von ihnen halten, das kann man Weisheit nennen.“

Jilu erkundigte sich nach dem Wesen des rechten Dienstes an den Geistern. Der Meister entgegnete: „Wenn man noch nicht den Menschen gerecht zu werden vermag, wie sollte man dann den Geistern gerecht werden?“ Und als Jilu weiter fragte, ob er etwas über das Wesen des Todes erfahren dürfte, antworte-

te Konfuzius: „Solange man das Leben noch nicht versteht, wie sollte man dann den Tod kennen?“<sup>5</sup>

Bei Konfuzius sind Mensch und Himmel voneinander getrennt. Sein Blick konzentriert sich strikt auf die diesseitige Welt: die Welt der Menschen. Nicht unerwähnt soll bleiben, dass es ebenso innerhalb des Daoismus starke Strömungen gab, die eine Beziehung zwischen Himmel und Erde rundweg verneinten. Wie uns die genannten Beispiele zeigen, lassen sich für den chinesischen Naturbegriff zwei sehr unterschiedliche Ausrichtungen feststellen, die auch innerhalb einer Schule, sei es die konfuzianische oder die daoistische, nachweisbar sind:

- eine Ausrichtung, die stark religiöse Züge aufweist und
- eine, die agnostischer Natur ist.

Meines Erachtens sind diese beiden Ausrichtungen nicht konträr, sondern komplementär zu sehen, so dass Ethik, Ästhetik und Religion in ihnen zusammenfinden können. Unterlegt mit Maßnahmen wirtschaftspolitischer und technologischer Natur vermögen sie zu dem geforderten Paradigmenwechsel im Umweltverhalten beizutragen.

Grundlegend für das als traditionell zu bezeichnende chinesische Verständnis von Natur ist das Prinzip der Wandlungen. Bei dem *Buch der Wandlungen* (*yijing* oder *zhouyi*), das bis zum heutigen Tage rezipiert und mittlerweile auch für die Spekulation mit Aktien benutzt wird, handelt es sich um einen Klassiker der chinesischen Geistesgeschichte. Er ging aus der Orakelpraxis der Shang-Dynastie (ca. 1600-ca.1100 v.Chr.) hervor, seine Entstehungsgeschichte umfasst das ganze erste vorchristliche Jahrtausend. Das *Yijing* belegt, dass die chinesische Geisteswelt mit dem Phänomen der Dynamik in Ökosystemen umzugehen weiß: es begreift Natur in systemtheoretischer Manier „als vernetztes, hochkomplexes, das heißt als eigen-sinniges Lebenssystem“, von dem ich oben bereits gesprochen habe.

Das *Buch der Wandlungen* (*yijing*) basiert auf einem Dualismus, der sich an den im Chinesischen *yin* und *yang* genannten Kräften und einer überschaubaren Zahl von Variationsmöglichkeiten orientiert.<sup>6</sup> Mit 64 Hexagrammen werden Grunderscheinungen der Welt vorgestellt, die jeweils sechs „Widersprüche“ in sich tragen. Das *Yijing*-Orakel beruht auf der Vorstellung von einer Art Naturgesetz, an das das Schicksal der Einzelmenschen wie auch das aller anderen Wesen und Dinge bis hin zum Kosmos als Ganzem gebunden ist. In welchen Gestalten *yin* und *yang* auch auftauchen mögen: ob als Licht und Finsternis, als Männlich und Weiblich, als Entstehen und Vergehen - diese beiden Urkräfte durchziehen die ganze Natur als unablässige Selbstverwirklung der Widersprüche in allen Erscheinungen. Das Umschlagen der Gegensätze ereignet sich in dieser gegenseitigen Bedingtheit wieder und wieder, indem Geburt und Leben einander abwechseln, Winter und Sommer aufeinander folgen, so dass das Le-

<sup>5</sup> Gespräche (*lunyu*) Kapitel 6:20 und Kapitel 11:11.

<sup>6</sup> Hierzu siehe Heinrich Geiger, "Sign, Image and Language in The Book of Changes (Yijing)", in: *Frontiers of Philosophy in China* 8 (4), 2013, S. 607-623.

ben zu einem pulsierenden, dynamischen Prozess wird - auch in einer von Industrie geprägten Umgebung.

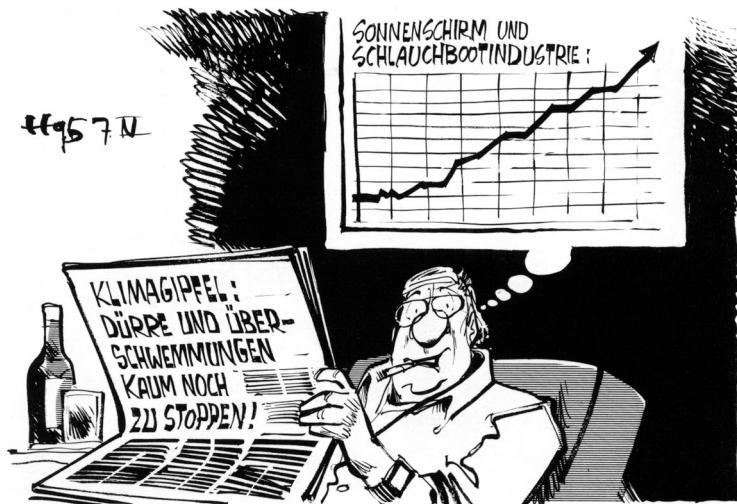
## Zum Schluss

Im Blick auf den chinesischen Naturbegriff wäre passenderweise von einem „zweiten Buch der Natur“ zu sprechen. Das erste Buch erzählt von einem Berg als einem *wirklichen* Berg, einer Landschaft als einer *wirklichen* Landschaft und einer Kiefer als einer *wirklichen* Kiefer. Von den Berichten im ersten Buch unterscheidet sich inhaltlich das zweite Buch dadurch, dass die einzelnen Dinge plötzlich Teile eines allgemeinen Systems, das „Natur“ genannt wird, bilden. Sie sind nicht mehr nur als ein Berg, eine Landschaft und eine Kiefer zu fassen. Im zweiten Buch der Natur sind sie *unwirklich* wirklich geworden und werden an ihrer Bedeutung (ideell) und/ oder ihrer Wirkkraft (pragmatisch) bemessen. Und als solche spielen sie in der Umweltpädagogik, ganz gleich, ob in der schulischen oder der außerschulischen Praxis, eine wichtige Rolle.

Seit den späten 1990er Jahren haben an den Universitäten grüne Gruppen ihre Aktivitäten ausgeweitet. Beispielsweise haben Studenten mit Unternehmergeist drei große Netzwerkorganisationen geschaffen, die den Universitäten helfen, grüne Gruppen zu gründen und Ideenaustausch über Aktivitäten zu betreiben. Die erste war das *Green Student Forum*, das Universitätsgruppen in Beijing zusammenbrachte. Dann kam *Green Stone* in Nanjing, um den Studentinnen und Studenten der Universitäten in der Provinz Jiangsu bei der Gründung grüner Gruppen zu helfen. *GreenSOS*, mit Sitz in Chengdu, hat sich selbst die Aufgabe gestellt, die Kapazitäten studentischer grüner Gruppen in ganz Südwestchina finanziell zu unterstützen und zu erweitern.

Ganz allgemein lässt sich feststellen, dass sich die zweite Generation der nach 2000 entstandenen chinesischen Umweltorganisationen stärker örtlichen Problemen oder ganz spezifischen Fragen zuwenden. Zwei Nichtregierungsorganisationen (NGO), die sich auf klar bestimmte Bereiche konzentrieren seien beispielhaft genannt. 1. Die NGO *Han Hai Sha* (Grenzenloses Sandmeer) bemüht sich darum, städtische Forscher und Gemeinschaften in Wüstengegenden zusammenzubringen, um das Problem der wachsenden Ausdehnung der Wüste in Westchina in den Griff zu bekommen. 2. Das *Pesticides Eco-Alternatives Centre* in der Provinz Yunnan, das den Einsatz schädlicher chemischer Pestizide in China einzuschränken versucht, indem es Bauern schult, die Aufmerksamkeit der Verbraucher für die Gefahren der Pestizide schärft und als Wächter und Anwalt für eine Stärkung der politischen Kontrolle von Pestiziden auftritt. Die zunehmende Spezialisierung darf, wie ich zum Abschluss meiner Ausführungen feststellen möchte, als ein Zeichen für die wachsende Reife der chinesischen Zivilgesellschaft in Umweltfragen gelten und damit auch als ein wichtiger Schritt, der die chinesischen Erzählungen von der Natur und der Harmonie des Menschen mit dieser in einen neuen pragmatischen Kontext überführt.

Anlässlich des Besuchs des US-Klimabeauftragten John Kerry in China im Juli 2023 betonte der chinesische Staatschef Xi Jinping, dass man die bislang geltenden Ziele mit Entschlossenheit angehen werde, nämlich vor 2030 den Höhepunkt des Treibausgas-Ausstoßes zu erreichen sowie vor 2060 klimaneutral zu werden. Xi bestand aber auf der Autonomie seines Handelns: "Der Weg, die Methode, das Tempo und die Intensität zur Erreichung dieses Ziels sollten und müssen von uns selbst bestimmt werden und werden niemals von anderen beeinflusst werden."<sup>7</sup> Mit diesem Satz aus dem Munde des mächtigsten Mannes im Staate, sei nochmals zum Schluss verdeutlicht, dass weder internationale Abkommen wie das am 12. Dezember 2015 in Paris unterzeichnete Klimaabkommen noch monologisierende Belehrungen und moralische Appelle der Sache des Klimaschutzes in China dienlich sind. Nachhaltig befördert wird sie nur durch die Umsetzung der Einsicht, dass der chinesische Begriff von Natur nicht auf der Gegenüberstellung von Mensch und Natur, sondern auf deren Einheit beruht. Dies bedeutet aber auch zu berücksichtigen, dass im Falle Chinas das Wirken der Natur schöpferisch durch den Menschen fortgesetzt werden kann. Wir dürfen alle gespannt sein, welche Formen des "Klimaschutzes" daraus entstehen! Ob sie der Zusammenarbeit der Nationen dienlich sein werden, darf als ungesichert gelten.



<sup>7</sup> Thomas Hummel, "Kerry macht gut Wetter in Beijing. Der Besuch des US-Klimabeauftragten in China bringt zwar keine konkreten Ergebnisse, aber immerhin reden die beiden größten Verursacher von Treibhausgasen wieder miteinander. Das schürt Hoffnungen", in: *Süddeutsche Zeitung*, Donnerstag, 20. Juli 2023, Nr. 165, S. 6.

# **Environment Education in Indian Schools and Colleges: A Philosophical Perspective**

*Chrisia Laura Pinto (Mumbai)*

*Mother Nature is seen as the entity that shields the world and provides for it – supplying oxygen, food, safety, and protection. A thinking mind enables learning to be, learning to live, learning to know and learning to do through these four pillars of education. Educators and thinkers express a sense of responsibility and care for future generations. The need for and importance of Environmental Education (EE) in India was felt long ago and several efforts have been made to reorient and reorganize school education and establish EE more formally. Environmental Education has been introduced as a compulsory subject for all the students of Arts, Science and Commerce at the undergraduate level by University Grants Commission (UGC), at the school level by National Council of Education Research and Training (NCERT) and State Education Councils of almost all the states of India. School textbooks, in all subjects and at all levels, have been revised to integrate environmental concepts emerged from the philosophical and religious texts of the country. An integrated approach has been employed where there is no independent textbook to refer or to teach environmental education. This article discusses the philosophical perspective and the role of history, religion, various policies and educational approaches regarding the environment which have emerged in various stages of formal education in India.*

## **Introduction**

Nature and all other beings have the same right to existence and coexistence for peace and harmony. With this cordial co-existence there is an experience of freedom in the interaction of man and nature. Human beings live as participants and nurturers with regard to the environment. Human beings need reminding time and again through ongoing and life-long learning. The term environment describes the 'sum total of physical and biotic conditions influencing the responses organisms. More specifically, the sum of those portions of the hydrosphere, lithosphere, and atmosphere into which life penetrates is the biosphere'.<sup>1</sup> There are no characteristics of permanent inhabitants of the atmosphere, although the air is traversed by many kinds of animals and plant propagules. Of the hydrosphere, there are two major cycles, marine and fresh water, of the lithosphere there is one, land. A human being's life depends upon and is conditioned by all that surrounds him and sustains him, namely, inanimate, mineral and animate, aquatic, vegetative, and gaseous life. It is therefore

---

<sup>1</sup> Betiang, P. A., Ekuri, K.A., & Andong, H. A. (2018). Community Development and Conflict Resolution: A Dialectical Approach. The Environmental Studies Journal, 1(4), 64-71.

a human being's duty to constantly educate himself about the environment and the ecology.

### **Preliminary introduction to environment and Indian religious contexts**

India being a diverse country whose multiple religions, culture, language practices, landscapes, water bodies, geographical diversities are closely connected with Mother Earth in all aspects. Hindus, Buddhists, Jains, Sikhs, Parsis, Muslims, Christians and Baha'i's practice religion according to their belief system with these contexts. The impact of these religions is also seen in the education system in its thought, values, knowledge, skills and practices of the people. This philosophical perspective of people of faith influences the learning and teaching process in formal education.

All Indian philosophy accepts the existence of Brahman except Chārvākas schools.<sup>2</sup> Brahman reveals Himself in two ways, such as, unconscious matter or 'jada' and conscious life 'jiva'. Therefore, according to the Indian philosophical traditions, all that which exists in the universe including both organic and inorganic are consisted of five elements as air, water, fire (heat/energy), earth, and space. Everything comes from the different combinations of these five elements and everything returns to them ultimately. Sustainability of these elements consists of man's action of Dharma, Karma, Sarvodaya and Satyagraha.

