

Die Vielfalt der Philosophie entdecken. Überlegungen zur Diversifizierung des Kanons für den Schulunterricht¹

Katharina Schulz, Anne Burkard

1. Einleitung

Der implizite philosophische Kanon² für den Philosophie- und Ethikunterricht, also die Auswahl an Texten und Theorien, die zu den Kernbeiträgen in dieser Fächergruppe zählen und denen ein hoher fachlicher Wert beigemessen wird, hält für die Lerngruppen allerhand wertvolle inhaltliche und methodische Ressourcen bereit. Auf diese können sie in philosophischen Reflexionsprozessen in und außerhalb des Unterrichts zurückgreifen. Die aktuelle Auswahl der Philosoph:innen, die den gegenwärtigen schulischen Kanon prägen, ist stark männlich und westlich geprägt. Darauf deuten nicht nur auf einer anekdotischen Ebene unsere eigenen schulischen Praxiserfahrungen und Berichte von Kolleg:innen hin, sondern auch die Ergebnisse einer quantitativen Auswertung von Schulbüchern, die zwischen 2015 und 2021 veröffentlicht wurden, sowie von im Jahr 2023 gültigen Lehrplänen und Abiturvorgaben.³ Der Anteil von Philosophen in Schulbüchern für die Oberstufe liegt aktuell bei 94,28%, in den Lehrplänen aller Bundesländer für die Oberstufe bei 96,68% und in den Abiturvorgaben für Bundesländer mit Zentralabitur in den Fächern Philosophie- und Ethik bei 92%. Ähnlich verhalten sich die Zahlen in Bezug auf den Anteil westlich geprägter Autor:innen. In den Schulbüchern sind 99,4% der vorkommenden Philosoph:innen der westlichen Tradition zuzurechnen, bei den Lehrplänen sind es 99,8% und bei den Abiturvorgaben 100% (Schulz unv. Ms.). Diesen Status quo halten wir und viele Kolleg:innen an Schulen und Universitäten für problematisch, eine Diversifizierung des schulischen Philosophiekanon erscheint angebracht (vgl. z.B. Albus/Rudolph 2013, Hagenhuber 2013, Golus 2014, Hutton 2015, Klaiber 2021, Schepers 2021).

In der Debatte um den philosophischen Kanon, die innerhalb der akademischen Philosophie schon länger geführt wird als in der Philosophie- und Ethikdidaktik, werden verschiedene Begründungsstrategien für eine Diversifizierung des Kanons kontrovers diskutiert. Begründungsansätze, die die einen für am stärksten halten, betrachten andere als irrelevant oder haltlos. Drei uns zentral erscheinende Begründungen für eine Transformation des schulischen Philosophiekanon skizzieren wir nachfolgend. Unter der Annahme, dass zumindest einer der Begründungsansätze viele Lesende überzeugen kann, widmen wir uns anschließend im Hauptteil dieses Beitrags unterrichtspraktischen Fragen für die Umsetzung einer Kanondiversifizierung. Dabei beziehen wir uns zum einen auf grundsätzlichere didaktische Entscheidungen, die Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung treffen können, und zum anderen auf konkrete Methoden der Kanonerweiterung.

¹ Zitierhinweis: Schulz, Katharina/Burkard, Anne (2024): „Die Vielfalt der Philosophie entdecken. Überlegungen zur Diversifizierung des Kanons für den Schulunterricht“. Online auf *Philovernetz*. URL: <https://www.philovernetz.de/konstruktionsprinzipien/>. (Abrufdatum).

² Von einem impliziten Kanon sprechen wir, da kein offizieller, behördlich festgelegter Kanon für den Philosophie- und Ethikunterricht existiert, sondern dieser auf den Ebenen von Curricula, Abiturvorgaben, Leselisten, Lehrmaterialien, im Lehramtsstudium, im Referendariat und im Rahmen von Fortbildungen geprägt wird – auch wenn in den Lehrplänen vieler Bundesländer die Nennung konkreter Autor:innen durch eine Verknüpfung von Kompetenzbeschreibungen und philosophischen Positionen ersetzt wurde (vgl. z.B. Albus 2013 und 2015 zum Kanonbegriff und für ausführliche historische Untersuchungen zum schulischen Philosophiekanon).

³ Da es nur in den fünf Bundesländern Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen Vorgaben für eine zentrale Abiturprüfung in Philosophie- und Ethikfächern gibt, ist diese Zahl nicht besonders aussagekräftig. In den anderen Bundesländern dürften die Lehrpläne und die darin vorkommenden Autor:innen als Grundlage für die Abiturprüfungen gelten.

2. Gründe für die Diversifizierung des schulischen Philosophiekansons

Das Spektrum an Positionen innerhalb der Kanondebatte ist groß. Während einige Philosoph:innen, Fachdidaktiker:innen und Philosophielehrkräfte bezweifeln, dass die *Warum*-Frage überhaupt noch gestellt zu werden braucht, weil sie eine Diversifizierung des Kanons für klarerweise geboten halten, werden andere gerade erst auf die entsprechenden Diskussionen aufmerksam. Wieder andere weisen Forderungen nach einer Kanondiversifizierung insbesondere dann zurück, wenn Gründe angeführt werden, die identitätspolitisch gedeutet werden können. Die diskutierten Gründe für eine Diversifizierung des schulischen Philosophiekansons sind jedoch vielfältig, weitgehend voneinander unabhängig und gehen über identitätsbezogene Überlegungen hinaus.

Eine erste Begründung verweist auf das philosophische und pädagogische Potenzial von Ressourcen, Beiträgen und Themen, die im gängigen Kanon fehlen. Dieser Grund mag zunächst trivial erscheinen. Denn aufgrund der Fülle an Beiträgen, die im Unterricht behandelt werden könnten, und angesichts der zeitlich knapp bemessenen Ressourcen des Philosophie- und Ethikunterrichts ist offenkundig, dass immer nur eine Auswahl dieser Beiträge Einzug in den Unterricht finden kann. Die oben genannten Zahlen zum aktuellen Kanon zeigen jedoch, dass die Auswahl zumindest in Teilen von recht systematischen Ausschlüssen geprägt ist. Hier könnten philosophische Beiträge aus nicht-westlichen philosophischen Traditionen und von Philosophinnen nicht nur spannende Ergänzungen zu bereits verankerten Fragen und Themen beisteuern, sondern auch dazu beitragen, neue Fragen aufzuwerfen und den Unterricht um qualitativ hochwertige Beiträge bereichern.

