

Exposé (Arbeitsstand 01.02.24) für die Habilitation:

Philosophische Bildung im Anthropozän *Fachdidaktische Ideen für vielfältige Zugänge zur Natur (Arbeitstitel)*

Diese philosophie- und ethikdidaktische Habilitationskonzeption basiert auf der Überzeugung, dass die Gegenwart eine aktualisierte und vertiefte Auseinandersetzung mit dem *Thema Natur* notwendig macht, d.h. mit vielfältigen, kontroversen Beziehungen, die der Mensch in Harmonie mit der oder im Konflikt gegen die Natur einnimmt. Zwar liegen in erster Linie¹ bereits einige Themenhefte und Artikel als fachdidaktische Reflexion zur kaum vermeidbaren Beschäftigung mit „Natur“ – einem zentralen Begriff der Philosophie – vor.² Die hier knapp umrissene Arbeit soll hingegen unter Berücksichtigung der beiden gegenwärtigen Debatten um das *Anthropozän* (griech.: „das vom Menschen bestimmte Neue [Zeitalter]“; es meint: ›Menschenerdzeitalter‹) bzw. *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* geleistet werden. Beide Bezüge, unter denen für die Argumentation der Arbeit jener auf das Anthropozän *primär* (der auf BNE sekundär) ist, sind für die ökologische Problemorientierung der Fächergruppe sehr relevant; für beide liegen bislang nur erste Ansätze vor, so dass es sich (noch) um ein Desiderat handelt.³

Einleitend sollen sowohl das existente Desiderat **(1)** als auch die Situation in der Fachdidaktik Philosophie/Ethik belegt werden, indem jene bisherigen Ansätze kritisch gesichtet und deren Stärken und Schwächen erörtert werden **(2)**. Es wird dabei der Vermutung gefolgt, dass Schwerpunkte im Bereich der angewandten (Umwelt-)Ethik bestehen, die vor allem mit (ökologischen) BNE-Zielen korrespondieren. Damit ist zugleich die Dominanz *ethischen Urteilens* verbunden. Das Urteilen ist wichtig; es ist jedoch bloß *eine* relevante Dimension einer Auseinandersetzung mit Natur. Mensch-Natur-Beziehungen weisen aber ferner *ästhetische* und *phänomenologische* Aspekte auf, die vergleichsweise auch die Vermögen des ›erweiterten Rationalitätsparadigmas‹⁴ betreffen. Auf diesen Umstand, der u.a. gezielte Rückgriffe auf Kunst im Allgemeinen bzw. auf Medienästhetik im Besonderen erfordert, wird speziell im Rahmen des Anthropozän-Diskurses immer wieder hingewiesen. Das resultierende Ziel der Stärkung dieser bislang vernachlässigten fachdidaktischen Dimensionen der Mensch-Natur-Beziehung soll zum Schluss der Einleitung begründet werden, so dass der Arbeit ihr Hauptziel explizit vorangestellt wird **(3)**. Konzepte philosophischer Bildung bzw. unterrichtspraktischer Legitimierung wie Operationalisierungen

¹ Für *philosophische Zugänge zum Naturverständnis im 21. Jahrhundert* vgl. aber etwa den jüngeren Sammelband zweier Philosophiedidaktiker: Feldmann/Höppner 2021.

² So sind zuletzt Brüning/Nachtsheim 2021 bzw. Brüning 2021 und die Themenhefte „Natur gibt, Natur nimmt“ bzw. „Natur – Mensch – Technik“ der Fachzeitschriften *Philosophie und Ethik in der Grundschule* (2/2021) bzw. *Praxis Philosophie und Ethik* (3/2015) zu nennen. Für die *Ethik & Unterricht* ist ein Themenheft „Natur“ geplant, das ich mit Markus Pfeifer gemeinsam herausgebe. Die meisten anderen fachdidaktischen Periodika (über Einzelaufsätze hinaus) liegen weiter zurück, nicht zuletzt weil ca. nach dem Jahr 2000 der Begriff Umwelt den der Natur abgelöst zu haben scheint; vgl. hierzu auch die philosophie- und ethikdidaktische Suchmaschine *deletaphi.de*.

³ Vgl. zum BNE-Desiderat Seele 2019 (für die Religionsdidaktik liegt Bederna 2021 vor) bzw. zur Debatte um das Anthropozän Wobser 2024b; 2024c (ergänzend zu diesem Exposé auch Wobser 2023a); zum Thema Klima(ethik) liegen drei Themenhefte vor: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (1/2018), *Praxis Philosophie und Ethik* (6/2019) und *Ethik und Unterricht* (4/2022; von Stefan Applis und mir herausgegeben).

⁴ Vgl. als Intensivierung des *symboltheoretischen Ansatzes* in der Fachdidaktik Gefert 2002, S. 44f. und 87ff.

sind dafür hilfreich⁵, die unter etablierten Denkrichtungen, Kompetenzen und Methoden nicht allein hermeneutische und analytische, vielmehr ergänzend nicht weniger *phänomenologische* bis *konstruktive* oder *dekonstruktive* Akzente setzen.