### **The Concept of Dharma**

The Concept of Dharma or righteousness is the basis of all the religions of Indian origin<sup>3</sup>. Environmental protection is a dharma. Nature is revered as a mother, obeyed as a father, and nurtured as a beloved child. Nature was the reflection of God's essence rooted in the transcendental Creator and existence is the reflection of His divine qualities. The Sacred Ecology was common to all Indian cultures and there is no part of India that was untouched by it. The idea of the sacred ecology lives on to this day and is expressed in the form of sacred groves or forests that may not be destroyed, sacred animals that may not be killed, sacred plants that may not be harmed, sacred rivers that give life, sacred mountains that inspire awe and reverence.

The essence of global dharma is compassion for all living beings and cultivation of nonviolence and fulfilment. Global dharma is the sum total of a person's obligation that unifies an individual with natural and social world<sup>4</sup>. Hence, the role of the concept dharma is very important in the concern for nature. It helps a person to control his greed and passion from harming and exploiting

---

<sup>2</sup> Pruthi, R. K. (Ed.). (2004). *Indian caste system*. Discovery Publishing House.

<sup>3</sup> Sharma, B. (2019). Is there any Environmental Ethics in Visistadvaita Vedanta? An Inquiry. Journal of the Gujarat Research Society, 21(13), 84-93.

<sup>4</sup> Ashgate Publishing, Ltd. Zavos, J. (2001). Defending Hindu tradition: Sanatana dharma as a symbol of orthodoxy in colonial India. Religion, 31(2), 109-123.

nature and natural phenomena. The concept of dharma can be used in the classrooms as a common learning strategy for the implementation of sustainable development for a better environmental management.

### **The Concept of Karma**

The term karma comes from the root 'kri'.<sup>5</sup> It means "to do". So, Karma means action. But in its broader sense it also applies to the effects of an action. The law of karma is that each action that is performed wilfully has its consequences. It is also possible that the effect is not seen immediately. Every action creates its own reaction. A good action gives rise to good effect and a bad action gives rise to bad effect. The law of Karma says that every action performed creates its own chain of reactions and events.<sup>6</sup> Because of the wide-spread belief in reincarnation people with a good karma are said to be reborn in a higher form of life, transcending the traditional limits of caste, for instance, and those with a bad karma may be reborn in an animal which makes human beings related to all other forms of life in a very special way.

In the context of eco-crisis, the concept of karma is important as a guiding force to protect the individual. These Dharma and Karma concepts can be considered as prerequisites for an environmentally conscious world. Dharma and karma are two imperatives in Indian ethics and applicable to life.<sup>7</sup> This leads man to manage the natural resources properly and try to establish ecological relationship sensitively. This gives rise to a balanced economic-ecological relationship. The ultimate achievement is that the human being establishes a partnership with nature to protect the complex life-system of nature.

### **The Concept of Sarvodaya**

The concept of sarvodaya in Indian Philosophy expressed as sustainable development to meet the basic need of all. Let all living beings be happy and at peace, let all beings be free from afflictions. If one realizes this and perceives it in all living beings, there would not be any suffering in this world.<sup>8</sup>

### **The Concept of Satyagraha**

The concept of satyāgraha is another means by which we can have an impact on the environmental policy process. Satyāgrah literally means persistence and endurance for truth (Herman 1976). It excludes the use of violence because human beings are incapable of knowing the absolute truth. Therefore, they are not allowed to punish. Punishment is violence. The word satyāgraha is first

---

<sup>5</sup> Bode, M. (2013). Glimpses of Wisdom. A collection of essays on Ayurveda. Journal of Ayurveda and Integrative Medicine, 4(2), 123.

<sup>6</sup> Bhikkhu, T., & Cheng, C. H. (2004). Karma. *Torch of Wisdom Monthly*, (475/476), 72-75.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ranjan, M. (2014). Environmental Protection in Jainism and Buddhism. *Voice of Intellectual Man - An International Journal*, 4(1), 121-130.

coined by Mahatma Gandhi. This is a technique to achieve freedom by non-violent resistance. It embodies five basic elements. These are, purity of (a) motive, (b) means to be used, (c) suitability of place, (d) time and (e) the mental status of the agent. Satyāgraha means the truth force and all the above five basic elements ought to be followed by those who want to use this technique.<sup>9</sup>

Satyāgraha is a force that can be used by any individual or any community. It represents the struggle of the people in opposing unjust laws. These concepts, satyāgraha and sarvodaya together express Dharma. Through this the protection of the environment can occur. Satyāgraha for conservation can be used as a force against governments and business. It is a means by which the common people can bring change in environmental policies. Ultimately the attitude of people towards nature should be changed from exploiting to respect for nature. Therefore the spiritual basis we get from the concept of Dharma should be used while dealing with nature.

The concepts of Dharma, Karma, Sarvodaya and Satyāgraha can give us a framework for the actions to be taken for a better environment. These can help us in the preparation of policies of sustainable development. These concepts if highlighted globally can provide the values that are necessary for a better environmentally conscious society. It does not permit the economic growth on the basis of greed, poverty, inequality and environmental degradation.

### **Philosophical Concepts of Environment Education**

Though the content of the textbooks in schools and colleges exhibits strong social contextualizing of learners' surroundings, but the thrust is anthropocentric, and the environment figures only as a peripheral concern. Themes such as gender, caste, hygiene, culture, equality, and discrimination emerge stronger than those of biodiversity, conservation, pollution, water crises, and global warming. While the in-built thrust on conviviality in the textbooks is necessary and heartening, a better infusion of the current predicament in terms of the environmental crisis and how it could be mitigated is considered. This paper discusses the way environmental studies evolve using the texts used in the education system.

In the Indian world view, as also of other ancient civilizations and cultures, life on earth emerges from the eternal waters that hold the potency of fires. Indian science and philosophy and thus culture develop on the postulate of the perpetual movement of creation, degeneration, and regeneration of the cosmos. Life is ordered into four successive stages (ashramas) from learning and performing to gradual indifference and final withdrawal. This fourfold ordering of life is called purusartha, that is, the making of a cultural person (purusha). At a higher level of consciousness, the cultural person is transformed into a cosmic

---

<sup>9</sup> www.ijcrt.org ©2021 IJCRT|Volume 9, Issue7 July2021 |ISSN:2320-28821IJCRT2107642 international journal of creative thoughts (IJCRT)

person (Puma). Thus Environmental Education has found its basis in Indian philosophy and nature<sup>10</sup>.

### **Historical perspectives in Environmental Education**

The concept of environmental education in India is neither unusual nor recent. It has been around since prehistoric times with a clear warning of the consequences of environmental deterioration and the necessity for conservation for human life. Every religion and every culture in India emphasised environmental concerns while representing the traditions and societal viewpoints. Nature is viewed as an all-encompassing force in Indian culture. The ancient Hindu texts, including the Vedas, Puranas, and Upanishads as well as the legendary Mahabharata and Ramayana, have firmly established the justification for environmental conservation as well as religious rituals and prohibitions against the excessive exploitation of natural resources<sup>11</sup>. For instance, there are several references to Man-Earth interactions in the Atharva Veda's Prithvisukta. This tradition is still present in indigenous communities across the nation. Since 1930, the Indian educational system has included elements of environmental education in its curricula.<sup>12</sup>

### **The Report of the Education Commission (Kothari Commission-1964–1966)**

This laid the foundation for the current state of informal environmental education. In the initial phase, the Report suggested that "the primary school science curriculum should focus on helping students gain a thorough grasp of the key facts, ideas, principles, and processes in the physical and biological environment."<sup>13</sup> There was enough subject specific information about the environment in the scientific and social science curricula and teaching materials, and in other subjects like language and mathematics curricula, to achieve the required goals.

At the senior secondary level, the biology, chemistry, physics, geography, sociology, and mathematics textbooks all included enough information on the environment to advance the knowledge, comprehension, and abilities learned up to that point in the secondary stage.

### **The 42nd amendment to the Indian Constitution:**

This passed by the government in response to the UN conference in 1972, encouraged environmental awareness by requiring the state to "take measures to protect and improve the environment and to safeguard the forests and wildlife

---

<sup>10</sup> Herman Daly. (2008). "On a road to Disaster," New Scientist, vol.200:46-47.

<sup>11</sup> Bhatt GS. Social Philosophyl, in Donald H. Bishop, ed., Indian Thought an Introduction (New Delhi: WileyEastern Pvt. Ltd., 1975, 208.

<sup>12</sup> Ibid. 210.

<sup>13</sup> NCCI 1990. National Curriculum Council, Environmental Education 7 (Seven) Curriculum guidance book 1ISBN-18772676251 NCC, Albion, Wharf .25.SK eldergate, yorky012xl.

of the country" (Article 48 -A). By inserting the phrase "thereof requires every citizen to protect and improve the natural environment including forest, lakes, rivers, and wildlife and to have compassion for living creatures"<sup>14</sup> "Fundamental Duties"<sup>15</sup> in Article 51 A clause (g), it further made every person accountable. Given this context, the Indian government formed the Department of Environment in 1980, later re-designating it as the Ministry for Environment and Forests in 1985.

### **National Education Policy (NEP) in 1986**

One of its main focuses was the importance of giving education at all levels an environmental emphasis. "There is a crucial need to foster an awareness of the environment,"<sup>16</sup> the policy declared. It must start with children and spread to every aspect of society. Schools and universities should be environmentally responsible. This element will be included throughout the entire instructional procedure.

### **The Environmental Protection Act (1986)**

Defines 'Environment includes water, air, land and the inter-relationship which exists between human beings, other living creatures, plants, micro-organisms and property.<sup>17</sup> This Act was enforced for the protection of environments, sustainability and all endangered species.

### **Indian philosophy, religious textual tradition and environment**

Indian philosophical perceptive believed in the concept of Vasudhaiva Kutumbakam.<sup>18</sup> It means all that is alive belongs to one single family including plants to human beings. Everything originates from Brahman and goes back to Brahman. All schools of Indian Philosophy believed in the interdependence relationship between human being and nature. Therefore, the value of life has a close affinity with the sacred and mysterious power that underlies both the subjective and objective world. In Indian philosophy it is accepted that each and everything including living and non-living are the result of the combination of the same basic elements. Hence there is no sharp distinction between human and nature. We get many verses in Vedas and Upanishads discussing the importance of eco-ethics and the ethics of conservation of resources. Another religious perspective emerges from Buddhism and Jainism in Indian religions and traditions and we will discuss them all as follows.

---

<sup>14</sup> Report of the Kothari Commission (1964–66) in four volumes available at [www.teindia.nic.in](http://www.teindia.nic.in)

<sup>15</sup> Khosla, Madhav. (2012). *The Indian Constitution*. New Delhi: Oxford University Press.

<sup>16</sup> MHRD, (1998). National Policy on Education 1986 (as modified in 1992) with National policy on Education 1968, Dept. of Education, MHRD, Govt. of India.

<sup>17</sup> <https://parivesh.nic.in/writereaddata/ENV/THE%20ENVIRONMENT.pdf>

<sup>18</sup> Baindur, M. (2015). Nature in Vedic Thought: Gods, the Earth, and Rta. In *Nature in Indian Philosophy and Cultural Traditions* (pp. 139-154). Springer, New Delhi.

## **Hinduism and environment**

Hinduism states that the natural environment is a manifestation of divine nature itself. The order of creation was Akash (space), Vayu (air), Teja (energy), Aap (water) and prithvi (earth). These are known as the 'Panchtatra' or the five elements<sup>19</sup>. Dharma strives to create harmony for the individual not only within the established societal order but also with the natural environment. Hinduism is not a religion in the stricter sense, but a way of life deeply rooted and built on the foundation of Vedic scriptures. The Vedic Aryans studied nature's drama very minutely. Sand-storms and cyclones, intense lightening, terrific thunder-claps, the heavy rush of rain in monsoon, the swift flood in the stream that comes down from the hills, the scorching heat of the sun, the crackling red flames of the fire, all witness to power beyond human beings. The Vedic sages felt the greatness of these forces and they adored these activities. They appreciated, worshiped and prayed for them due to regard, surprise and fear. They realized instinctively that action, movement, creation, change and destruction in nature are the results of forces beyond human beings' control. And thus, they attributed divinity to nature and its happenings.

The Vedic views revolve around the concept of nature and life. The visions of the beauty of life and nature in the Vedas are extremely rich in poetic value. The symbolical pictures projected there remain close to life and nature. The most authoritative among the four Vedas is called the Rigveda. Each Vedic verse has one or more sages (Rishis) and deities (Devatas) associated with it.

## **Origin of Environmental Science from Vedas**

The oldest and simplest form of Nature-worship finds expression in Vedic texts<sup>20</sup>. Many scholars have concluded that the Vedas are primarily concerned with cosmology, but they have failed to show that Vedic cosmology has the solutions to the most difficult problems of modern cosmology. Some say, like dramas are played to remember history, the process of various shrauta yajnas describes the science of Cosmology.<sup>21</sup> The Vedic hymns are full of statement, ideas and unusual images which contain truths of all sciences. Here, knowledge is couched in symbolic language and unless the symbols are decoded, the real purpose of the mantras cannot be understood. The only point is that Vedas need to be studied and interpreted, not in a vedantic manner, but in their right perspective and in relevant context. Often expressions of ideas are enveloped with the shade of symbolism. The approach of Vedic seers is truly

---

<sup>19</sup> Grifth RTH. 2005. Based on 'The Hymns of RigVeda' translated with proper commentary by Ralph T H Grifth and edited by Prof J L Shastri, Motilal Banarsi-dass Publishers, New Delhi, new revised edition 1973, reprint 2004 and 'Hymns of Rig Veda' translated into English with a popular commentary. Munshiram Manoharlal Publishers, New Delhi, reprint 1999.

<sup>20</sup> A.R. Panchamukhi, Socio-economic Ideas in Ancient Indian Literature, Rashtriya Sanskrit Sansthan, Delhi, 1998, p.467.

<sup>21</sup> Dutta, Bidyarthi Dr. and Rath, Durga Sankar Prof., Cosmology research in India: a scientometric study, 2013. Library Philosophy and Practice (e-journal). p 996.

comprehensive. They do not visualize in parts. They do not elaborate subjects as is done in current education system. But at the same time, grandeur and brevity of the Vedas are not found in the disciplines of modern science unless they are subject specific.