Zweitens lässt sich mit Blick auf das Bild von der Philosophiegeschichte, das die gängige Kanonauswahl zeichnet, die Angemessenheit der Darstellung anzweifeln. Denn die Philosophie(geschichte) ist deutlich vielfältiger, als es der aktuelle schulische Kanon suggeriert. Durch den derzeit wirksamen Kanon wird im Unterricht eine bestimmte Perspektive auf die Geschichte der Philosophie eingenommen, die häufig in ähnlicher Weise auch noch die universitäre Lehre prägt. Diese Perspektive ist zumindest in Teilen historisch verengt und blendet sowohl Beiträge von Philosophinnen als auch von philosophischen Traditionen außerhalb westlich geprägter Regionen aus. Philosophiehistoriker:innen zeigen demgegenüber die hierbei verborgen bleibenden Potenziale unterrepräsentierter historischer Beiträge auf, indem sie Philosoph:innen aus unterschiedlichen Regionen und Traditionen sowie verschiedener Gender sichtbar machen, ihre philosophische Bedeutung und die Verflechtungsgeschichte zwischen verschiedenen Traditionen aufzeigen sowie Werke für den (westlichen) Diskurs und die Lehre zugänglich machen (zu Philosophie aus verschiedenen Weltregionen vgl. z.B. El-Rouayheb/Schmidtke 2017, Lai 2017, Kügelgen 2021, Graneß 2023 und Adamson 2024; zu Philosophinnen vgl. z.B. Hagengruber 1998, Alanen/Witt 2005: 1, Witt 2006: 540, O'Neill 2007: 17, Mercer 2018 und von Lüpke 2020). Auf diese wertvollen Ressourcen kann auch für die Kanonerweiterung in der Schule zurückgegriffen werden. – Es gibt hier noch viel zu entdecken.

Als dritte – und oftmals als entweder besonders wichtig oder besonders fragwürdig erachtete – Begründungslinie werden pädagogische Erwägungen für eine Kanondiversifizierung angeführt. Unter pädagogischen Gründen verstehen wir solche, die sich auf positive und negative Auswirkungen unterrichtlicher Entscheidungen auf Schüler:innen beziehen. Zwei uns in diesem Kontext zentral erscheinende Aspekte sind der Zugang zur philosophischen Disziplin und die Bereitstellung konzeptueller Ressourcen und Analysewerkzeuge. In Bezug auf den Zugang zur Disziplin wird innerhalb der Kanondebatte untersucht und diskutiert, inwiefern die Auswahl der in relevanten Merkmalen homogenen Gruppe kanonischer Philosoph:innen Lernenden suggeriert, dass Philosoph:innen typischerweise ganz bestimmten Personengruppen angehören und andere soziale Gruppen somit nicht in die Philosophie „hineinpassen“. Wenn Schüler:innen sich einer der unterrepräsentierten sozialen Gruppen zugehörig fühlen, könnten sie den Eindruck gewinnen, dass Personen *wie sie* in der

Regel keine philosophisch hochwertigen Beiträge leisten. Dadurch könnten Irritationen gegenüber der philosophischen Disziplin entstehen und der inhaltliche Zugang zum Fach erschwert werden. In Bezug auf den akademischen Kontext gibt es bereits Studien, die mögliche Faktoren für die Unterrepräsentation weiblich sozialisierter Personen in der Philosophie untersuchen (vgl. z.B. Paxton et al. 2012, Adleberg 2016, Thompson 2017 und Herfeld et al. 2021). Um eine kausale Verbindung zwischen dem Vorhandensein von kanonischen Figuren als Bezugspunkte oder potentielle Vorbilder auf der einen Seite und den Selbstüberzeugungen von Lernenden in Bezug auf philosophische Kompetenzen auf der anderen Seite belegen zu können, bedarf es weiterer empirischer Studien. Direkt auf den schulischen Kontext bezogen laufen aktuell erste Untersuchungen zu dieser Fragestellung (vgl. Burkard, Leopold, Renger, Schulz unv. Ms.). Dennoch geben die bereits vorliegenden Studien in Verbindung mit anekdotischer Evidenz hinreichend Grund zu der Annahme, dass eine Korrelation besteht zwischen dem Vorhandensein diverserer Gruppen von Philosoph:innen auf der einen Seite und dem Zugehörigkeitsgefühl zur Philosophie sowie der Einschätzung der eigenen philosophischen Fähigkeiten auf der anderen Seite. Wenn mehr Beiträge von Philosophinnen und von Philosoph:innen aus nicht-westlichen Traditionen in den Kanon Einzug fänden, könnte das für eine diverse Gruppe an Schüler:innen ermutigend sein, ihre eigenen philosophischen Gedanken ernster zu nehmen und sich in der Philosophie heimisch zu fühlen.⁴

Der zweite pädagogische Grund für eine Diversifizierung ist, dass durch den Kanon eine bestimmte Auswahl an konzeptuellen Ressourcen bereitgestellt wird. Mit jedem Beitrag geht ein Set an spezifischen Ressourcen und Analysewerkzeugen einher, auf die die Lernenden zurückgreifen können. Unter ‚konzeptuellen Ressourcen‘ verstehen wir Begriffe zur angemessenen Bezeichnung spezifischer Phänomene, unter ‚Analysewerkzeugen‘ methodische Herangehensweisen. Beispiele für Letztere wären etwa die Ausrichtung philosophischer Arbeiten an idealer oder nicht-idealer Theoriebildung, der Cartesische Zweifel oder ein intersektionaler Analysezugang. Derartige methodische Herangehensweisen können von Lernenden dann eigenständig auf strukturell ähnliche philosophische Probleme innerhalb und außerhalb des Unterrichts angewendet werden (vgl. z.B. Raupach-Strey 2003: 281 und Fricker 2007: Kap. 7). Da die aktuell kanonischen Beiträge größtenteils von Autor:innen aus dominanten sozialen Gruppen stammen, ist es plausibel anzunehmen, dass insbesondere die zur Verfügung stehenden konzeptuellen Ressourcen zumindest in Teilen durch deren Perspektiven und Interessen dieser Gruppen geprägt sind. Speziell für Lernende nicht-dominanter sozialer Gruppen können jedoch auch konzeptuelle Ressourcen wichtig sein, mit denen sich Erfahrungen deuten lassen, die von den Erfahrungen der dominanten Gruppen abweichen. Das ist vor allem relevant, wenn es sich etwa um Diskriminierungserfahrungen wie strukturelle Benachteiligung, sexuelle Belästigung oder ableistische Abwertungen – also Abwertungen durch die Zuschreibung (vermeintlich) fehlender oder verminderter Fähigkeiten – handelt (vgl. z.B. Fricker 2007: Kap. 7, El-Mafaalani 2021 und Toole 2021: 338f.). Das zur Verfügung stehende Set an Ressourcen prägt auch mit, welchen Aspekten unserer Umwelt wir Aufmerksamkeit schenken und wie wir diese deuten (Toole 2021: 341).