Im *Hauptteil* der Arbeit wird deren Fokus zuerst ausgeweitet (4), indem die Debatten um das Anthropozän (4.1.1) und BNE (4.1.2) in einzelnen Grundzügen skizziert werden.⁶ Die Auswahl der Aspekte wird mittels Problemorientierung begründet. Sie bleibt das Maß für die unterrichtspraktische Relevanz.⁷ Diese Problemorientierung zielt aber folgerichtig auf mehr als ethisches Urteilen und wird im erwünschten Sinne um bislang kaum eröffnete Naturzugänge erweitert. Die *anthropozäne Hauptthese*, dass der Mensch aufgrund seiner maximalen Wirkmächtigkeit zu einer Naturgewalt geworden sei, einem *geologischen Faktor*, der als Erdepoche anerkannt werden sollte⁸, wird *im vierten Kapitel* kritisch akzentuiert, indem sie exemplarisch u.a. mit der Alternative des *Kapitalozäns*⁹ verglichen wird. Die Vor- und Nachteile der Anthropozän-These werden miteinander kontrastiert und in einem Fazit gebündelt. Jenes UNESCO-BNE-Konzept wird zunächst immanent problematisiert, indem die Simultanität der 17 Ziele kritisch reflektiert und pointiert Widersprüche herausgearbeitet werden. Externe Kritik wird ebenso herangezogen, indem exemplarisch auf naheliegende Alternativen der *Bildung für Nachhaltigkeit*¹⁰ und *transformativen Bildung*¹¹ eingegangen wird. Hier wird interdisziplinär auf den komplementären Diskurs der Geographiedidaktik rekurriert. Zum Ende dieses Abschnitts des Hauptteils sollen die zwei Konzepte Anthropozän und BNE miteinander verglichen werden (4.1.3): Es wird klar, dass die Debatten um das Anthropozän und BNE einerseits beide miteinander teilen, dass der aktuellen öffentlichen Fixierung auf Erderhitzung eine erweiterte Perspektive opponieren soll, die mehr relevante ökologische Aspekte erfasst. Zugleich ist der Anthropozän-Diskurs (noch) grundsätzlicher als die BNE-Diskussion; während diese jene Tendenzen zur angewandten Ethik aufweist, spricht ersterer für das gezielte *interdisziplinäre*¹² fachdidaktische Würdigen u.a. der Erdsystemwissenschaft (›planetare Grenzen‹) bzw. soziologischer Ansätze (›Konvivialismus‹) in der Philosophie (4.2). Davon gehen Impulse für die Fächer Philosophie/Ethik aus als Movers einer anthropozän fundierten neuen ›Geo-Ethik‹, die BNE eher widerstreitet.¹³ ›Geo-Ethik‹ und Umweltethik müssen pointiert differenziert werden. Dieser Strang der Anthropozän-Debatte mündet folglich in ›geerdete‹ Forderungen und speziell in das Gebot, den Anthropozentrismus, der im BNE-Konzept gestärkt wird, ökologisch motiviert zu hinterfragen. Dessen unreflektierte Variante habe simultan zur Hoffnung auf ein ›good anthropocene‹¹⁴ gerade zum Anthropozän-

⁵ Im Allgemeinen folge ich dabei vor allem den Ansätzen in: Thomas 2021; Runtenberg 2016 und Rohbeck 2008.

⁶ Vgl. beispielhaft zu den vitalen Diskursen Renn/Scherer 2017, Crutzen 2019, Horn/Bergthaller 2019, Ellis 2020 bzw. Zinn 2013, Kehren 2016, Clemens u.a. 2019, Eberth et al. 2022 sowie Henkel et al. 2023.

⁷ Vgl. Tiedemann 2017.

⁸ Vgl. für einen weiten Überblick zum Anthropozän-Diskurs insgesamt Antweiler 2022.

⁹ Vgl. u.a. Malm 2016 und 2021.

¹⁰ Vgl. etwa Blühdorn 2020 sowie Reich 2021a und 2021b.

¹¹ Vgl. u.a. Singer-Brodowski 2016.

¹² Vgl. Bussmann 2020 und Breitwieser 2023.

¹³ Vgl. Antweiler 2022, S. 70ff.; S. 200.

¹⁴ Vgl. Ellis 2020, S. 219ff.

Problem geführt. Im Übergang ins fünfte Kapitel wird also dem Anthropozän-Konzept gefolgt, dessen *elementare* Betrachtung jener Mensch-Natur-Beziehung auch ungewöhnliche Versuche der *Dezentrierung des 'anthropos'* nach sich zieht, die für BNE untypisch sind.