The Vedas and disciplines of modern science including EE are rather complementary and not contradictory. If modern science is seen or read through Vedic eyes, the students will benefit. Students of science may search the earliest of the ideas about any discipline in the Vedic literature. In recent days, environmental science and ecology are disciplines of modern science under which study of environment and its constituents is done with minute details. As Science, they are established in 20th century, but their origin can be seen long back in the Vedic and ancient Sanskrit literature. The concepts of environment differ from age to age, since it depends upon the conditions prevalent at that particular time.

### **Buddhism and Environmental Education**

According to Buddhism, a human being is part of nature. Every thing in nature is interconnected by the law of causality. These principles promote a scientific thought that helps human beings while dealing with nature because of interdependency. The life of Buddha himself was very closely associated with nature. His birth, enlightenment, and the first sermon are [deletion] major events that are very closely associated with the natural surroundings of nature.<sup>22</sup> From various Buddhist texts and teachings we find that Buddhism seeks to offer explanations of the natural state of things rather than conceived as a religion in the usual sense of the term. Great emphasis is laid on the understanding of the realities, such as objects and subjective minds. In Buddhism, while trying to solve the problems of suffering, Buddha has said that the basic cause of suffering is the desire of man.<sup>23</sup>

It is the nature of man that is responsible for the problems man faces in all spheres of his life. By extending this insight, it is the desire of man that is responsible for all environmental crises and cause of suffering. Most of the ecological problems are due to the lack of holistic approach that creates relationship between human beings and nature. Earlier human being's needs were limited. He was eating whatever was available in nature. But gradually he started to produce food and learn to store it. Therefore, gradually his need turned into wants. And he began to exploit nature. The thought that that he is superior to nature came to his mind. He treated nature as a means for the satisfaction of his desire.

---

<sup>22</sup> Darlington, S. M. (2017). Contemporary Buddhism and ecology. In The Oxford Handbook of Contemporary Buddhism.

<sup>23</sup> Singh, Y.K.(2007).Teaching of Environmental Science, APH Publishing House, New York.

Buddhism accepts that man's uncontrolled and unlimited desire is the cause of ecological imbalance.<sup>24</sup> At the same time Buddhism also provides a solution to this problem through proper knowledge. Buddhism gives us a world view that is influenced by scientific thought. The main reason for Buddhism to be influenced by scientific thought was that it did not presuppose the existence of God. Though Buddhism says that change is inherent in nature, it also says that natural processes in nature are affected by human morality. The reason is human thinking determines the moral standards in the society. Human being and nature are bound together with a reciprocal causal relationship. If there is degeneration in morality in the society then both human beings and nature also degenerate. The results of greed, hatred and delusion produce pollution within human society and nature.

If morality dominates our thinking, then the quality of human life and nature improves. Generosity, compassion and wisdom produce a better balance among human beings themselves and between man and nature. According to the Buddhist doctrine human beings must try to satisfy their real needs not their desires. The resources of the world are limited whereas the human beings' desires are not limited. Buddhism says that happiness should be found by resisting human desires and the goal of enlightenment should be through renunciation and contemplation.<sup>25</sup> The Buddhist world view is inherently eco-friendly. Nature is an infinite interrelationship among all parts of nature. Each individual is the cause of the whole and at the same time it is caused by the whole. In Buddhism the individual is not separate from the whole because the individual is understood as existing within the ontology of interdependence.

### **Jainism and Environment**

In the Indian philosophical traditions, the individual person is regarded as a reflection of the world itself. Jainism in Indian philosophical tradition is the philosophy of ecological harmony. An individual sees himself as a part of the greater whole not as an isolated unit. So the Indian theory of cosmology considered the human being within the world. As Jainism does not believe in any creator it develops its theory of cosmology without a creator. Jainism believes in the eternity of each life force not being created by any creator.<sup>26</sup> Therefore, each life force is ultimately responsible for its own destiny.

It formed a vital part of the ancient Indian life. The Jain perspective towards nature includes the reverence for all kinds of life forms and preservation of the natural environment. Jainism does not acknowledge a first cause as the creator of the universe. It says that the universe has no beginning and no end.<sup>27</sup> But still, it suggests an environmental ethics for a harmonious relation with nature.

---

<sup>24</sup> Ibid.

<sup>25</sup> <https://sustainability.Jardines.com/2022/index.html>.

<sup>26</sup> Shah, A. K., & Rankin, A. (2017). Jainism and ethical finance: A timeless business model.

<sup>27</sup> Mittra, P. (2019). Jainism and Environmental Ethics: An Exploration. Journal of Indian Council of Philosophical Research, 36(1), pp. 3-22.

Because the global environmental crisis can be solved through spiritual relationship established between human beings and nature. Jainism has a code of conduct that establishes a harmonious relationship with nature. Jainism talks about a hierarchy of lives which is a very important concept in the Jain concept of ecology.<sup>28</sup>

It accepts that every soul is autonomous and independent irrespective of whether it is the soul of a man or of a mono-sensed insect. It also believes in the presence of soul - jiva in both animate and inanimate things. Soul is present not only in animate beings such as human beings, animals, and insects but also in inanimate things such as water, air, fire and earth. The entire world is possessed of life including plants, trees, birds, animals and water.<sup>29</sup>

In Jainism there is a hierarchy of life according to the number of senses a particular being possesses. Life articles (ji a) in earth, water, fire, air, microorganisms, and plants have only the sense of touch. They experience the world through the sense of touch. Worms have the sense of taste and touch. All crawling bugs can feel, taste and smell.<sup>30</sup> All flying insects have abilities to taste, smell, see and feel. All higher level animals such as fish and all kinds of mammals feel, taste, smell, see, hear, and think.<sup>31</sup>

The Jain theory of evolution is based on a grading of the physical bodies having souls according to the degree of sensory perception. At the lowest level, the form of physical body has the sense of touch, i.e. trees and vegetation have the sense of touch. Therefore, they are able to experience pleasure and pain and they have souls. The highest grade of animals and human beings only possess rationality and intuition (mānas). They are the highest evolved form of life and therefore they have greater moral responsibility of their relationship with the rest of the universe.

Jainism views all kinds of life in a different perspective. They signify the concept of "living world" in Jain philosophy. Because for them the world is a combination of subjects not a collection of objects. The concept of life in Jainism is very different from the common definition of the concept "life", i.e. all parts of nature including the five elements of nature contains touch, breath, life and bodily strength. The whole nature that is surrounding us can feel our presence, because Jainism says that everything has sensation. The entities such as water and air etc. feel us through the sense of touch. At the same time human beings have been given the special responsibility to cultivate awareness and

---

<sup>28</sup> Rankin, A. (2018). Jainism and environmental philosophy: Karma and the web of life. Routledge.

<sup>29</sup> Jain, A and Garg, K C. LASER research in India: Scientometric study and model projections, Scientometrics, 1992, 23(3), pp. 395-415.

<sup>30</sup> Jain, A. and Garg, K C. LASER research in India: Scientometric study and model projections, Scientometrics, 1992, 23(3), pp. 395-415.

<sup>31</sup> Chapple, C. (2010). Jainism, Ethics, and Ecology. Bulletin for the Study of Religion 39 (2), pp.3-12.

ethical behaviour.<sup>32</sup> The Jain law of non-violence - with strong influence on Gandhi - entails vegetarianism, for instance, and the conviction that our own existence is entwined with that of all other living and feeling beings.

Jain practice all these principles even today and these principles are even prescribed for the protection of nature. The Jain philosophy seeks to create a society founded on love and concern for all creatures.

### **Environmental curriculum and formal Education**

India being richly endowed with the philosophies of life and thought to care for mother earth, it is wise to mould the future citizen into its care and sustenance. Environmental Education (EE) has been introduced as a regular course in the formal school education system in India following the directive of the Honourable Supreme Court of India for it to be a mandatory subject in schools and colleges.<sup>33</sup> The Indian education system has a long history of blending philosophy with environmental education, emerging from the various religions at the school level that emphasize the inclusive values that emerge from the Indian textual tradition. Such as finding God in nature or the nine elements or tattvas: fire, water, earth, air, sky, time, directions, mind, and soil. Indian mythology gives an understanding that the elements originate in phases. Water, earth, and sky come first. There are many sacred trees and plants which are revered. The wisdom of ancient India recognized the importance of nature and natural resources.

The Vedas and later literature are dedicated to various forces of nature. Every aspect of the environment was regarded as sacred - plants, animals, mountains, forests, rivers, bodies of water and even entire cities. By deeming them sacred, they were automatically protected. Unfortunately, with the advent of Western science and technology, the traditional sacred ecology of India has given way to a new society where the importance of nature is subsumed by the demand for development and growing consumerism. As we are threatened by problems like global warming and climate change, Environment Education and inclusive education are required for learning to be, learning to know, learning to do and learning to live, because they are the four pillars of education.

### **The Need for Environmental Education**

Global Environment Outlook's (GEO) several reports have shown that environmental damage has been proven.<sup>34</sup> The environment is under more and more stress because of population expansion, economic activity, and consumption habits. Gradually water scarcity is worsening. This has threatened environmen-

---

<sup>32</sup> Akpan, C. O., Ogar, J. N., & Bassey, S. A. 2020. Examining the Ethics of Research in Animal Experimentation. Bulletin of Pure & Applied Sciences-Zoology, (1).

<sup>33</sup> The Environment (Protection) Act, 1986; The Water (Prevention and Control of Pollution) Act, 1974.

<sup>34</sup> National Council Of Educational Research And Training, Report Of The Education Commission, 1964-66 (1970), <http://www.academics-india.com/Kothari%20Commission%20Report.pdf>

tal services and ecological concerns such as food security, public health, and development.

The consequences of population expansion, rural-urban mobility, growing incomes, resource exploitation, the greed of man and climate change pose a danger to the quantity and quality of natural resources as well as the environmental support system. Ecosystem collapse and the reduction in biodiversity are on a global scale. Therefore, environmental deterioration impedes progress, endangers future development and human health. India is currently dealing with comparable issues. There are other more unfavourable developments that have emerged from land degradation, air and water pollution, and extinctions that endanger human well-being. These are but a few justifications for why we might anticipate improved environmental education. It is crucial to comprehend how we are connected to nature.

To promote a sustainable environment, it is essential to comprehend our relationship with nature and the fact that we are just one species among many on a globe teeming with life. The time has come to educate the future citizens of our country.

At the policy level, India's curricular and pedagogical EE framework aligns with the integrated learning approach promoted in education for sustainable development (ESD) globally and also with the UN's multi-pronged economic-social-environmental pillars that underpin its Sustainable Development Goals.<sup>35</sup> India's curricular framework echoes the latter's emphasis on education that encompasses knowledge and skills that refer to, and relate to, the interconnectedness of issues in the world.

The National Council of Education Research and Training (NCERT) which oversees carrying out the strategy, recognized the need to place teachers at the core of any reforms in education. And its Curriculum Framework (2005) for School Education includes the environment at all levels. The government launched a significant teacher-training program in the summer of 1986 as well as in 2005. The revised orientation was given to thousands of instructors.

### **Environmental Education at Elementary Level**

Most primary school curricula working on an integrated approach do not proceed with lists of 'topics' from different 'subjects' but instead propose 'themes' that allow for a connected and inter-related understanding to develop. It is clear that there is no single format that can offer a uniquely satisfactory elaboration of ideas for primary school and this syllabus too makes no such claim. At the primary stage, teachers are to encourage learners to foster a culture of awareness and interest via "concrete situations related to the immediate environment", then lead to more structured environmental study activities. At the upper primary stage, learners are to understand the nature of the world and its changes, with emphasis on natural resources in local and global contexts,

---

<sup>35</sup> <https://korbel.du.edu/pardee/research/project/global-environment-outlook-geo-reports-unep>

along with topical issues of water, health, nutrition, and family welfare, among others. Environmental Education (EE) is presented as Environmental Studies (EVS) in smaller classes. The physical, biological, and social aspects of our environment are studied in EVS for grades III through V, with a focus on preserving and conserving it<sup>36</sup>. This is not a prescriptive but instead a suggestive format, which indicates the key themes and sub-themes along with their possible connections.

The following are some of the goals of teaching EVS, according to the NCF (2005):<sup>37</sup>

- It teaches children how to see and understand connections between the natural, social, and cultural setting.
- It enables the creation of an understanding based on observation and examples taken from real-world experiences, rather than abstract ideas, consider life's physical, biological, social, and cultural components.
- Helps to develop cognitive ability and resourcefulness in order to make the youngster interested in social issues, beginning with the immediate family and expanding outwards.
- To encourage a child's inventiveness and sense of wonder, especially about the natural world (including people and objects), to increase knowledge about environmental concerns.
- Involve the child in hands-on, exploratory activities to help them learn fundamental cognitive and psychomotor abilities through observation, categorization and inference.

The syllabus for Classes III-V is woven around six common themes such as 'Family and Friends' encompasses which four sub-themes. It gradually extends the child's understanding of their world, beginning from the immediate 'self' to include the family, the neighbourhood, the locality and also the country. Thus, by the time the child reaches Class V, they will be able to see 'self' in the larger context – as part of a community, the country and also, more tacitly, as part of the whole world.

### **Secondary School Approach and Environmental Education**

India's guide called Teachers' Handbook on Environmental Education for Classes XI-XII<sup>38</sup> articulates such an approach: "To ensure the continuation of proactive action towards the environment [...] the core focuses on the interconnected nature of the physical-biological-social-economic system pertinent to environmental issues".<sup>39</sup> Secondary stage teachers are to help learners experiment and conduct activities in and out of school, including activities with industries (farming, factories) and community. That environmental education is very

<sup>36</sup> <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/>

<sup>37</sup> NCERT, (2005). National Curriculum Framework (NCF, 2005). New Delhi: India.

<sup>38</sup> Ibid.