⁴ Vgl. hierzu bezogen auf den akademischen Kontext z.B. Herfeld et al. 2021: 748: „The lack of role models may signal to women that philosophy is not a place for them, and even less so will offer them a successful career, reinforcing women’s lack of a sense of belonging and self-confidence.“ Umfangreichere empirische Untersuchungen liegen bislang nur für den MINT-Bereich vor. Diese legen nahe, dass Vorbilder zum Abbau von fachbezogenen Vorurteilen beitragen (für einen Überblick hierzu vgl. z.B. Steinke et al. 2022). Für Berichte betroffener Philosoph:innen vgl. z.B. Allen et al. 2008: 173 und 184f. und Martín Alcoff 2012: 25. Ergebnisse unserer Studie mit mehr als 500 teilnehmenden Schüler:innen und Lehrkräften, die sich direkt auf den Philosophie- und Ethikunterricht beziehen, sind für den Herbst 2024 zu erwarten und werden an dieser Stelle ergänzt.

Wenn einzelne oder mehrere der angeführten Gründe für eine Diversifizierung des schulischen Philosophiekansons überzeugen können, wie ließen sich dieses Anliegen nun in der Material- und Unterrichtsgestaltung umsetzen?

3. Strategien und Methoden der Diversifizierung in der Unterrichtsgestaltung

Eine der größten Hürden für die Diversifizierung des Kanons in der konkreten Unterrichtsgestaltung stellt sicherlich dar, dass entsprechende Textauszüge und Materialien nicht vorhanden, nicht hinreichend bekannt oder nicht ohne weiteres zugänglich sind. Wir führen zusammen mit den folgenden Überlegungen einige Beispiele für gut zugängliche Ressourcen an, um diese Hürde etwas zu reduzieren. Es ist zudem davon auszugehen, dass in den kommenden Jahren weitere Ressourcen hinzukommen werden, da gegenwärtig bei der Überarbeitung und Erstellung von Schulbüchern und weiteren Lehr- und Lernmaterialien zunehmend auf die Berücksichtigung vielfältiger philosophischer Quellen Wert gelegt wird.

Doch auch, wenn passende Textauszüge und Materialien vorliegen, stellt sich die Frage, wie diese am besten in den Unterricht integriert werden können. Dazu werden in der Literatur verschiedene Optionen und Strategien diskutiert, die jeweils mit Vor- und Nachteilen verbunden sein können. Insbesondere ist es stark kontextabhängig, welche Herangehensweise die passendste ist – abhängig von der jeweiligen Lerngruppe, vom Thema, von den herangezogenen Texten und nicht zuletzt von den angestrebten Lern- und Kompetenzziele. Dennoch halten wir es für hilfreich, sich verschiedene Optionen vor Augen zu führen und bei der Materialerstellung sowie für die Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Drei solcher Optionen, die vor allem den Umfang und die Art der Berücksichtigung bislang nicht-kanonischer Autor:innen betreffen, skizzieren wir im Folgenden.

Zunächst ist es jedoch hilfreich zwei grundsätzliche Fragen zu berücksichtigen, die das Wie der Diversifizierung des Kanons betreffen: erstens die Frage, inwiefern die Kanonerweiterung mit den Schüler:innen thematisiert werden soll, und zweitens die Frage, inwiefern im Zuge dieser Erweiterung inhaltliche Verschiebungen und Öffnungen gegenüber den bislang im Zentrum stehenden Fragen angebracht sind. Wir führen hier zuerst Gründe für und gegen die Thematisierung an, die ähnlich auch in anderen pädagogischen Kontexten diskutiert werden (vgl. z.B. Faulstich-Wieland et al. 2004 und Debus 2017; vgl. auch Hohmann 2023).

Thematisierung: Es lassen sich zahlreiche Gründe dafür anbringen, dass generell die Auswahl der behandelten Philosoph:innen und Texte im Unterricht zumindest gelegentlich zum Thema gemacht wird. Auf diese Weise können etwa Auswahlentscheidungen transparent gemacht und auch die häufig involvierte Kontingenz in der schulischen Kanonbildung thematisiert werden. Es lassen sich auf diese Weise Muster und wirkmächtige Narrative der Philosophiegeschichtsschreibung ebenso wie Ausschlussmechanismen in Geschichte und Gegenwart der Philosophie ansprechen und mit den Schüler:innen reflektieren. Ebenso lassen sich Gründe dafür anführen, bezogen auf konkrete Autor:innen Hintergründe zur Person, zu ihrer philosophischen Tradition oder zum historischen Kontext zu thematisieren. Dies kann etwa den Zugang zu den jeweiligen philosophischen Überlegungen erleichtern, es kann exemplarisch die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zum Philosophieren verdeutlichen oder Anlass zur Reflexion bieten, warum bestimmte philosophische Fragen verstärkt von bestimmten Personengruppen oder in bestimmten historisch-kulturellen Kontexten behandelt werden. Wenn Kategorien wie das Geschlecht oder die philosophische Tradition der jeweiligen Philosoph:innen *nicht* zum Thema gemacht werden, besteht zudem die Gefahr, dass die Autor:innen in bestehende Schemata (also Vorstellungen) von Philosophie etwa als männlich und weiß integriert werden (vgl. z.B. Valian 1998, Haslanger 2008) und so mit ihren von diesen Schemata abweichenden Merkmalen unsichtbar bleiben. Zumindest anekdotische Evidenz legt nahe, dass dies

nicht selten passiert, etwa wenn Schüler:innen und Studierende (Iris Marion) Young oder (Martha) Nussbaum als „er“ bezeichnen, obwohl ihnen die vollständigen Namen vorliegen. Mit der falsch zugeschriebenen Autor:innenschaft bliebe das Ziel, aufzuzeigen, dass nicht nur Männer hochwertige und wirkmächtige philosophische Texte verfassen, unerreicht.

Allerdings gibt es auch eine Reihe von Gründen, die prima facie dagegen sprechen, die Kanonerweiterung generell, vor allem aber bezogen auf konkrete, im Unterricht behandelte Philosoph:innen zu thematisieren. So könnte in einem problemorientiert ausgerichteten Unterricht beispielsweise ein Fokus auf Fragen der Philosophiegeschichtsschreibung oder der historischen Bedingungen, unter denen die Beteiligung am philosophischen Diskurs für verschiedene Personengruppen möglich war, vom gemeinsamen Nachdenken über die philosophischen Fragen und Probleme ablenken. Die Überlegungen der Philosoph:innen, die den Unterricht eigentlich bereichern sollten, könnten so im Hintergrund bleiben. Insbesondere, wenn historische Wirkungsbedingungen, Aspekte der Biographie oder Identität nur bei Philosoph:innen aus nicht-westlichen Traditionen oder bei Frauen, nicht aber bei den bislang kanonischen Autoren thematisiert werden, ist die Gefahr groß, diese Gruppen als „die Anderen“ zu konstruieren und zu verhindern, dass die Arbeiten *als Philosophie* ernstgenommen werden (vgl. z.B. Gordon-Roth/Kendrick 2019; D’Ambrosio et al 2021).