<sup>39</sup> Sathyabhushan, Govinda R. And Anjana Mangalagiri, Environmental Education, Handbook for Educational Planners. (1990) NIEPA, New Delhi.

much integrated into a variety of courses, including physics, mathematics, chemistry, biology, geography, history, political science, health and physical education, art and music.

Although the guide recommends that teachers explore individual and group project-based learning, it puts EE in the science and the social studies syllabi rather than making it a course on its own. All the teachers conspicuously advocate the Three R's (Reduce, Recycle and Reuse) in their classrooms. The Three R's are all meant for individuals rather than industries, governments, or institutions. When a student learns it is possible to conclude that all industries are bad. But they are part of the human development and progress of a country. Students need to be guided to make judicious decisions based on values and greater good.

There is a challenge in using text books to give a correct understanding of the themes on environment. There are problems due to the squandering of resources for the benefit of a few people. There is a popular quote attributed to Gandhi: 'Nature has everything to give to man. Nature gives nothing to a greedy man.'<sup>40</sup> But there was no discussion or critique of this in the classroom, except for admonishments by the teachers not to be greedy. In the classrooms and textbooks there were a few implications of a causal relationship between economic development and environmental problems. For example, it was obvious that natural resources get depleted because they are used for industrial production. However, there is not any critical discussion of the environment and economic conflict. Students are encouraged to take up projects, field visits, accompanied and guided to be aware of causes and concerns about the environment and work towards sustainability.

### **Undergraduate level EE**

Earlier in 2003, UGC had come out with a core module syllabus for compulsory implementation of Environmental Studies at the undergraduate level as per directives of the Honourable Supreme Court of India. Further, in 2017, UGC framed an 8 unit module syllabus for the Ability Enhancement Compulsory Course<sup>41</sup> (AECC-Environmental Studies) under the Choice Based Credit System (CBCS).

The National Education Policy (NEP, 2020)<sup>42</sup> underlines the importance of making environmental education an integral part of curricula and encouraging environmental awareness and sensitivity towards its conservation and sustainable development. Environment Education, therefore, needs to include areas

---

<sup>40</sup> Joseph Catherine (2011) Environmental Education, Neelkamal Publications PVT LTD, Hyderabad.

<sup>41</sup> Routledge India. Mendie, P. J., & Eyo, E. (2016). Environmental Challenges And Axiology: Towards A Complementary Studies In Eco-Philosophy. Journal of Integrative Humanism, 7(1), pp. 144-150.

<sup>42</sup> Panigrahi, A.K. and Alaka Sahu, 2014, A text book of Environmental studies. Giribala Publications, Berhampur.

such as climate change, pollution, waste management, sanitation, conservation of biological diversity, management of biological resources and biodiversity, forest and wildlife conservation and sustainable development.

Students at undergraduate level also learn how India became an instrument of international cooperation; bilateral and multilateral agreements; conventions and protocols; adoption, signature, ratification and entry into force; binding and nonbinding measures; Conference of the Parties (COP)<sup>43</sup> and Major International Environmental Agreements.

The students are expected to be engaged in some of the following or similarly identified activities:

- Discussion on one national and one international case study related to the environment and sustainable development.
- Field visits to identify local/regional environmental issues, make observations including data collection, and prepare a brief report.
- Participation in plantation drives and nature camps.
- Documentation of campus biodiversity.
- Campus environmental management activities such as solid waste disposal, water management and sanitation, and sewage treatment

Curriculum Framework at the Undergraduate level<sup>44</sup> outlines for EE on these issues

- Humans and the Environment
- Natural Resources and Sustainable Development
- Environmental Issues: Local, Regional and Global
- Conservation of Biodiversity and Ecosystems
- Environmental Pollution and Health
- Climate Change: Impacts, Adaptation and Mitigation
- Environmental Management
- Environmental Treaties and Legislation
- Case Studies and Field Work

### **Environmental movements in India**

Students and general public collaborate working for the cause of environment sustenance.

#### *Chipko:*

The movements like Chipko, people acted in a certain way and this we can call Forest Satyāgraha. Broadly we can say Satyāgraha for the environment. The movement was used against the government forces for better environmental protection. The Chipko movement started in March 1973 in a place called

---

<sup>43</sup> National Council Of Educational Research And Training, Report Of The Education Commission, 1964-66 (1970), <http://www.academics-india.com/Kothari%20Commission%20Report.pdf>, p 14.

<sup>44</sup> Kanchi Kohli and Manju Menon (2021) Development of Environment Laws in India, Cambridge University Press.

Gopeshwar of Chamoli district of Utter Pradesh.<sup>45</sup> The people of that village, mostly women and children, formed a human chain and hugged the trees to keep them from being cut. 60 trees were supposed to be cut for a nearby factory that was producing sports equipment. People protested against cutting trees by hugging trees and such actions forced the contractors (who had possessed government licences from the forest officials) to leave.

The Chipko movement is based on ecological, economic and religious beliefs. Villagers knew by that time that industrial and commercial demands were destroying their forests. They were dependent on the forests for their livelihood. If there is no forest, how are they going to sustain their livelihood? So they tried to save their forests by Ahimsār non-violence. Therefore, people survived due to a value system that maintained the resources, because they believed in the presence of God in trees and forests. By protecting the trees, they are the protectors of forests and at the same time the values inherent in dharma are also protected. Therefore, the non-violent resistance should be used to check the environmental policy process. Governments would be forced to formulate the economic policies of sustainable development.

#### *Environmental days in schools and colleges:*

There are best practices in the learning campuses to care for Mother Earth. Naming the plants, green clubs, plastic free zones, herbal gardens, botanical gardens, butterfly parks, museums, traditional festival days, field visit, industrial visits, a day in the farm for an exposure to farming are few of the activities in campus.

#### *Vanamahostava-planting of saplings*

was started by KM Munshi in 1950, who was then serving as the Union Minister for Agriculture and Food.<sup>46</sup> It aimed to motivate people and make them more aware about forest conservation and planting trees. It's a week-long festival, which is celebrated on different days in different parts of India and it's a festival of life. Awareness campaigns about benefits and protection of trees, and the harm caused by the cutting down of trees are held and made known to students.

N.B. Too much in these deleted paragraphs needs further explanation and would massively increase the word count. They could even form the basis of a future article on their own!

### **Challenges of EE**

The environmental issues are mostly caused by over consumption and are giving weight to restraint in consumption. Modifying human consumption habits will

---

<sup>45</sup> Shiva, V., & Bandyopadhyay, J. (2019).The Chipko Movement. In Deforestation (pp. 224-241). Routledge

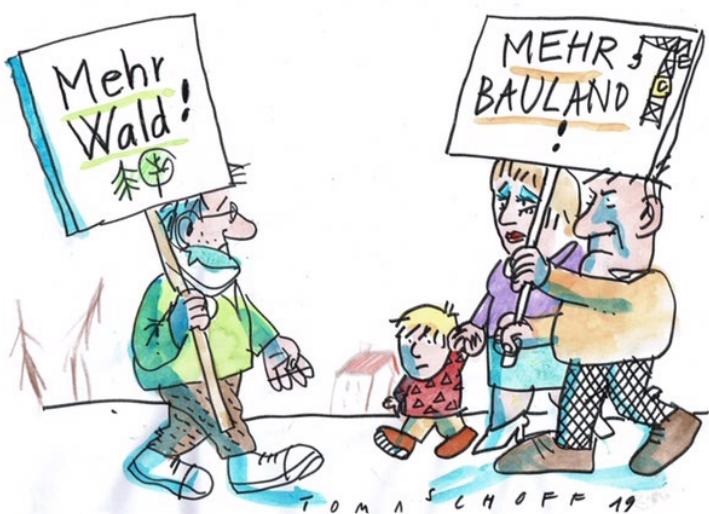
<sup>46</sup> <https://delhigreens.com/2018/12/30/remembering-the-founder-of-van-mahotsav-on-his-birthday/>

help protect biodiversity and environmental welfare. These challenges to environmental education force us to reconsider how we do research, educate and train environmental specialists and educators; formulate legislation, and disseminate environmental knowledge to the public. The failure of the Indian educational system to realize the need for greater environmental education is quite regrettable. Generally, in a strict sense environmental concerns are not a priority for the school system in India. Due to this mind set, India is falling behind in environment education and research. Therefore, it was essential that we discuss the environmental education curriculum and pedagogy reforms that are much required even to teach EE.

If the current rate of environmental devastation is allowed to continue we shall encounter the beginning stages of a trend that gravely risks damaging the very fabric of our existence within our generation. The current degree of environmental damage is unprecedented in the history of humanity. Environmental Education (EE) is included as a subject in the form of only a few chapters of the textbook. It limits the scope of discussion of environmental Issues because it is integrated into core Issues. Centralized textbooks do not address specific regional contextual issues. The limited availability of EE in teacher training may be the reason for the limited nature and motivation of teachers for teaching methods. It is difficult for instructors to include EE into their lessons due to a lack of reference resources on the environmental issues and difficulties unique to each state and poor school infrastructure.

### **In conclusion**

The Indian education system has been incorporating environmental education into its curriculum through various programmes and schemes. The National Education Policy 2020 has further emphasized the importance of environmental education and has provided guidelines for its implementation. Philosophy has also been an integral part of the Indian education system and has been blended with environmental education to provide a comprehensive understanding of environmental issues and challenges. Culturally India is still rooted with the ability for better sustainable environment for future. Let's create citizens of the world who can create peace, harmony, prosperity and attain sustainability.



### 3. Fazit / Conclusion

#### Mut zur philosophischen Umwelterziehung

*Werner Busch (Melsdorf)*

*"Die Philosophie muss konkret und praktisch werden, ohne ihren Ursprung einen Augenblick zu vergessen."*

*Karl Jaspers an Hannah Arendt am 18. September 1946.<sup>1</sup>*

Im Jahr 1793 veröffentlicht Immanuel Kant folgende Definition: "Patriotisch ist nämlich die Denkungsart, da ein jeder im Staat (das Oberhaupt desselben nicht ausgenommen) das gemeine Wesen als den mütterlichen Schoß oder das Land als den väterlichen Boden, aus und auf dem er selbst entsprungen und welchen er auch so als ein teures Unterpfand hinterlassen muss, betrachtet, nur um die Rechte desselben durch Gesetze des gemeinsamen Willens zu schützen, nicht aber es seinem unbedingten Belieben zum Gebrauch zu unterwerfen sich befugt hält."<sup>2</sup> Es wäre ein Leichtes, aus dieser Definition Kants eine Philosophie des umfassenden Umweltschutzes zu entwickeln. Allerdings geht es mir hier darum, die Probleme dieser Definition aufzudecken und zu zeigen, wie alle Beiträge in dem vorliegenden Buch diese zu lösen versuchen.

Kant fand diese Definition der patriotischen Denkungsart inhaltlich voll und ganz im 5. Buch von „*Émile ou de l'éducation*“ des von ihm so sehr bewundernten Jean Jacques Rousseau. Dort soll *Émile* ein guter Staatsbürger werden, der sein Vaterland aktiv mitgestaltet, und zwar fern der großen Städte, von denen Rousseau weiß, dass sie lebens- und umweltfeindlich sind. Meiner Meinung nach liegt das Problem im „Vaterland – patrie“ fast unlösbar verborgen.<sup>3</sup>

Sowohl für Rousseau als auch für Kant ist klar, dass wir zur Rechtskonstitution nach Thomas Hobbes eine unwiderstehliche Gewalt benötigen, und diese ist, wie die Geschichte gerade des 19. und 20. Jahrhunderts zeigt, am bequemsten in einem Nationalstaat zu verwirklichen, in dem man auf Grund des gleichen kulturellen Hintergrundes am leichtesten mehrheitsfähige Gesetze machen kann, da ein reiner Verfassungspatriotismus meistens kein tragfähiges

---

<sup>1</sup> In Hannah Arendt/Karl Jaspers - Briefwechsel 1926 - 1969, Hrsg. Lotte Köhler/Hans Saner, Piper München/Zürich 3. Aufl. 1993, S.95.

<sup>2</sup> Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. II. Vom Verhältnis der Theorie zur Praxis im Staatsrecht. AA VIII, S. 291.

<sup>3</sup> Natürlich überbauen Rousseau und Kant ihre Staatsrechtslehre mit dem Projekt übernationaler Friedensregelungen. Kurze Hinweise bei Werner Busch, Immanuel Kants Schrift „Zum ewigen Frieden“, Anregungen für den Unterricht, in: Europa Forum International 70, ed. Gabriele Münnix, Bernd Rolf, Hans Bringeland, LIT Zürich 2021, S. 120 – 128. Neuerdings mit reichhaltiger Literatur: Unruh, Peter: Kant und der Weltföderalismus, Zur Grundlegung und Aktualität von Kants global-politischer Philosophie, Wissenschaftliche Abhandlungen und Reden zur Philosophie, Politik und Geistesgeschichte Band 104, Duncker & Humblot Berlin 2021.

Fundament für eine Gesellschaft bildet.<sup>4</sup> In der Form des von bestimmten Gruppen geformten Nationalstaats ist, wie wir bitter erfuhren und erfahren, dem Egoismus eines Staates Tür und Tor geöffnet. Heinrich Blücher brachte es in einem Brief an Karl Jaspers mit einem Zitat Grillparzers auf den Punkt: „Von der Humanität über die Nationalität zur Bestialität.“<sup>5</sup>

Nun war den Menschen schon immer bewusst, dass z. B. sauberes und ausreichendes Wasser grenzüberschreitender Flüsse nationales Denken entwerten, aber dieses systematische Entgrenzen nationaler Denkformen ist spätestens dann deutlich geworden, als durch den weltweiten Strahlungsanstieg nach den Atombombenversuchen des letzten Jahrhunderts und durch die einsetzende Erderwärmung die gesamte Erdbevölkerung in Folge einzelner nationaler Entscheidungen betroffen war.

Gerade diese Spannung zwischen nationaler Regelung und globaler Auswirkung spiegeln alle Berichte über nationale philosophische Umwelterziehung wider. Nun ist die Philosophie ihrem Wesen nach globales Denken schlechthin, und es ist angenehm zu lesen, in welcher Form die jeweiligen Curricula sich auf der Basis allgemeiner Reflexionen zu konkreten Maßnahmen entwickeln. Parallel zu dieser Spannung des Nationalen und Globalen ist augenfällig, dass Umwelterziehung nicht in der Theorie gefangen bleibt, selbst wenn alle Texte das Ziel haben, das Bewusstsein zu entwickeln, dass die Bewahrung der Mitwelt in die Verantwortung jedes einzelnen gehört: Alle Beiträge brechen aus der philosophischen Gedankenwelt die Anliegen der Menschen praktisch herunter in einzelne Handlungen, sei es die Pflege der heiligen Wälder in Kamerun, Retlung von Bäumen in Indien, sei es die Müllvermeidung in der Schule selbst oder das Müllsammeln in den Wäldern in Polen, sei es die Versorgung des Schulgartens, wie es schon Rousseau mit seinem *Emile* vorhatte, oder der Umgang mit sinnvoller Ernährung am Beispiel der USA und Österreichs: Wie selbstverständlich wirkt in allen Beiträgen die Bewältigung der Spannung zwischen dem Globalen und dem Regionalen unmittelbar vor Ort!

Nun können wir uns wirklich freuen, dass unser philosophisches Umweltbuch in den genannten großen Spannungsbögen ein Dokument des tätigen Konsenses in allen seinen Fassetten und Aspekten darstellt. Aber so einfach scheint es nicht zu sein.

Es gibt viele Nationalstaaten, die sich auf dem Hintergrund ihrer langen und guten Tradition<sup>6</sup> aktiv für die Bewahrung der Lebensgrundlagen einsetzen, so

---

<sup>4</sup> Reichhaltiges Material zu diesem Bereich bietet: Europa Forum Philosophie (EUFPH) 68, Identité / Identität /Identity, Eds. Gabriele Münnix, Natascha Kienstra, Bernd Rolf, Verlag Traugott Bautz Nordhausen 2019. Ebenso bes. das Interview, das Gabriele Münnix mit Charles Taylor führte, in EUFPH 64, ed. Gabriele Münnix, Bernd Rolf, ebd. 2015, S. 9 – 16. Dazu die Rezension zu Lomomba Emongo et Bob White eds, *L'interculturel au Québec*, von Werner Busch, S. 199 – 201.

<sup>5</sup> Heinrich Blücher an Karl Jaspers, Brief vom 14. Februar 1956, in: Hannah Arendt/Karl Jaspers - Briefwechsel 1926 - 1969, Hrsg. Lotte Köhler/Hans Saner, Piper München/Zürich 3. Aufl. 1993, S.312.

<sup>6</sup> Als Beispiel: Annette Kehnel, Wir konnten auch anders – Eine kurze Geschichte der Nach-

wie die angeführten Curricula es dokumentieren. Aber es gibt ebenso viele Regierungen, die, wenn sie schon den Klimawandel nicht leugnen, doch meinen, dass sie ihren Bevölkerungen einschneidende Veränderungen nicht zumuten können oder dass sie zugunsten der nationalen Vorherrschaft mehr Ressourcen verbrauchen, als sie zum Schutz der Umwelt eigentlich dürften. Daher zeigen alle Presseberichte, dass es zur Rettung unserer kleinen Erde kaum Fortschritte gibt.

Das ist schlimm, aber es gibt ein weiteres bewusstes Umweltvernichtungsprogramm, den Krieg. In unserer von Philosophierenden aus 16 Staaten unterzeichneten Briger Deklaration von 2022 heißt es u.a. ausdrücklich: „Wir betonen, dass Krieg neben der Vernichtung menschlichen Lebens eine fürchterliche Bedrohung für die Umwelt und das Klima darstellt.“<sup>7</sup> Das Faktum der permanenten Kriege scheint tatsächlich alle unsere Bemühungen, im Unterricht philosophisch für die Erhaltung des zweckmäßigen Lebens auf der Erde zu wirken, ad absurdum zu führen. Während wir z. B. die Mülltrennung und den sparsamen Umgang mit materiellen Gütern sorgfältig begründen und auch trainieren, zerstört schon eine Rakete immense menschliche Arbeit, zerstört mit den Menschen auch weite Biotope und hinterlässt nachhaltige Schädigungen. Zerstörung der Infrastruktur und eigentlich geächtete Sprengung von Dämmen bedeuten nicht nur ungeklärtes giftiges Wasser, sondern machen auch große Landstriche unbrauchbar. Nicht nur in Hinsicht auf verminten Gebiete müssen wir von einem Ökozid sprechen, von den Mengen an fossilen Treibstoffen, den eine Kriegsmaschinerie benötigt, ganz zu schweigen. Ohnehin ist die Steigerung der Rüstungsproduktion in den vergangenen Jahren, die leider noch zunehmen wird, ökologisch verheerend, so als wäre es nicht Aufgabe genug für die Menschheit, Naturkatastrophen wie Erdbeben, Vulkanausbrüchen, Pandemien und Sintfluten u. ä. zu bewältigen.

Unter dem Aspekt der nur wenig sichtbaren Friedensbreitschaft der Erdbewohner legt die dauerhaft mächtige umweltbedrohende Aggressivität der Menschen eigentlich einen lärmenden Pessimismus nahe. Wie besiegen wir die Verzweiflung? Tatsache ist, dass in allen Beiträgen dieses Buches von Verzweiflung nicht die Rede ist – im Gegenteil: Der gedankliche Hintergrund, den die lange Tradition der Philosophie liefert, wird in das Bemühen übersetzt, die Kraft zu vermitteln, dass die nächste Generation sich eine ökologisch sinnvolle Welt schafft, im persönlichen Bereich, im Heimatstaat und das für den Zusammenhang aller Dinge auf unserer gemeinsamen Erde. So machen unsere Autorinnen und Autoren auf einer pädagogischen Grundlage erneut deutlich, welche Energie einer Resilienz die Philosophie in sich trägt.<sup>8</sup> Philosophische Bildung kann sich nicht mit Mutlosigkeit abfinden, im Gegenteil vermittelt sie mit

---

haltigkeit, Karl Blessing Verlag München, 2021.

<sup>7</sup> Briger Deklaration, s.u. in diesem Buch; auch [www.aipph.org](http://www.aipph.org).

<sup>8</sup> Den antinomen Charakter, aus dem sich Resilienz entwickeln kann, zeigt: Werner Busch, Schicksalsfähigkeit und Weisheit, in: EUFPH 63, Sagesse/Weisheit/Wisdom, Eds. Gabriele Münnix, Werner Busch, Edgar Fuhrken, Verlag Raugott Bautz Nordhausen 2014, S. 100 – 116.

der Aktivität der Gedanken den gestaltenden Mut, dass es besser werden muss.

In dieser Zukunftsspannung liegt ein anderes Problem verborgen. Alle unsere Beiträge greifen als Grundlage auf bewährte nationale und regionale Traditionen zurück, so auf die traditionelle Naturverbundenheit in Afrika, auf das Naturerleben in Norwegen, das zur „Ökosophie“ führt, und zum Beispiel auf die Einheitslehre der Veden in Indien. Mit diesem Rückblick verbindet sich rasch der Gedanke, dass die vom Westen ausgehende Industrialisierung die ursprüngliche sinnvolle Einheit von Natur und Mensch zerstörte und weiterhin zerstört. Es ist schwer, gegen diese Sichtweise zu argumentieren, wenn wir sehen, welche verheerenden Folgen moderne Technik hat. Aber ist die Sehnsucht nach alten Zeiten hilfreich? In diesem Zusammenhang erinnere ich an die Entwicklung der Medizin, deren Fortschritt wir uns alle wünschen. Es ist noch nicht lange her, dass die Menschen sich ohne Schutz Pandemien gegenüber sahen, wie das Beispiel der immer wieder auftretenden Pestwellen zeigt. Die aktuelle Entwicklung von Impfstoffen mit Hilfe von Gentechnik beruht auf Hochtechnologie, hinter der wiederum riesige energiefressende Server stehen. Selbst klug eingesetzte Naturheilmittel dürften unseren Ansprüchen nicht mehr genügen. Allerdings besteht als Folge nun ein Teilhabeproblem, dass nämlich alle Menschen auf der Erde eine wirksame medizinische Versorgung erhalten, eine unabweisbare Forderung, die wiederum nur mit komplexen energieintensiven Verkehrssystemen zu erfüllen ist. D. h. trotz aller Sehnsucht nach guten alten Zeiten bleibt es wohl unsere Aufgabe mit Natur und Technik zusammenzuleben, eben sparsam und im Kreislauf erneuerbar.

Angesichts der Spannung zwischen uralten Traditionen, der Realität der globalen Gefährdung – etwa in Form von zu vielen fossilen Kraftwerken, überbordendem Feinstaub, nichtlöslichen pharmazeutischen Resten, übermäßigem Methanausstoß und Artensterben – und der Geschichte unserer Curricula in den Schulen ist es wenig verwunderlich, dass mehrere unserer Beiträge Desiderate formulieren. Die Tendenz aller unserer Länderberichte ist, wenn nicht schon geschehen, das Fach Philosophie zum zentralen Kern einer wirksamen Umwelterziehung zu machen.

Unsere realistische philosophische Umwelterziehung blickt damit in die Zukunft. Mitten in der herausfordernden Gegenwart beziehen sich alle Beiträge unseres Buches dem Gegenstand entsprechend auf das Anthropozän.<sup>9</sup> Der Beginn dieses Zeitalters wird neuerdings auf das Jahr 1950 datiert,<sup>10</sup> da von da an in den Sedimenten des kanadischen Referenzsees deutliche Veränderungen festgestellt wurden. Das heißt, das Anliegen unseres Buches besteht erst einmal darin, die von Menschen verursachten globalen Schädigungen wenn nicht zu korrigieren, so doch zu mildern. Aber sind wir nicht schon viel weiter

---

<sup>9</sup> Dazu umfassend: Forum Philosophie International 71, Nature/Natur, Eds. Gabriele Münnix, Bernd Rolf, Hans Bringeland, Lit Zürich 2022.

<sup>10</sup> „Das Zeitalter des Menschen begann 1950“, Kieler Nachrichten 12.7.2023.

als in einem Anthropozän? Es macht nachdenklich, dass alle Umweltprogramme, die wiederum mit Produktionsformen und Finanzströmen verbunden sind, unter der Lenkung durch digitale Algorithmen ablaufen. Wir optimieren erneuerbare Energien mit Hilfe digitaler Module, überwachen Reservate mit Sensoren, kontrollieren digital den Schadstoffausstoß und vieles mehr.<sup>11</sup> Maschinen mit künstlicher Intelligenz helfen uns und müssen uns helfen.<sup>12</sup> Die Frage ist, wann sich die Sedimente des Referenzsees wiederum verändern und hoffentlich verbessern, so dass wir dann von einem „Aizän“ sprechen müssten, geprägt von artificial intelligence, künstlicher Intelligenz.

Nun wissen wir, wie fragil und leicht angreifbar digitale Großsysteme sind. Sie bleiben bei aller technischen Selbstständigkeit und Selbstentwicklung als künstliche Intelligenz voll und ganz in unserer Verantwortung. Können wir wirklich verhindern, dass die künstliche Intelligenz zu einem nicht endenden Cyberwar mit Hacking und Desinformation missbraucht wird, und das nicht nur von kriminellen Banden, sondern von egoistischen Nationalstaaten verursacht?<sup>13</sup> Hilft die globale Digitalisierung früher oder später tatsächlich, Umweltschäden zu vermeiden? Die Komplexität dieser Fragen zeigt ein weiteres Mal, wie erforderlich eine Metawissenschaft ist, eben die Philosophie, und das nicht nur für Spezialisten, sondern in der Breite für alle Bildungseinrichtungen. Unser Buch bereitet auf die neue Zeit vor, die Verantwortung, künstliche Intelligenz und Natur versöhnen muss. Es bestärkt aus der langen Tradition der Philosophie heraus die soziale Vernunft, die immer an die Natur gebunden bleibt, und das als alles prägender Grundsatz, der für den anfangs genannten Immanuel Kant das Leitmotiv seines gesamten riesigen Gedankengebäudes bildet.<sup>14</sup> Möge die Mut machende Kraft dieses Buches von vielen wahrgenommen werden.

---

<sup>11</sup> Die AIPPh griff das Problem auf in: Total digital? Mind on the net, Geist im Netz, L'esprit dans le réseau, Forum Philosophie International 69, Eds. Gabriele Münnix, Bernd Rolf, Vanessa Albus, LIT Wien/Zürich 2020.

<sup>12</sup> Reinhard Karger, Maschinelle Intelligenz und das menschliche Monopol, F.A.Z. 2.1.2024, S. 20. Karger zeigt, dass der Mensch mit seinem komplexen Sensorium der Maschine überlegen bleibt, die Verantwortung behalten muss, aber ohne die sog. künstliche Intelligenz – artificial intelligence – die anstehenden globalen Probleme nicht lösen kann.

<sup>13</sup> Der aktuelle WeltRisikoBericht sieht die größte Gefahr für die Menschheit in der durch künstliche Intelligenz erzeugten Desinformation. [www.weltrisikobericht.de](http://www.weltrisikobericht.de)

<sup>14</sup> Heiner F. Klemme, Die Selbsterhaltung der Vernunft, Kant und die Modernität seines Denkens, Klostermann Frankfurt 2023.



## Courage for Philosophical Environmental Education

*Werner Busch (Melsdorf)*

*"Philosophy must become concrete and practical without forgetting its origins for a moment."*

*Karl Jaspers to Hannah Arendt on September 18, 1946.<sup>1</sup>*

In 1793, Immanuel Kant published the following definition: "A patriotic attitude is one where everyone in the state, not excepting its head, regards the commonwealth as a maternal womb, or the land as the paternal ground from which he himself sprang and which he must leave to his descendants as a treasured pledge. Each regards himself as authorised to protect the rights of the commonwealth by laws of the general will, but not to submit it to his personal use at his own absolute pleasure."<sup>2</sup> It would be easy to develop a philosophy of comprehensive environmental protection from this definition by Kant. However, my aim here is to uncover the problems with this definition and to show how all the contributions in this book attempt to solve them.