Die Tatsache, dass grundsätzlich gute Gründe für und gegen die Thematisierung der Kanonerweiterung bzw. der spezifischen historischen oder biografischen Hintergründe auszumachen sind, verdeutlicht, wie wichtig es ist, kontextbezogen zu entscheiden, welche Herangehensweise für den konkreten Unterrichtszusammenhang am passendsten ist. Ein Anlass für die Thematisierung kann etwa die Textsorte sein, in der geschrieben wurde. So haben wir von Philosophinnen der frühen Neuzeit beispielsweise häufig nur Briefe oder kürzere Abhandlungen und deutlich weniger umfangreiche Werke vorliegen als bei ihren männlichen Kollegen. Konkret ließe sich dies etwa bei der Behandlung von Auszügen aus dem Briefwechsel zwischen Elisabeth von der Pfalz und Descartes zum Substanzdualismus thematisieren, der sich in kurzen Auszügen z.B. in den Schulbüchern *DenkArt Philosophie* (Althoff/Franzen 2019: 85) und *Philosophie. Eine Einführung fürs Gymnasium* (Pfister et al. 2020: 226) findet. Ebenso könnte es produktiv sein, historische Verflechtungen und inhaltliche Überschneidungen verschiedener Traditionen zu thematisieren, etwa bezogen auf Arbeiten aus der klassischen arabischen Philosophie auf der einen Seite und der mittelalterlichen sowie frühneuzeitlichen europäischen Philosophie auf der anderen Seite (vgl. dazu einführend und für Textauszüge von Augustinus, Ibn Sînâ, Muhammad al-Ghazâlî und René Descartes zum Skeptizismus Gottschalk 2012). Umgekehrt kann es im Rahmen der Besprechung von Philosophinnen, die Abhandlungen der gleichen Art geschrieben haben wie ihre männlichen Kollegen, irrelevant oder kontraproduktiv sein, ihr Geschlecht zu thematisieren (vgl. für den Unterricht z.B. Auszüge aus Émilie dû Chatêlets wissenschaftstheoretischen Überlegungen in Brahmi 2020 oder die diversen Auszüge aus Aufsätzen und Büchern von Philosophinnen aus dem 20. und 21. Jahrhundert in Pfister et al. 2022, darunter Elizabeth Anscombe, Sally Haslanger, Rahel Jaeggi, Helen Longino, Kate Manne, Martha Nussbaum, Judith Thomson und Susan Wolf).

Inhaltliche Verschiebungen und Öffnungen: Die zweite grundsätzliche Frage bezüglich des Wie der Kanonerweiterung im Unterricht bezieht sich auf mögliche inhaltliche Verschiebungen und Öffnungen. Sollten wir für die Kanonerweiterung primär nach Texten von Philosoph:innen aus bislang nicht oder kaum berücksichtigten Gruppen suchen, die zu den Inhalten passen, die bislang den philosophischen Unterricht prägen, oder sollten im Zuge der Kanonerweiterung auch die inhaltlichen Schwerpunkte mehr oder weniger stark verändert werden? In diese Frage spielen komplexe Debatten um den Charakter der Philosophie und philosophischer Texte hinein, die etwa im Kontext der *World Philosophy*, der vergleichenden und der feministischen Philosophie intensiv geführt werden

(vgl. z.B. Dotson 2012 und Connolly 2022). Hier ist bezogen auf den schulischen Unterricht ein breites Spektrum von Antworten möglich, für die sich jeweils nachvollziehbare Gründe anführen lassen: vom weitgehenden Festhalten an den großen, „klassischen“ Fragen der Philosophie (wie den vier Kantischen Fragen, die nicht selten die Curricula strukturieren), um auf diese Weise einen klaren fachlichen Kern des philosophischen Unterrichts sicherzustellen, über moderate thematische Erweiterungen, die auch im Sinne einer wissenschaftsorientierten Unterrichtsgestaltung angesichts entsprechender Entwicklungen in der Fachphilosophie angebracht erscheinen mögen, bis hin zu deutlichen thematischen Verschiebungen, etwa mit Blick auf Kritik an der bislang dominierenden idealen Theoriebildung aus dem Bereich der feministischen Philosophie und der *Philosophy of Race* (z.B. an der vertragstheoretischen Tradition in Ethik und Politik) oder im Rahmen von Bestrebungen, Philosophie zu dekolonialisieren (vgl. z.B. Gordon 2019).

Für mindestens moderate thematische Verschiebungen oder Erweiterungen der philosophischen Fragen, die im Unterricht behandelt werden, sprechen zum einen die oben angesprochenen historischen Verengungen, die den gegenwärtig in Schulen dominanten Kanon an zahlreichen Stellen prägen. Wenn beispielsweise ein Standardnarrativ zur Philosophie der frühen Neuzeit Fragen der Erkenntnistheorie und der Philosophie des Geistes ins Zentrum rückt und Curricula dies aufgreifen, dann können die in der Zeit ebenfalls prominenten philosophischen Auseinandersetzungen um Bildung oder Ehe gar nicht in den Blick geraten. Hier kann eine thematische Öffnung etwa hin zu bildungsphilosophischen Fragen sowohl ein für den Unterricht anschlussfähiges Themenfeld als auch eine bislang vernachlässigte Gruppe von Philosoph:innen zugänglich machen (vgl. z.B. Shapiro 2023: 34f.). Ebenso lassen sich Verschiebungen in den klassischen Fragen sehr gut mit Blick auf Entwicklungen in der jüngeren systematischen Philosophie wie auch bezogen auf die Philosophiegeschichte rechtfertigen, z.B. bezüglich Fragen zur Bedeutung von Expertise und epistemischer Autonomie, die in den letzten Jahrzehnten viel Aufmerksamkeit erhalten haben, aber ebenso bereits in der Geschichte verhandelt wurden, und zwar auch jenseits der westlichen Philosophie (siehe z.B. die Unterrichtsbausteine zum Thema „Wem glauben?“ auf der *Philovernetz*-Webseite und darin Textauszüge von al-Ghazâlî über John Locke und Henry Sidgwick bis hin zu Elizabeth Fricker und Jennifer Lackey in Balg et al. 2022; vgl. auch Adamson 2022).