Kant found the full content of this definition of the patriotic way of thinking in the 5th book of "*Émile ou de l'éducation*" by Jean Jacques Rousseau, whom he admired so much. There, Émile is supposed to become a good citizen who actively helps to shape his fatherland, far away from the big cities, which Rousseau knows are hostile to life and the environment. In my opinion, the problem lies almost insolubly hidden in the "fatherland - patrie".<sup>3</sup>

<sup>1</sup> In Hannah Arendt/Karl Jaspers - Briefwechsel 1926 - 1969, Hrsg. Lotte Köhler/Hans Saner, Piper München/Zürich 3. Aufl. 1993, S.95.

<sup>2</sup> . About the common saying: This may be correct in theory, but is not suitable for practice. II On the relation of theory to practice in constitutional law. AA VIII, P. 291.

<http://users.sussex.ac.uk/~sefd0/tx/tp2.htm> [22.02.2024]

<sup>3</sup> Of course, Rousseau and Kant superstructure their doctrine of constitutional law with the project of supranational peace settlements. Brief references in Werner Busch, Immanuel Kant's writing "Zum ewigen Frieden", Anregungen für den Unterricht, in: Europa Forum International

For both Rousseau and Kant, it is clear that we need an irresistible force for the constitution of law according to Thomas Hobbes, and, as the history of the 19th and 20th centuries in particular shows, this is most easily realized in a nation state, in which it is easiest to make laws with majority support on the basis of the same cultural background, since pure constitutional patriotism usually does not form a sustainable foundation for a society.<sup>4</sup> If certain groups form a national state - as we have bitterly experienced and still are - then it is very likely for the state to develop a certain kind of egoism. Heinrich Blücher summed it up in a letter to Karl Jaspers with a quote from Grillparzer: "From humanity via nationality to bestiality."<sup>5</sup>

People have always been aware that, for example, clean and sufficient water from transboundary rivers transcends national thinking, but this systematic removal of national boundaries became clear [deletion] when the global rise in radiation following the atomic bomb tests of the last century and the onset of global warming affected the entire earth's population as a result of individual nation's decisions.

It is precisely this tension between national regulation and global impact that is reflected in all reports on national philosophical environmental education. Now, philosophy, is by its very nature, global thinking, and it is pleasant to read how the respective curricula develop into concrete measures on the basis of general reflections. Parallel to this tension between the national and the global, it is obvious that environmental education does not remain trapped in theory, even if all the texts aim to develop the awareness that the preservation of the environment is the responsibility of each individual.

All contributions break down people's concerns practically from the philosophical world of thought into individual actions, be it caring for the sacred forests in Cameroon, saving trees in India, be it avoiding waste in the school itself or collecting garbage in the forests in Poland, be it caring for the school garden, as Rousseau already intended with his *Émile*, or dealing with sensible nutrition using the example of the USA and Austria. How naturally the management of the tension between the global and the regional has an immediate local effect in all contributions!

---

70, ed. Gabriele Münnix, Bernd Rolf, Hans Bringeland, LiT Zurich 2021, pp. 120 - 128. Recently with extensive literature: Unruh, Peter: Kant und der Weltföderalismus, Zur Grundlegung und Aktualität von Kants global-politischer Philosophie, Wissenschaftliche Abhandlungen und Reden zur Philosophie, Politik und Geistesgeschichte Band 104, Duncker & Humblot Berlin 2021.

<sup>4</sup> Rich material for this subject is offered in: Europa Forum Philosophie (EUFPH) 68, Identité / Identität /Identity, Eds. Gabriele Münnix, Natascha Kienstra, Bernd Rolf, Verlag Traugott Bautz Nordhausen 2019. Especially see the Interview, that Gabriele Münnix had with Charles Taylor, in EUFPH 64, ed. Gabriele Münnix, Bernd Rolf, ebd. 2015, S. 9 – 16. Also see the book review about: Lomomba Emongo et Bob White eds, *L'interculturel au Québec*, of Werner Busch, S. 199 – 201.

<sup>5</sup> Heinrich Blücher an Karl Jaspers, Brief vom 14. Februar 1956, in: Hannah Arendt/Karl Jaspers - Briefwechsel 1926 - 1969, Hrsg. Lotte Köhler/Hans Saner, Piper München/Zürich 3. Aufl. 1993, S.312.

Now we can really be pleased that our philosophical environmental book represents a document of active consensus in all its facets and aspects in the aforementioned major areas of tension. But it doesn't seem to be that simple.

There are many nation states which, on the basis of their long and good tradition<sup>6</sup>, are actively committed to the preservation of the foundations of life, as documented in the curricula mentioned. But there are just as many governments that, while not denying climate change, believe that they cannot expect their populations to make drastic changes or that they are consuming more resources for the sake of national supremacy than they are actually allowed to in order to protect the environment. Therefore, all press reports show that there has been little progress in saving our little earth.

This is bad, but there is another deliberate program of environmental destruction, war. The AIPPh's 2022 Brig Declaration, signed by philosophers from 16 countries, explicitly states: "We stress, that war, besides entailing the destruction of human life, is a terrible menace for the environment and climate."<sup>7</sup> The fact of Hobbes' permanent wars actually seems to make a mockery of all our efforts to work philosophically in the classroom for the preservation of purposeful life on earth. For example, while we carefully justify and also encourage the separation of waste and the economical use of material goods, even one missile destroys immense amounts of human labor, destroys vast ecosystems along with people and leaves behind lasting damage. Destruction of infrastructure and the actually outlawed blasting of dams not only mean untreated toxic water, but also render large areas of land unusable. It is not only in terms of mined areas that we must speak of ecocide, not to mention the quantities of fossil fuels required by the machinery of war. In any case, the increase in arms production in recent years, which will unfortunately continue to increase, is ecologically devastating, as if it were not enough of a task for mankind to cope with natural disasters such as earthquakes, volcanic eruptions, pandemics and floods, among others.

From the point of view of the little visible peaceful inhabitants of the earth, the permanently powerful environmentally threatening aggressiveness of mankind actually suggests a paralyzing pessimism. How do we overcome despair? The fact is that there is no talk of despair in any of the contributions to this book - on the contrary: the intellectual background provided by the long tradition of philosophy is translated into an effort to convey the power for the next generation to create a more ecologically meaningful world for itself, in the personal sphere, in the home state and for the interconnectedness of all things on our common Earth. In this way, our authors make clear once again, on an educational basis, the energy of resilience that philosophy carries within it.<sup>8</sup> Philo-

---

<sup>6</sup> E.g: Annette Kehnel, *Wir konnten auch anders – Eine kurze Geschichte der Nachhaltigkeit* (A Short History of Sustainability), Karl Blessing Verlag München, 2021.

<sup>7</sup> *Brig Deklaration*, s.a. in this book; also [www.aipph.org](http://www.aipph.org).

<sup>8</sup> The antinomies as fundament of resilience is shown in: Werner Busch, *Schicksalsfähigkeit*

sophical education cannot resign itself to despondency; on the contrary, with the activity of thought it conveys the creative courage that things must get better.

Another problem lies hidden in this tension about the future. All our contributions are based on proven national and regional traditions, such as the traditional closeness to nature in Africa, the experience of nature in Norway, which leads to "ecosophy", and, for example, the unity teachings of the Vedas in India. This retrospective view is quickly associated with the idea that the industrialization emanating from the West has destroyed and continues to destroy the original meaningful unity of nature and man. It is difficult to argue against this view when we see the devastating consequences of modern technology. But is the longing for old times helpful? In this context, I recall the development of medicine, the progress of which we all wish for. It wasn't so long ago that people faced pandemics without protection, as the example of recurring waves of the plague shows. The current development of vaccines with the help of genetic engineering is based on high technology, which in turn is backed up by huge energy-guzzling servers. Even cleverly used natural remedies may no longer meet our requirements. However, there is now a participation problem, namely that all people on earth should receive effective medical care, an irrefutable demand that can only be met with complex, energy-intensive transportation systems. In other words, despite all the nostalgia for the good old days, it remains our task to live together with nature and technology, economically and in a renewable cycle.

Given the tension between age-old traditions, the reality of global threats - for example in the form of too many fossil fuel power plants, excessive particulate matter, insoluble pharmaceutical residues, excessive methane emissions and species extinction - and the history of our school curricula, it is hardly surprising that several of our contributions formulate desiderata. The tendency of all our country reports, if they have not already done so, is to make philosophy the central core of effective environmental education.

Our realistic philosophical environmental education thus looks to the future. In the midst of the challenging present, all the contributions in our book refer to the Anthropocene<sup>9</sup>, in keeping with the subject matter. The beginning of this era (although this is disputed) has recently been dated to the year 1950<sup>10</sup>, as significant changes have been observed in the sediments of Crawford Lake, the Canadian point of reference lake, since then. In other words, the aim of our book is first and foremost to mitigate, if not correct, the global damage caused by humans. But aren't we already much further along than the Anthropocene? It

---

und Weisheit, in: EUFPH 63, Sagesse/Weisheit/Wisdom, Eds. Gabriele Münnix, Werner Busch, Edgar Fuhrken, Verlag Raugott Bautz Nordhausen 2014, S. 100 – 116.

<sup>9</sup> The whole context in: Forum Philosophie International 71, Nature/Natur, Eds. Gabriele Münnix, Bernd Rolf, Hans Bringeland, Lit Zürich 2022.

<sup>10</sup> „Das Zeitalter des Menschen begann 1950“ (The age of man began in 1950), Kieler Nachrichten 12.7.2023.

is thought-provoking that all environmental programs, which in turn are linked to forms of production and financial flows, are controlled by digital algorithms. We optimize renewable energies with the help of digital modules, monitor reserves with sensors, digitally control pollutant emissions and much more.<sup>11</sup> Machines with artificial intelligence help us and must help us.<sup>12</sup> The question is when the sediments of Crawford Lake will in turn change and hopefully improve, so that we would then have to speak of an "AI-cene", the age of artificial intelligence..

We now know how fragile and vulnerable large-scale digital systems are. For all their technical independence and self-development as artificial intelligence, they remain entirely our responsibility. Can we really prevent artificial intelligence from being misused in a never-ending cyber war with hacking and disinformation, caused not only by criminal gangs but also by egotistical nation states?<sup>13</sup> Will global digitalization actually help to prevent environmental damage sooner or later? The complexity of these questions shows once again how necessary a meta-science as philosophy is, and not just for specialists, but for all educational institutions. Our book prepares us for the new era, which must reconcile responsibility, artificial intelligence and nature. From the long tradition of philosophy, it reinforces social reason, which always remains bound to nature. Just this is the all-important principle that forms the leitmotif of Immanuel Kant's entire vast building of thought.<sup>14</sup> May the encouraging power of this book be felt by many.



<sup>11</sup> AIPPh took up the problem in: Total digital? Mind on the net, Geist im Netz, L'esprit dans le réseaux, Forum Philosophie International 69, Eds. Gabriele Münnix, Bernd Rolf, Vanessa Albus, LIT Wien/Zürich 2020.

<sup>12</sup> Reinhard Karger, Maschinelle Intelligenz und das menschliche Monopol, F.A.Z. 2.1.2024, p. 20. Karger shows that humans, with their complex sensorium, remain superior to machines, must retain responsibility, but cannot solve the global problems at hand without so-called artificial intelligence.

<sup>13</sup> The latest WorldRiskReport sees the greatest threat to humanity in the disinformation generated by artificial intelligence. [www.weltrisikobericht.de](http://www.weltrisikobericht.de)

<sup>14</sup> Heiner F. Klemme, Die Selbsterhaltung der Vernunft, Kant und die Modernität seines Denkens, Klostermann Frankfurt 2023.

## **4. Anhang / Appendix**

*Die hier abgedruckte Briger Deklaration für Naturethik wurde von Mitgliedern der AIPPh dreier Kontinente erarbeitet und den Teilnehmern der Schweizer Tagung „Natur und Ethik“ im Juni 22 zur Unterschrift vorgelegt. Sie wurde der UNESCO in drei Ländern zugeleitet, womit wir ihr Anliegen aufnehmen und konkretisieren wollen.*

*The following Brig Declaration on an Ethics of Nature was worked out by members of the AIPPh from three continents and presented to the participants of the Swiss conference “Nature and Ethics” in June 22 for signature. It was forwarded to UNESCO in three countries.*

### **Declaration on the Importance of Teaching Philosophy for Environmental Education**

As philosophers and professionals in related areas of study, we contend that the discipline of philosophy can make particularly good contributions to environmental education. This is a complement to and continuation of the Paris Philosophical Declaration of 1995, which took place in the context of a UNESCO meeting (see <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104173>), and which highlighted the global importance of philosophical education, and brought to the fore the very timely question of an ethics of nature. A global development of philosophical education can be of great assistance in this effort – most especially in the current climate crisis.

Since ancient times, reflection on the position of humanity in its world has been a topic of inquiry in various cultures. Most particularly, the critique of the anthropocentrism of the utilitarian (or goal-orientated) ethic has promulgated several insights: that humans should be seen as a part of nature, that not everything in nature need be driven by humanity's goals, and that we are all connected in ecological interdependence. The concept of the environment (as the world which surrounds us) should therefore be replaced by the concept of a *shared* world (the world in which we take part), in the way that for example East Asian and African philosophies have already long conceived of the coexistence and transcendence of humanity and nature. Philosophy can hark back to holistic models, not only in non-European cultures, which concern themselves with the concept of biocentrism. Such conceptions can help to resolve the dichotomy between human being and nature, and so achieve a respectful partnership with nature. Towards this end, reflection about establishing different goals can lead to the insight that in the long run, humanity's goals are better served when the foundations of human life are protected and valued.

This is clearly evident in our time, as nature is being overhauled by technology and thrown off balance, as biodiversity is being lost, and as the very foundations of human life are being massively threatened. The inherent value of na-

ture was recognized by philosophy long before the current ecological crisis, and should be infused into the teaching of philosophy in schools, high schools and universities. For this reason, we are calling for the promotion of philosophical education in various fields, which we urge as a means of support in the current situation of our threatened humanity. Because critical reflection about varying conceptions of our relationship with nature (and the consequences thereof) can help lead to meaningfully responsible actions with regard to a nature that is seen as worthy of being protected.

All of these – anthropology, philosophy of nature, philosophy of technology, and ethics – as subfields of philosophy, should be given space in this conversation, since they are all needed in order to yield the required formation of consciousness, especially for the young, by which the appropriate dispositions for acting may emerge.

#### Therefore we want to

- *Remind*, that since the beginning, all philosophy in East, West and South has been orientated towards the flourishing of humankind based on nature itself.
- *Remark*, that for instance the stoic principle to live according to nature or the Buddhist way of a togetherness of all living beings show a similar direction of thinking.
- *Note*, that, wherever in philosophy the special role of mankind is outlined, rationality ends in accepting responsibility for humankind and nature.
- *point out*, that philosophical concepts correspond to the whole of life on earth, since ecological systems as well as philosophy as expression of global and intercultural thinking have neither limits nor frontiers.
- *Make aware*, that confidence in the critical power of philosophy produced and will produce fruitful solutions for maintaining essential conditions of nature and humankind.
- *Notice*, that philosophy is capable to reflect critically technological and digital systems in order to lead to responsible use, respecting both humans and nature.
- *Stress*, that war, besides entailing the destruction of human life, is a terrible menace for the environment and climate.
- *Convince*, that training in philosophy is able to foster human activities towards biodiversity, sustainability, stability of climate and a peaceful development of humankind, based on the dignity of every species of life.
- *Suggest*, that philosophical dialogues should be established as the core of UNESCO educational programs.
- *Conclude*, that the former efforts of UNESCO for teaching philosophy in all educational institutions of the world thus must be efficiently maintained.

Brig, Juni 2022

(Signatures in the end, after the German version)

# **Deklaration zur Bedeutung des Faches Philosophie für die Umweltbildung**

Als PhilosophInnen und VertreterInnen angrenzender Wissenschaften stellen wir fest, dass das Fach Philosophie besonders gute Beiträge zur Umwelterziehung leisten kann. In Fortführung der Pariser Erklärung zu Philosophie von 1995 (s. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104173>), die die Bedeutung weltweiter philosophischer Bildung hervorhob, wird auch am Thema Naturethik deutlich, wie sehr philosophische Bildung auch in der gegenwärtigen Klimakrise helfen kann.

Seit der Antike ist das Nachdenken über den Menschen in seiner Welt in verschiedenen Kulturen zum Thema gemacht worden. Besonders die Kritik am Anthropozentrismus einer zweckorientierten Ethik hat zu der Einsicht geführt, dass Menschen als Teil der Natur zu sehen sind, dass nicht alles sich ihren Zwecken fügen muss und dass wir in ökologische Zusammenhänge eingebunden sind. Der Begriff der Umwelt könnte also durch den der *Mitwelt* ersetzt werden, wie sie z. B. in den ostasiatischen und afrikanischen Philosophien immer schon als Koexistenz und Transzendenz von Mensch und Natur gedacht worden ist. Die Philosophie kann auf holistische Modelle, auch in außereuropäischen Kulturen, zurückgreifen, die helfen können, die Dichotomie von Mensch und Natur aufzuheben und zu einem respektvollen Umgang mit der Natur zu erziehen.

Das ist auch deshalb angezeigt, da eine technologisch überformte Natur aus dem Gleichgewicht ist, an Biodiversität verliert und als Lebensgrundlage der Menschheit massiv bedroht ist.

Der Eigenwert der Natur ist in der Philosophie schon lange vor der ökologischen Krise erkannt worden und sollte in die Lehre der Philosophie an Schulen und Hochschulen eingehen. Daher ist die Förderung philosophischer Bildung in verschiedenen Bereichen unser Anliegen, das wir gerade in der aktuellen Situation bedrohten Menschseins zu unterstützen bitten. Denn kritische Reflexion verschiedener Naturverhältnisse und ihrer Konsequenzen kann helfen, zu einem sinnvollen verantworteten Verhalten gegenüber einer schützenswerten Natur zu führen.

Anthropologie, Natur- und Technikphilosophie sowie Ethik als Teildisziplinen der Philosophie sollten daher den Raum bekommen, den sie für Bewusstseinsbildung, besonders der Jugend, brauchen, um angemessene Handlungsdispositionen hervorzubringen.

## Daher wollen wir

- *daran erinnern*, dass seit ihrem Anfang alle Philosophie in Ost, West und Süd sich für ein gutes Leben des Menschen auf Grundlage der Natur eingesetzt hat
- *anmerken*, dass z.B. das stoische Prinzip eines naturgemäßen Lebens

- oder die buddhistische Auffassung eines Miteinanders aller Lebewesen ähnliche Denkrichtungen bezeugen
- *darauf aufmerksam machen*, dass, wo immer in der Philosophie die besondere Rolle des Menschen beschrieben wird, die Rationalität in Verantwortung für Mensch und Natur mündet.
  - *aufzeigen*, dass philosophische Konzepte als Ausdruck globalen und interkulturellen Denkens ihre Entsprechung in der Gesamtheit des Lebens auf der Erde finden, da Philosophieren genauso wie ökologische Systeme keine nationalen Grenzen kennt.
  - *bewusst machen*, dass das Vertrauen in die kritische Kraft philosophischer Reflexion immer schon fruchtbare Lösungen für die wesentlichen Lebensgrundlagen von Natur und Mensch ermöglicht hat.
  - *darauf hinweisen*, dass die Philosophie technologische und digitale Systeme kritisch reflektieren und auf einen für Mensch und Natur verantwortbaren Umgang hinwirken kann.
  - *betonen*, dass Krieg neben der Vernichtung menschlichen Lebens eine furchterliche Bedrohung für Umwelt und das Klima darstellt
  - *die Überzeugung wecken*, dass Übung im philosophischen Denken menschliche Aktivitäten in Richtung Biodiversität, Nachhaltigkeit und Klimastabilität fördern kann, wie auch eine friedliche Entwicklung der Menschheit, die auf der Würde jedes Lebewesens basiert
  - *vorschlagen*, dass philosophische Dialoge im Kern der UNESCO Bildungs-Programme verankert sein sollten.
  - *abschließend feststellen*, dass die früheren Bemühungen der UNESCO um die Vermittlung von Philosophie in allen Bildungsinstitutionen der Welt daher wirksam fortgeführt werden sollten.

Brig, Juni 2022

#### SIGNATURES / UNTERSCHRIFTEN

*Michael Zurwerra, Rektor der Fernfachhochschule Schweiz  
Dr. Gabriele Osthoff-Münnix, Düsseldorf, Präsidentin der Association Internationale des Professeurs de Philosophie  
Prof. Richard Stahel, Direktor der Slovakinischen Akademie der Wissenschaften, Bratislava  
Dr. Natascha Hebestreit, Fernfachhochschule Schweiz  
Prof. Hans Bringeland, Universität Bergen, Norwegen  
Prof. Andrzej Kaniowski, Institut für Ethik, Universität Lodz, Polen*

*Michael Henzen, Fernfachhochschule Schweiz  
Dr. Anna Deplazes-Zemp, Ethikforschungszentrum der Universität Zürich  
Dr. Gisela Raupach-Strey, Universität Halle  
Yvonne Ganz, CH Effretikon ZH  
Prof. Nancy Billias, University College St. Joseph, West Hartford, Connecticut  
David Christie, Zürich  
Dr. Klaus Feldmann, Universität Wuppertal  
Dr. Bernd Rolf, Kevelaer*

*Dr. Bianca Boteva-Richter, Universität Wien  
Graham Parkes, Professional Research Fellow der Universität Wien  
Nathalie Jossen, CH Naters VS  
Prof. Aneta Karageorgieva, Universität Sofia, Bulgarien  
Prof. Nikoleta Nikolova, Universität Sofia, Bulgarien  
Prof. Hsueh-i Chen, Universität Taipeh, Taiwan  
Anja Bouron, Fernfachhochschule Schweiz  
Dr. Werner Busch, Melsdorf, Ehrenpräsident der Association Internationale des Professeurs de Philosophie  
Dr. Ewa Wyrebska-Dermanovic, Berlin  
Michael Hof, CH Hochfelden  
Prof. Andreas Oberprantacher, Universität Innsbruck  
Prof. Riccardo Sirello, Savona, Italien*

*Eva Dedeckova, PhD, Institut für Philosophie, Akademie der Wissenschaften, Bratislava, Slowakei  
Prof. Aleksandar Chumakov, Lomonossov Universität Moskau, Prof. Ram Adhar Mall, Ehrenpräsident der Gesellschaft für Interkulturelle Philosophie  
Prof. Mohamed Turki, Tunis / Recklinghausen  
Dr. Evrim Kutlu, Universität Köln / Istanbul  
Dr. Barbora Badurova, Bratislava  
Marco Schepers, Vorsitzender des Fachverbands Philosophie Deutschland  
PD Dr. Markus Wirtz, Universität Köln  
Satu Honkala, Finnish National Agency for Education  
Prof. Stephan Grätzel, Universität Mainz  
Prof. René Torkler, Universität Kiel  
Prof. Riccardo Pozzo, Università di Roma*



## The Authors / Zu den Autorinnen und Autoren

**Awono**, Laurentine Liliane, studierte Philosophie, u. a. an der Ecole Normale Supérieure in Yaoundé (Kamerun) und lehrt Geschichte der Philosophie an einem Gymnasium, wo sie auch stellvertretende Direktorin ist.

**Baďurová**, Barbora, Ph.D., studied Philosophy and Ethics and later worked as an assistant professor at Matej Bel University where she currently works as a researcher. She has been dealing with topics oriented mostly on various aspects of Practical Ethics especially Environmental Ethics and currently also Digital Ethics. Her research interest is also focused on Ethics Education. She has created several teaching materials for university students, high school and elementary school teachers and is author or numerous publications on Ethics and Philosophy. She has been member of several international research groups.

**Busch**, Werner, Dr. phil., Studium der Germanistik, Geschichte und Philosophie in Bonn, Poitiers und Marburg. Bei Klaus Reich in Marburg promoviert mit einer Arbeit zur Entstehung der kritischen Rechtsphilosophie Kants. 1982 – 2006 Leiter des Gymnasiums Wellingdorf in Kiel. 2006 – 2012 Präsident der AIPPh. Co-chair der Sektion Philosophieunterricht in den Weltkongressen der Philosophie 2013 in Athen und 2018 in Peking. 2019 Ehrenpräsident der AIPPh.

**Curry**, Agnes B., Ph.D., is Professor of Philosophy and Director of the Core Curriculum at the University of Saint Joseph in Connecticut, USA. She received her Ph.D. from Fordham University, writing on the reception of the existential-phenomenological framework of Maurice Merleau-Ponty by US feminist philosophers. She teaches introductory philosophy, ethics, and social philosophy, plus interdisciplinary courses on issues related the earth, immigration, violence, racism, and women. She researches topics related to the creation of values in popular media like television, Indigenous and decolonial philosophy, and contemplative education.

**Bringeland, Hans**, Dr. phil., geb. 1952, ist Professor für neuere Theologiegeschichte und Ethik an NLA University College, Bergen, Norwegen. Er lehrt Ethik, Philosophie, Wissenschaftstheorie, Methode, Ideengeschichte und säkulare Weltanschauungen. Er ist Mitglied des Vorstandes der AIPPh.

**Galle**, Griet, Dr. phil., is Associate Professor at the Institute of Philosophy of KU Leuven (Belgium), where she teaches philosophical skills, didactics of philosophy, philosophical conversation with children and adolescents, and educational research. She did (post)doctoral research in medieval natural philosophy and currently publishes on philosophy education. She was a member of the committee that drew up the Flemish attainment targets for philosophy and is co-president of the Flemish Network for Contemporary Philosophy Education (VEFO).

**Geiger**, Heinrich, Dr. phil, Magister- und Promotionsstudium in den Fächern Sinologie, Philosophie, Chinesische Kunst und Archäologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Bis 2020 Referatsleiter Asien und stellvertretender Generalsekretär beim Katholischen Akademischen Ausländer-Dienst (KAAD), Bonn. Aufgabenfelder: Entwicklungspolitische Bildungszusammenarbeit (Stipendien), Kooperationsmanagement im Bereich Wissenschaft und Universität zwischen Deutschland und ost-, südostasiatischen

Ländern. Jetzt freier Autor und Künstler. Publikationen / Konferenzteilnahmen / Lehrtätigkeit in den Bereichen Ästhetik, Philosophie, Kulturwissenschaften, interkultureller Dialog. Jetzt Freier Autor und Künstler. Blog „Ästhetische Spazieränge zwischen Ost und West“. Adresse: <[www.aesthetische-spaziergaenge.de](http://www.aesthetische-spaziergaenge.de)> - Seine Frau und Mitautorin Xiuwei **Zhou-Geiger** ist Geigenbaumeisterin. Ihre eigene Meisterwerkstatt eröffnete sie 1988 in Hamburg, dann in München. Seit 1990 betreut sie eine internationale Kundschaft in Bonn. 2016 bis 2022 war sie Vizepräsidentin des „Verbands Deutscher Geigenbauer und Bogenmacher e. V.“ (VDG). Neben ihrer Tätigkeit als Geigenbauerin ist sie als Geigerin im Bereich der Kammermusik und in verschiedenen Orchestern tätig.

**Gloor**, Juliette, Dr. phil., hat an den Universitäten Zürich und Edinburgh Philosophie, Anglistik und Volkswirtschaft studiert und an der Universität Basel zum Thema kollektive Intentionalität promoviert. Sie unterrichtet am Gymnasium Oberaargau in Langenthal die Fächer Philosophie und Englisch. Publikationen: Bilder und Filme. In: Pfister, J. und Zimmermann, P. (Hrsg): Neues Handbuch des Philosophieunterrichts. UTB 4514. Bern: Haupt Verlag, 2016.