Methoden der Erweiterung und Öffnung: Neben den beiden hier angeführten grundsätzlichen Entscheidungen bezüglich des Wie der Kanonerweiterung lassen sich schematisch drei Methoden für die Berücksichtigung von bislang nicht oder wenig vertretenen Philosoph:innen(gruppen) bei der Material- und Unterrichtsgestaltung unterscheiden: die Methode des punktuellen Einbezugs, die Methode der Paarbildung von kanonischen und bislang nicht-kanonischen Philosoph:innen sowie die Methode der (überwiegenden) Separierung bislang vernachlässigter Texte und Personengruppen. Diese Methoden skizzieren wir hier mit einigen Vor- und Nachteilen sowie mit Beispielen für die Umsetzung im Unterricht. In der Praxis werden wiederum kontextbezogene Erwägungen eine entscheidende Rolle dabei spielen, welche der drei Methoden oder Zwischenformen von ihnen am besten geeignet sind.

(a) Methode des punktuellen Einbezugs: Die Herangehensweise des punktuellen Einbezugs bislang nicht-kanonischer Philosoph:innen ist sicherlich diejenige, die im schulischen Kontext derzeit am häufigsten zu finden ist. Wie eingangs skizziert, sind in Curricula, Lehrwerken, unterrichtspraktischen Artikeln oder Textsammlungen in der Regel einzelne Philosophinnen und selten vereinzelte Philosoph:innen aus nicht-westlichen Traditionen vertreten. Es ist in jedem Fall ein pragmatisches Vorgehen, an den Stellen punktuell den Kanon zu diversifizieren, wo dies der Sache nach passend erscheint, wo geeignete Texte gut zugänglich oder den Verantwortlichen überhaupt bekannt sind. Dies hält nicht nur die bisweilen aufwendige Suche nach geeigneten Texten, die nicht schon

lange im schulischen Kontext bewährt sind, in Grenzen. Ebenso kann als Vorteil angeführt werden, dass die Diversifizierung so nicht zum Selbstzweck wird und nicht etwa Texte an Stellen hinzugezogen werden, wo sie nicht gut zum inhaltlichen Fokus oder zur behandelten Problemstellung passen.

Ein offenkundiger Nachteil bei dieser Herangehensweise ist, dass mit ihr eine Diversifizierung nur in sehr begrenztem Maße erfolgen kann. Gerade, wenn diejenigen, die über die Aufnahme von Texten in Lehrmaterialien entscheiden, jenseits des bislang prägenden schulischen Kanons wenig Literatur aus anderen Philosophietraditionen oder von Philosophinnen bekannt ist – die Ansicht, es hätte vor 1900 schlicht keine Philosophinnen gegeben, ist weit verbreitet –, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Texte, die der Sache nach passend wären, gar nicht in den Blick kommen und so alles beim Alten bleibt. Solange sich auch an den Universitäten wenig am Lehrkanon ändert, wird dies häufig der Fall sein. Zudem besteht die Gefahr des *Tokenism*, wenn lediglich einzelne Vertreter:innen einer unterrepräsentierten Gruppe in den ansonsten nicht oder wenig diversen Kanon integriert werden.⁵ Damit zusammen hängt das Phänomen, dass durch oberflächliche Erweiterungen des Kanons nichts an möglicherweise problematischen, verengten Narrativen der Philosophie und ihrer Geschichte verändert wird, ähnlich wie sich an einer Unternehmenskultur nichts grundlegend ändert, wenn lediglich vereinzelte Angehörige unterrepräsentierter oder diskriminierter Gruppen eingestellt werden. Wie Sarah Hutton es formuliert: „[I]t is not enough to simply insert women, ‘to add women and stir’ (Hutton 2015: 48; ähnlich auch schon Waithe 1989: 133 und bezogen auf nicht-westliche Philosophietraditionen Kirloskar-Steinbach 2022).

(b) Methode der Paarbildung: Bei der Methode der Paarbildung werden im schulischen Kontext bislang kaum berücksichtigte Figuren in das Unterrichtsgeschehen integriert, indem sie mit klassisch-kanonischen Philosoph:innen zusammen behandelt werden. Das kann z.B. aufgrund thematischer Nähe geschehen, wie etwa im oben angeführten Beispiel der Zusammenführung von Ibn Sînâ und al-Ghazâlî mit Augustinus und Descartes. Eine solche Paarbildung kann auch auf der Grundlage direkter Interaktion zwischen kanonischen und bislang wenig berücksichtigten Figuren geschehen, etwa im Falle des Briefwechsels zwischen Elisabeth und Descartes zum Substanzdualismus (s.o.) oder im Falle direkter Reaktionen von Philosophinnen auf Texte ihrer Zeitgenossen, wie Mary Wollstonecrafts Kritik an John Lockes Thesen zu Bildung und Geschlecht (vgl. Textauszüge von Wollstonecraft und zahlreicheren weiteren Philosophinnen zu Fragen der Gerechtigkeit für den schulische Kontext in Brüning 2015).⁶

Offenkundige Vorteile solcher Paarbildungen sind, dass sie verhältnismäßig einfach umsetzbar sind, da an bekannte Themen, Autor:innen und Unterrichtskonzepte angeknüpft werden kann und die Curricula hierfür in der Regel nicht oder nur wenig angepasst zu werden brauchen. Ebenso lässt sich so weitgehend an den kanonischen Figuren festhalten, auch wenn aus zeitlichen Gründen sicherlich an einigen Stellen Abstriche gemacht werden müssen. Ein weiterer Vorteil ist, dass die entsprechenden Philosoph:innen so (wieder) in die Philosophie und ihre Geschichte eingeschrieben und als Teilnehmende an Dialogen zu philosophischen Sachfragen sichtbar werden.

Ein möglicher Nachteil dieses Vorgehens ist allerdings, dass damit die ergänzten Autor:innen als „Gehilf:innen“ der großen Philosophen erscheinen können: Sie verhelfen den wahren Philosophen

⁵ Mit dem Vorwurf des *Tokenism* ist hier gemeint, dass Autor:innen mit ihrem Vorkommen nur eine Alibifunktion erfüllen und als Repräsentant:innen einer sozialen Gruppe fungieren, statt als Individuen und mit ihren spezifischen philosophischen Thesen anerkannt zu werden (vgl. z.B. Calhoun 2009: 221 und Peşdem 2017).

⁶ Ein eindrucksvolles und umfangreiches Beispiel für das Vorgehen der Paarbildung stellt die von Karen J. Warren herausgegebene *Unconventional History of Western Philosophy* (2009) dar, die Philosophinnen und Philosophen von der Antike bis ins 20. Jahrhundert in Form kommentierter Textauszüge miteinander ins Gespräch bringt.

zum noch besseren Nachdenken, ohne aber dabei selbst zwingend Philosoph:innen sein zu müssen. Dies wäre nicht nur historisch irreführend, sondern könnte auch pädagogisch unerwünschte Implikationen haben. Auf diese Weise könnte zudem die Chance vertan werden, die personelle Erweiterung mit einer thematischen Erweiterung zu verbinden. Im Zusammenhang mit dem letztgenannten Punkt besteht auch die Schwierigkeit, dass so die hinzugefügten Philosoph:innen möglicherweise mit Konzepten oder Texten in den Blick geraten, die nicht zentral für ihre Arbeiten sind und die diese verzerrt oder wenig vorteilhaft erscheinen lassen. So könnten eher Vorurteile hinsichtlich der Qualität der Beiträge bestärkt werden, als dass diese abgebaut würden. Insbesondere in Bezug auf Philosophie aus nicht-westlichen Traditionen werden in der Forschungsliteratur Schwierigkeiten diskutiert, die entstehen können, wenn Konzepte, Fragen und Standards einseitig aus dem Kontext westlicher Philosophien entnommen werden (vgl. etwa Connolly 2022: Kap. 3 für Kritik und Lösungsvorschläge). Doch auch bezogen auf historische Arbeiten von Philosophinnen werden etwa mit Blick auf Themen und Genres die Schwierigkeiten diskutiert, die aus einer einseitigen Orientierung an den dominanten Standards des klassischen, männlich geprägten Kanons resultieren, wenn beispielsweise die originellen Beiträge und thematischen Innovationen der Philosophinnen verdeckt werden (vgl. z.B. Rullmann 2015: 41 und Waithe 2015: 23f.).

(c) Methode der Separierung: Mit der Methode der Separierung ist gemeint, eigene Unterrichts- oder Lehreinheiten ausschließlich mit (einzelnen) Philosophinnen oder Vertreter:innen nicht-westlicher Traditionen zu gestalten. Auf diese Weise kommen diese mit ihren philosophischen Konzepten und Werken zur Geltung und die genannten Schwierigkeiten der Paarbildung können vermieden werden (vgl. z.B. Bergès 2015: 389f.). Ein Beispiel für ein solches Vorgehen stellen etwa die Unterrichtsbausteine zum Thema „Verantwortung für strukturelle Ungerechtigkeit“ dar, in denen Texte und Ideen Iris Marion Youngs im Zentrum stehen und ausschließlich Arbeiten weiterer Philosophinnen herangezogen werden, die auf Youngs Thesen bezogen sind (vgl. auf der *Philovernetz*-Webseite Balg et al. 2023). Ein offenkundiger Vorteil ist, dass so das Ziel der Sichtbarmachung der fraglichen Philosoph:innen deutlich besser erreicht werden kann. Auch können damit die oben angesprochenen Gefahren des *Tokenism* und der lediglich oberflächlichen Erweiterung des Kanons bei Beibehaltung verengter und problematischer Narrative vermieden werden. Die Methode der Separierung kann diesen Schwierigkeiten entgegenwirken, wenn damit Denker:innen aus bislang wenig berücksichtigten Gruppen mit ihren eigenen philosophischen Anliegen und in einem dazu passenden Rahmen behandelt werden.

Allerdings hat auch diese Methode offenkundig Grenzen und ist mit möglichen Nachteilen verbunden. Abgesehen davon, dass ihm einige der oben genannten Vorzüge der Methode der Paarbildung fehlen, warnt etwa Mary Ellen Waithe davor, einen „Ghetto-Kanon“ der Philosophinnen zu bilden und als Frauen-Kanon zu vermarkten, was zur (weiteren) Marginalisierung von Philosophinnen führen könnte (Waithe 2015: 27f.). Besonders in Bezug auf nicht-westliche Philosophie können Tendenzen der Essentialisierung, des *Otherings* oder auch der Mystifizierung durch einen unbedachten Einsatz der Methode der Separierung gestärkt werden, wenn wir beispielsweise Einheiten zu arabischer, chinesischer oder indischer Philosophie separat unterrichten. Wie problematisch das sein kann, mag die Frage verdeutlichen, was hierzu die Gegenstücke wären (vgl. Connolly 2022: 36-39): Einheiten zu westlicher Philosophie, oder zu deutscher, französischer, anglophoner Philosophie?

Unseres Erachtens sollte diese Methode daher höchstens für einzelne Einheiten in Betracht gezogen werden, beispielsweise, um den oben angesprochenen Schemata oder den wirkmächtigen Fehlvorstellungen entgegenzutreten, es habe vor dem 20. Jahrhundert keine Philosophinnen gegeben und Philosophie werde allein in westlichen Gesellschaften praktiziert (vgl. auch Buxton/Whiting 2021). Dem *Tokenism* und der Essentialisierung kann zudem bereits dadurch entgegengewirkt werden,

dass nicht nur einzelne Philosophinnen oder einzelne Vertreter:innen einer Tradition behandelt werden, sondern mehrere mit unterschiedlichen Positionen, um so eine homogenisierende Wahrnehmung etwa von „der chinesischen Philosophie“, „dem islamisch geprägten philosophischen Denken“ oder „der weiblichen Sichtweise“ zu vermeiden. Bei bestimmten Themen, die historisch oder gegenwärtig – aus welchen Gründen auch immer – primär von Philosophinnen oder in nicht-westlichen Kontexten verhandelt werden, kann es sich zwar anbieten, hauptsächlich oder ausschließlich Texte von Denker:innen aus diesen Gruppen heranzuziehen. Zugleich kann es etwa gerade im Kontext feministischer Philosophie pädagogische Vorteile haben, sichtbar zu machen, dass nicht allein weiblich gelesene Denker:innen in diesem Feld arbeiten.