**Haitzinger**, Horst, geboren in Oberösterreich und heute in München lebend, studierte Gebrauchsgrafik an der Kunstgewerbeschule Linz und anschließend zwölf Semester Malerei und Grafik an der Akademie der bildenden Künste in München. Ab 1958 erste Karikaturen im Simplicissimus, dessen ständiger Mitarbeiter er viele Jahre lang blieb. Freiberufliche Tätigkeit als Maler und Karikaturist für viele bekannte Zeitschriften und Zeitungen. Viele Ausstellungen der Ölgemälde, Karikaturen und Zeichnungen im In- und Ausland, sowie vielfache Auszeichnungen. – © für die Karikaturen auf S. 7, 26, 45, 70, 109, 141, 147, 179, 204, 234, 258, 267. [www.haitzinger.de](http://www.haitzinger.de)

**Kaniowski**, Andrzej Maciej, Prof. Dr. phil., 1990-1991 Stipendiat der Alexander von Humboldt-Stiftung am Philosophischen Seminar A der Universität Bonn; Professor für Ethik und Sozialphilosophie an der Universität Lodz. Monographien zur Kritischen Theorie von Jürgen Habermas und über supererogatorische Handlungen. Zahlreiche Abhandlungen zur Sozialphilosophie, Ethik, Bioethik, praktischer Philosophie Kants und Philosophie der Politik. Übersetzungen ins Polnische u. a.: O. Höffe, *Kant*; H. M. Baumgartner, *Endliche Vernunft*; J. Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*; J. Habermas, *Zur Verfassung Europas*.

**Karageorgieva**, Aneta, Prof. Dr. phil., is a teacher of Epistemology, Philosophy of Mind and Language and Philosophy with Children at Sofia University, Bulgaria. Her research concerns the role of cognitive science and neurophilosophy for epistemology and teaching. She is vice-president of AIPPh, and a trained Socratic facilitator.

**Konecki**, Łukasz, ist Absolvent der Philosophie an der Universität von Łódź. Er hat er ein Aufbaustudium in Journalismus an der Universität Warschau absolviert, außerdem ein Aufbaustudium in Fachdidaktik an polnischen Schulen: Soziales Wissen und Unternehmertum an der Warschauer Universität für Lebenswissenschaften (Warsaw University of Life Sciences) in Warschau. Derzeit ist er als Ethiklehrer an einer staatlichen Grundschule in Warschau und an einer privaten Sekundarschule, ebenfalls in Warschau, tätig.

**Kutlu**, Evrim, Dr. phil., studierte Philosophie, Germanistik und Pädagogik in Istanbul, Bielefeld und Köln und promovierte in Philosophie zu Max Schelers Spätphilosophie. Derzeit schreibt Sie an einem Habilitationsprojekt und studiert Kunstgeschichte und Judaistik. Nach Lehrtätigkeit im Philosophischen Seminar der Universität zu Köln ist sie seit 2016 Dozentin am Mercator-Institut der Universität zu Köln. Ihre Arbeits- und Forschungs-

schwerpunkte sind: Philosophische Anthropologie, Umweltphilosophie, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), Ökologische Ethik, Philosophie und Fotografie, Religionsphilosophie, Interkulturelle Philosophie, Interkulturelle Pädagogik, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, sprachsensibler Fachunterricht. Sie ist aktiv bei den Scientists for Future und Vorstandsmitglied in der Gesellschaft für interkulturelle Philosophie und der Max Scheler Gesellschaft.

**Mohrs**, Thomas, Dr. phil., ist habilitierter Philosoph und Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in Linz/Austria. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Allgemeine und Angewandte Ethik, Politische Philosophie, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Philosophische Anthropologie. Er ist Vorsitzender des Vereins „Gastrosophie“ und der NGO „Südwind“ in Oberösterreich, vierfacher Vater und Opa von „7 Zwergen“, die ihn mahnen, ein verantwortungsbewusstes Leben samt einer entsprechenden „Essenz“ zu führen.

**Möller**, Lutz, Dr. rer. nat., ist Stellvertretender Generalsekretär der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK). Er leitet zudem deren Abteilung für Politikberatung und ist seit Jahren übergreifend verantwortlich für die Politikberatung für Bund und Länder zur deutschen Mitwirkung in der UNESCO. Seit 2009 war er u. a. Mitglied der deutschen Delegation in allen UNESCO-Steuerungsgremien. Seit Jahren koordiniert er die intensive Zusammenarbeit der DUK mit anderen UNESCO-Kommissionen weltweit. Wesentliche Erfolge sind die Gründung des europäischen Netzwerks der UNESCO-Kommissionen, die Gründung des Programms der UNESCO-Geoparks, die Gründung des Wissenschaftlichen Beirats des UN-Generalsekretärs und wesentliche Fortschritte der Qualitätsentwicklung der UNESCO-Biosphärenreservate auf globaler Ebene. Er hat in theoretischer Physik an der LMU München promoviert und Physik und Philosophie in München und Oxford studiert.

**Münnix**, Dr. phil., Gabriele, Studium der Mathematik und Philosophie an der Universität Köln, Promotion in Philosophie an der Humboldt-Universität Berlin, langjährige hauptamtliche Dozentin für Philosophie und ihre Didaktik an einem Institut für Lehrfortbildung, Lehrplanentwicklung und Planung von berufsbegleitender Nachqualifizierung von LehrerInnen des Faches Praktische Philosophie für alle Schulformen der Sek I in NRW. Danach Wechsel an die Universität Münster für Didaktik der Philosophie und an die Universität Innsbruck für Fachphilosophie. Dort überwiegend Vorlesungen und Seminare zu Themen der interkulturellen Philosophie. Beirat im Vorstand der Gesellschaft für interkulturelle Philosophie, langjährige Präsidentin und heute Ehrenpräsidentin der Association Internationale des Professeurs de Philosophie sowie Mitherausgeberin des „Forum Philosophie International“. Schul- und Sachbuchautorin. Publikationen s. [www.muennix.de](http://www.muennix.de).

**Nikolova**, Nikoleta, Dr. phil, is an assistant professor of Philosophy of Education, Department of Philosophy at Sofia University "St. Kliment Ohridski", and the secretary of the Association of University Professors of Philosophy in Bulgaria. She trains future teachers to teach philosophy in Bulgarian high schools. She has also been a teacher of Philosophy for sixyears. Previously she worked as a pedagogue in a kindergarten (age 2-7) in Sofia from 2015 to 2017. Her publications are in the field of P4C and philosophy of education.

**Pinto**, Chrisia Laura, Prof. Dr. phil., is an Ursuline Franciscan Sister, from Indian origin. She has obtained her Doctorate in Education and worked for education for peace especially among the schools, colleges and at teacher Education courses. She has Masters in English, Psychology, History and Education. She has taught four years at faculty in Man-

galore University, working in the area of Education for Peace, Leadership, Inclusive Education, Life skills and Teacher Education, Education technology, language pedagogy, perspective in elementary education and secondary education, value education, curriculum construction and Psychology. Counseling a number of students for better life and guiding them better job prospects and has taught environmental science and social science for secondary schools. She has extensively worked in research, publication and presentation of papers in national and international platforms. Presently serves as Admin Manager and Assit. Professor of St John College of Humanities and Science, Mumbai/India.

**Pozzo**, Riccardo, Prof. Dr. phil., holds the chair of the History of Philosophy of Tor Vergata University of Rome, Department of History, Humanities and Society. His research focuses on reflection and inclusion as social processes that shape our understanding of what constitutes cultural innovation, a new category of innovation economics, of which he has made the unprecedented attempt of indicating dimensions, processes and outcomes, while showing their operationalization in empirical case studies. Graduated from the State University of Milan in 1983, he completed his education in Germany – Dr. phil. at the University of Saarland in 1988 and Habilitation at the University of Trier in 1995. In 1996 he was appointed at the Catholic University of America in Washington, D.C. In 2003 the University of Verona called him back to the chair of the History of Philosophy. From 2009 to 2012 he directed the Institute for the European Intellectual Lexicon and History of Ideas of the National Research Council of Italy. From 2012 to 2017, when he was head of the Department of Human and Social Sciences, Cultural Heritage of the National Research Council, he implemented Italy's participation in the European research infrastructures for social and cultural innovation.

**Rolf**, Bernd, Dr. phil, ehem. Gymnasiallehrer für Deutsch, Philosophie und Praktische Philosophie, Fachleiter für Philosophie an Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Kleve und Krefeld, 2003 bis 2012 Vorsitzender des Fachverbandes Philosophie e. V., Mitarbeit an Lehrplänen für Philosophie und Praktische Philosophie, Schulbuchautor und Verfasser fachdidaktischer Aufsätze.

**Šebešová**, Petra, Ph.D., studied philosophy and aesthetics at Charles University in Prague. Her Ph.D. thesis focused on the didactics of philosophy in secondary education. She used to work in the field of environmental education as a lecturer and author of educational methodological materials for schools. She also taught civics and basics of social sciences at a grammar school. Since 2013, she teaches didactics of philosophy at Charles University in Prague. Recently, she has focused on teaching critical thinking and its relationship to philosophy, lecturing both also at the Faculty of Education at University of Southern Bohemia in České Budějovice.

**Sirello**, Riccardo, Dr. phil., Professor für Philosophie mit italienischer und französischer Staatsangehörigkeit, derzeit Leiter des Studiengangs Philosophie an der Universität Savona. Ehemaliger Generalsekretär (seit 2003 der Association Internationale des Professeurs de Philosophie (AIPPh). Im Jahr 2023 wurde er zum Ehrenmitglied ernannt. Mitglied der Italienischen Philosophischen Gesellschaft (SFI) - Region Ligurien. Als "Scholar" wird er zu Weltkongressen der Philosophie eingeladen, darunter der letzte in Peking und der nächste in Rom im Jahr 2024. Als Experte für die Didaktik der Philosophie, insbesondere im Bereich der Bildung, hat er verschiedene Aktivitäten zur Unterstützung der Ver-

breitung von UNESCO-Projekten durchgeführt. Er nimmt an internationalen Projekten teil und hat zahlreiche Publikationen zum Thema Philosophie veröffentlicht.

**Sistermann**, Rolf, Dr. phil., war Lehrer für Deutsch, Philosophie und Evangelische Religion an einem Kölner Gymnasium und Fachseminarleiter für Philosophie am ZfsL in Leverkusen. Autor vieler Beiträge in der ZDPE und Herausgeber des dreibändigen Unterrichtswerks „Weiterdenken“ für den Philosophie- und Ethikunterricht, in dem die Unterrichtseinheiten durchgängig nach dem Bonbonmodell des Lernprozesses konstruiert sind.

**Sodeika**. Tomas. Dr. phil., is the Professor at Vilnius University. He is the author of the monograph *Philosophy and Text* (Kaunas: Technologija, 2010) and co-author of two monographs *Secularisation and Contemporary Culture*, edited by Rita Šerpytytė (Vilnius: Vilnius University Publishing House, 2013) and *Transformations of Ontology: Media, Nihilism, Ethics*, with Rita Šerpytytė and Danutė Bacevičiūtė (Vilnius: Vilnius University Publishing House, 2015). He is also a translator of contemporary philosophy, most notably of Husserl, Heidegger, and Buber. His research interests include philosophy of media, philosophy of dialogue, philosophy of religion, phenomenology.

**Stølen**, Tomas, Dr. phil., studierte Philosophie in Bergen, Berlin und Frankfurt am Main, und promovierte mit einer Abhandlung über Schelling und Adorno an der New School for Social Research in New York. Er hat mehrere Aufsätze über kritische Theorie, den deutschen Idealismus und Bildung veröffentlicht. Seit 2022 ist er Dozent für Pädagogik an NLA Høgskolen, Bergen, Norwegen.

**Tomaschhoff**, Jan, Dr. med., studierte an der Kunsthakademie Düsseldorf und anschließend Medizin. Facharzt für Neurologie, Psychiatrie und Psychotherapie. Seit 1970 veröffentlichtung von Karikaturen in verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften wie Spiegel, Pardon, Nebelspalter, eulenspiegel, SZ, RP, Die Welt und Medical Tribune, daneben einige Bücher. Vielfach ausgezeichnet, u. a. beim Deutschen Preis für die politische Karikatur. - © für die Karikaturen auf S. 11, 19, 62, 92, 124, 155, 165, 191, 212, 223, 252, 262. jan\_tomaschoff@gmx.de, s. auch [www.toonpool.de](http://www.toonpool.de)

**Turki**, Mohamed, Prof. Dr. phil., geboren in Gabes (Tunesien) studierte Philosophie, Romanistik, Soziologie und Arabistik an der WWU Münster und promovierte mit einer Arbeit zu Sartres Freiheit und Befreiung. Von 1986 bis 2008 lehrte er an verschiedenen Universitäten in und Deutschland (Bremen, Frankfurt, Gießen und Kassel), Mauretanien Nouakchott) und Tunesien (Sfax und Tunis). Zahlreiche Veröffentlichungen in Arabisch, Deutsch und Französisch.

**Vidauskytė**, Lina, Dr. phil., is a Professor at The Military Academy of Lithuania (Vilnius). She studied History (B.A. and M.A.) at Vytautas Magnus University (Kaunas). Her Ph.D. thesis was on the philosophical aspects of the works of the Nobel Prize Winner of Polish poet Czeslaw Milosz ("Reality and Literature. Czeslaw Milosz' Literature as Philosophy"). Vidauskytė also taught various subjects of Media Philosophy at Kaunas University of Technology. She is a member of a group that is tasked to update the curriculum of Ethics and Philosophy at schools.

**Wüthrich**, Michelle, hat an der Universität Bern Philosophie und Geschichte studiert. Sie unterrichtet am Kollegium St. Michael in Freiburg im Üechtland Philosophie und Geschichte. Sie ist Präsidentin des Verbands der Schweizerischen Philosophielehrer:innen an Mittelschulen (VSPM).