4. Schlussbemerkung

Wie wir gesehen haben, lässt sich eine Diversifizierung des gegenwärtigen philosophischen Kanons für den Philosophie- und Ethikunterricht auf unterschiedliche Weise begründen, mit primär historischen Gründen auf der einen und primär pädagogischen Gründen auf der anderen Seite. Nicht alle hier angeführten Gründe werden für jede:n gleich überzeugend sein, zumal sie teils mit Annahmen verbunden sind, die noch der weiteren empirischen Überprüfung bedürfen. Doch auch wenn nur einer oder einzelne der Gründe als hinreichend überzeugend angesehen werden, stellt sich die Frage, wie sich eine Diversifizierung des schulischen Kanons konkret bei der Material- und Unterrichtsgestaltung umsetzen lässt. Unser Anliegen war es hier, sowohl grundsätzliche Entscheidungen als auch verschiedene Methoden für die Umsetzung anzuführen, die sich für verschiedene Unterrichtskontexte anbieten, und dazu jeweils Hinweise auf bereits vorliegende Materialien zu geben. Weitere Unterrichtsmaterialien, die verstärkt Texte von Philosophinnen berücksichtigen, sind gegenwärtig etwa für die *Philovernetz*-Webseite und im Rahmen eines Bandes mit Textauszügen von Philosophinnen aus dem 15. bis 21. Jahrhundert in Vorbereitung (vgl. Büschleb-Köppen et al. i.E.). An anderen Stellen werden aktuell weitere Unterrichtsideen mit Beiträgen von Philosoph:innen aus der klassischen chinesischen Philosophie und der Philosophie der islamischen Welt für die Publikation vorbereitet (vgl. z.B. Glitza/Görg i.E.).⁷ Wir hoffen, dass auf diese Weise und durch die Weiterentwicklung von Curricula, Schulbüchern sowie nicht zuletzt der universitären Lehre Lehrkräfte zunehmend Ressourcen dafür erhalten, den Lernenden die Vielfalt der Philosophie sowie der damit verbundenen konzeptuellen Ressourcen und Analysewerkzeuge zugänglich zu machen.⁸

Literatur

- Adamson, Peter (2022): *Don't Think for Yourself. Authority and Belief in Medieval Philosophy*, Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Adamson, Peter (2024): *History of Philosophy Without Any Gaps*, <https://www.historyofphilosophy.net/> (15.04.2024).
- Adleberg, Toni/Nahmias, Eddy/Thompson, Morgan/Sims, Sam (2016): „Why Do Women Leave Philosophy? Surveying Students at the Introductory Level“, in: *Philosophers' Imprint*, 16, 1–36.
- Alanen, Lilli/Witt, Charlotte (2005): *Feminist Reflections on the History of Philosophy*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Albus, Vanessa (2013): *Kanonbildung im Philosophieunterricht. Lösungsmöglichkeiten und Aporien*, Dresden: Thelem.

⁷ Vgl. auch eine ganze Reihe von Vorschlägen zum Einsatz von Ganzschriften im Philosophie- und Ethikunterricht von Philosophinnen und Denker:innen aus nicht-westlichen Traditionen in Gerber et al. 2022.

⁸ Für ihre hilfreichen Anmerkungen zu früheren Fassungen dieses Text danken wir ganz herzlich Dominik Balg und Karl-Josef Burkard, den Teilnehmenden der Tagung „Aktuelle Themen der praktischen Philosophie“ in der Casa Zabaleta in Ujué, Spanien im September 2023, den Teilnehmenden des Göttinger Kolloquiums für Didaktik der Philosophie / Werte und Normen und Praktische Philosophie im Oktober 2023 sowie den Kolleg:innen des Projekts „Bildersturm. Frauen in der Philosophie sichtbar machen und neue Vorbilder etablieren“. Dieser Beitrag ist im Kontext dieses vom BMBF geförderten Projekts entstanden.

- Albus, Vanessa (2015): „Kanon und Klassiker“, in: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 252–260.
- Albus, Vanessa/Rudolph, Ulrich (2013): „Islamische Philosophie. Überlegungen zur Kanonmodifizierung im Ethik- und Philosophieunterricht: Ein Gespräch“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 35:3, 84–88.
- Allen, Anita/Maaza Mann/Anika, Marcano, Donna-Dale L./Moody-Adams, Michele/Scott, Jacqueline (2008): „Situated Voices: Black Women/on the Profession of Philosophy“, in: *Hypatia* 23:2, 160–189.
- Althoff, Matthias/Franzen, Henning (Hg.) (2019): *Denk.Art Philosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Balg, Dominik/Burkard, Anne/Constantin, Jan/Martena, Laura/Schulz, Katharina/Wenzel Friederike (2022): „Bausteine zum Thema *Wem glauben? Zum Umgang mit den Urteilen anderer*“, URL: <https://www.philovernetzt.de/wem-glauben/> (15.04.2024).
- Balg, Dominik/Buchholz, Irene/Burkard, Anne/Dammel, Aline/Schulz, Katharina/Zorn, Jonas (2023): „Bausteine zum Thema *Verantwortung für strukturelle Ungerechtigkeit*“, URL: <https://www.philovernetzt.de/strukturelle-ungerechtigkeit/> (15.04.2024).
- Brahmi, Claudia (2022): „Emilie du Châtelet über den Wert der Hypothesenbildung in den *Institutions de physique*. Ein textdidaktischer Kommentar“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 3/2020, 95–105.
- Brüning, Barbara (2015): „Gerechtigkeit ist ‚eine Waagschale aus feinem Gold‘. Philosophinnen im Ethik- und Philosophieunterricht der Sekundarstufe I“, in: Hagengruber, Ruth/Rohbeck, Johannes (Hg.): *Philosophinnen im Philosophieunterricht – ein Handbuch*. Dresden: Thelem, 125–147.
- Burkard, Anne/Leopold, Arian/Renger, Daniela/Schulz, Katharina (unv. Ms.): „Stereotypes in the Philosophy Classroom: Lack of Fit for Students from Marginalized Groups?“.
- Büschleb-Köppen, Luisa/Burkard, Anne/Naumann, Katharina/Schulz, Katharina (Hg.) (i.E.): *Mit Philosophinnen denken. Texte für den Oberstufenunterricht*. Ditzingen: Reclam.
- Buxton, Rebecca/Whiting, Lisa (2021): „Women or Philosophers?“, in: *The Philosophers' Magazine*, URL: <https://www.philosophersmag.com/essays/230-women-or-philosophers> (15.04.2024).
- Calhoun, Cheshire (2009): „The Undergraduate Pipeline Problem“, in: *Hypatia* 24:2, 216–223.
- Connolly, Tim (2022): *Doing Philosophy Comparatively. Foundations, Problems, and Methods of Cross-Cultural Inquiry*. 2. Auflage. London: Bloomsbury.
- D'Ambrosio, Paul J./Amarantidou, Dimitra/Connolly, Tim (2021): „Teaching (Chinese/Non Western) Philosophy as Philosophy: The Humble Gatekeeper“, in: *Teaching Philosophy* 44:4, 513–534.
- Debus, Katharina (2017): „Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken?“ In: Glockentöger, Ilke/Adelt, Eva (Hg.): *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*. Münster: Waxmann, 25–41.
- Dotson, Kristie (2012): „How is this Paper Philosophy?“, in: *Comparative Philosophy* 3:1, 03–29.
- El-Mafaalani, Aladin (2021): *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassistischen Widerstand*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- El-Rouayheb, Khaled/Schmidtke, Sabine (Hg.) (2017): *The Oxford Handbook of Islamic Philosophy*, New York, NY: Oxford University Press.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag*. Weinheim: Juventa.
- Fricke, Miranda (2007): *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*, Oxford: Oxford University Press.
- Gerber, Sophia/Heise, Melanie/Tiedemann, Markus (Hg.) (2022): *Ganzschriften im Philosophie- und Ethikunterricht. Anachronismus in Zeiten der Digitalisierung oder Gegengewicht zur Häppchenkultur?* Dresden/München: Thelem.
- Glitz, Ralf/Görg, Erdmann (Hg.) (i.E.): *Interkulturelles Philosophieren im Philosophieunterricht*.
- Golus, Kinga (2014): „Geschlechtsblindheit und Androzentrismus in der traditionellen philosophischen Bildung“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 36:3, 19–26.
- Gordon, Lewis R. (2019): „Decolonizing Philosophy“, in: *The Southern Journal of Philosophy* 57, Spindel Supplement, 16–36.
- Gordon-Roth, Jessica/Kendrick, Nancy (2019): „Recovering Early Modern Women Writers. Some Tensions“, in: *Metaphilosophy* 50:3, 268–285.
- Gottschalk, Jörn (2012): „Ego cogito, dubito, creo, ergo sum? Descartes und seine religiösen Vorgänger Augustinus, Ibn Sina und al-Ghazali“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 34:1, 13–19.

- Graneß, Anke (2023): *Philosophie in Afrika. Herausforderungen einer globalen Philosophiegeschichte*. Berlin: Suhrkamp.
- Hagengruber, Ruth (1998): *Klassische philosophische Texte von Frauen*, München: dtv.
- Hagengruber, Ruth (2013): „2600 Jahre Philosophiegeschichte mit Philosophinnen. Herausforderung oder Vervollständigung des philosophischen Kanons?: Ergebnisse der Forschung und ihre Auswirkungen auf Rahmenrichtlinien und Schulpraxis“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 35:3, 15–27.
- Herfeld, Catherine/Müller, Jan/Von Allmen, Kathrin (2021) „Why Do Women Philosophy Students Drop Out of Philosophy? Some Evidence from the Classroom at the Bachelor’s Level“, in: *Ergo* 51 (8), 741–786.
- Hohmann, Sophia (2023): „Eine trilemmatische Perspektive auf die Inklusion von Philosophinnen* in den (Schul-)Kanon“, in: Bussmann, Bettina (Hg.): *Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie*, Stuttgart: Metzler, 189–205.
- Hutton, Sarah (2015): „Philosophy in Schools: a British Perspective“, in: Hagengruber, Ruth/Robeck, Johannes (Hg.): *Philosophinnen im Philosophieunterricht – ein Handbuch*. Dresden: Thelem, 45-49.
- Kirloskar Steinbach, Monika (2022): „Why Diversify Philosophy?“ Vrije Universiteit Amsterdam. URL: <https://research.vu.nl/en/publications/why-diversify-philosophy>.
- Klaiber, Tilo (2021): „Nachwort“, in: Ders. (Hg.): *Basistexte Philosophie. Band 1: Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie*. Ditzingen: Reclam, S. 159-172.
- Kügelgen, Anke von (2021): *Philosophie in der islamischen Welt, 19. und 20. Jahrhundert, Bd. 4/1. Grundriss der Geschichte der Philosophie*, Basel: Schwabe.
- Lai, Karyn (2017): *An Introduction to Chinese Philosophy*, 2. Auflage, Cambridge: Cambridge University Press.
- von Lüpke, Annika (2020): „Gender-Sensitive Approaches to Teaching Aristotle’s Practical Philosophy“, in: *Journal of Didactics of Philosophy* 4:2, 53–70.
- Martín Alcoff, Linda (2017): „Philosophy and Philosophical Practice. Eurocentrism as an Epistemology of Ignorance“, in: Kidd, Ian James/Medina, José/Pohlhaus, Gaile (Hg.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*, London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 397-408.
- Mercer, Christia (2020): „Empowering Philosophy“, in: *APA Proceedings*, 68–96.
- O’Neill, Eileen (2007): „Justifying the Inclusion of Women in Our Histories of Philosophy: The Case of Marie de Gournay“, in: Alcoff, Linda Martín/Kittay, Eva Feder (Hg.): *The Blackwell Guide to Feminist Philosophy*, Malden, MA: Blackwell, 17–42.
- Paxton, Molly/Figdor, Carrie/Tiberius, Valerie (2012): „Quantifying the Gender Gap. An Empirical Study of the Underrepresentation of Women in Philosophy“, in: *Hypatia* 27 (4), 949–957.
- Peşdem, Azadê (2017): „Hä, was ist denn ein Token?“, in: *Missy Magazine*, Glossar, URL: <https://missy-magazine.de/blog/2017/12/14/token/> (15.04.2024).
- Rullmann, Marit (2015): „Philosophinnen in Schulbüchern – oder warum wir eine Quote für die Philosophiedidaktik benötigen“, In: Hagengruber, Ruth/Robeck, Johannes (Hg.): *Philosophinnen im Philosophieunterricht – ein Handbuch*. Dresden: Thelem, 33–44.
- Schepers, Marco (2021): „An die Universitäten mit Philosophielehrer*innenausbildung“, in: *Mitteilungen des Fachverbandes Philosophie* 61, 28–31.
- Schulz, Katharina (unv. Ms.): *Empirische Auswertung zur Charakterisierung des schulischen Philosophiekanons*.
- Shapiro, Lisa (2023): „Canon, Gender, and Historiography“, in: Detlefsen, Karen/Dies. (Hg.): *The Routledge Handbook of Women and Early Modern European Philosophy*, New York, London: Routledge, 29-40.
- Steinke, Jocelyn (2022): „Effects of Diverse STEM Role Model Videos in Promoting Adolescents’ Identification“, in: *International Journal of Science and Mathematics Education* 20, 255–276.
- Thompson, Morgan (2017): „Explanations of the Gender Gap in Philosophy“, in: *Philosophy Compass* 12:3, 1–12.
- Toole, Briana (2021): „Recent Work in Standpoint Epistemology“, in: *Analysis* 81:2, 338–350.
- Waithé, Mary Ellen (1989): „On Not Teaching the History of Philosophy“, in: *Hypatia* 4:1, 132–138.
- Waithé, Mary Ellen (2015): „From Canon Fodder to Canon-Formation: How Do We Get There from Here?“, in: *The Monist* 98, 21–33.
- Warren, Karen J. (Hg.) (2009): *An Unconventional History of Western Philosophy. Conversations between Men and Women Philosophers*, Lanham et al.: Rowman & Littlefield.
- Witt, Charlotte (2006): „Feminist Interpretations of the Philosophical Canon“, in: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 31:2, 537–552.