Dieses Anliegen soll *im fünften Kapitel* ausführlich gewürdigt werden. Dazu werden zunächst unterschiedliche *Natur-Konzeptionen* in Grundzügen skizziert, die für die aktuelle Debatte um das Anthropozän zentral sind und aus denen eine je andere Mensch-Natur-Beziehung folgt (5). Dazu zählen neben den (5.1) wichtigsten klassischen Positionen (u.a. Aristoteles, Kant, Hegel), von denen sie abgesetzt werden¹⁵, antizipierterweise Perspektiven zugunsten (5.2) u.a.:

- grundlegender und auch jüngerer *naturästhetischer Ansätze* (5.2.1)
- einer *Leib-*¹⁶ und *Ökophänomenologie*¹⁷ (5.2.2)
- der kunstaffinen *Medienökologie und -ästhetik* (5.2.3)
- *anderer – ›nicht-westlicher‹ – ontologischer Modelle* (5.2.4)

Von diesem theoretischen Überblick aus wird die für den Fortlauf dieser Arbeit so bedeutsame fachdidaktische Legitimierung *vielfältiger Zugänge zur Natur* hergeleitet und in ausgewählte, als Modelle dienende unterrichtspraktische Konkretisierungen zugunsten neuartiger Ansätze, Verfahren und Medien überführt. Mittels ihrer Hilfe sind jene Naturdimensionen im Unterricht philosophisch und ethisch *lebendig* zu machen. Damit soll eine Auseinandersetzung mit Natur ermöglicht werden, die auf jenen erarbeiteten Konzeptionen beruht und zugleich nicht weniger problemorientierte Positionierungen erlaubt.

Im sechsten Kapitel sind also philosophie- und ethikdidaktische Konsequenzen aus vorherigen Überlegungen zu ziehen. Sie beruhen auf der Annahme, dass die Umweltethik, die jenen Radius ethisch relevanter Entitäten diskutiert, indem sie ein Spektrum zwischen Anthropozentrismus und Holismus aufspannt und darin je *Urteile* zur Enge oder Weite des Radius verlangt, aus der Anthropozän-Logik heraus ergänzt werden sollte. Zwar ist Anthropozentrismus logisch bzw. theoretisch nicht zu unterlaufen; wir bleiben letztlich selbstzentriert. Doch gibt es im Sinne der Einleitung der Habilitation Weisen des Philosophierens, die immerhin – und dies verweist auf die klassische Tradition der Ästhetik nicht zuletzt bei Kant – im *'Als-Ob'* die Zentralperspektive des *'anthropos'* – u.a. mittels Rückgriffen auf heuristische Tricks oder Kunst – dezentrieren. Ausgewählte Ansätze und Verfahren für dieses Ziel werden im Horizont jener zuvor erläuterten Naturkonzepte vorgestellt (6). Hierzu zählen nach einigen Vorüberlegungen (6.1), die u.a. das Verhältnis solch einer philosophischen Bildung im Anthropozän und ihrer Interdisziplinarität gegenüber klassischen Positionen der Bildungsphilosophie betreffen:

- Erstens (6.2) *natur- bzw. medienästhetische* Operationalisierungen für die Fächer Ethik/ Philosophie, für die etablierte Kunstgenres gezielt aufgegriffen werden und u.a. Nature Writing erschlossen und um Ideen des *Nature Filming* zugunsten einer *mediensensiblen* Unterrichtspraxis ergänzt wird. Diese literarischen und filmischen Formen ermöglichen

¹⁵ Ich folge hier allgemein auch dem pointierten Überblick in: H. Böhme 2017, S. 28-44.

¹⁶ Im Besonderen folge ich hier vor allem: Thomas 1996/2014 (auch: 2018) bzw. G. Böhme 2008 und 2019.

¹⁷ Vgl. Soentgen 2018 und 2021 bzw. zur Tradition um G. Böhme und H. Schmitz auch Meyer 2022.

im Modus der Sekundärerfahrung vielfältige Naturzugänge. Die audiovisuellen Medien bündeln eine hohe Abstraktion modellartig und anschaulich zur Problemorientierung, sind aber als künstlerische Unterrichtsmedien zugleich dazu geeignet, die Kompetenzbereiche speziell des Wahrnehmens und der Kreativität zusätzlich zu stärken.¹⁸

- Zweitens (6.3) wird der Philosophie- und Ethikunterricht bereichert um Verfahren und Methoden für *kritische Auseinandersetzungen mit Ordnungen anderer begrifflicher und stilistischer Art*, die u.a. ethnologische Perspektiven auf den Naturbegriff implizieren. Hieraus folgt eine – nicht zuletzt postkolonial inspirierte – Beschäftigung mit der Frage, ob Eurozentrismus an ein problematisches Naturmodell gebunden ist und deshalb selbst dezentriert werden sollte. Diese in erster Linie begriffliche Frage betrifft nicht zuletzt die klassische Konzeption der Bildung im humboldtschen Sinne.
- Drittens (6.4) *leib- und ökophänomenologische* Konzepte, die erneut die Begriffsarbeit um *sinnliche Querspektiven* ergänzen. Mit ihnen wird das eigene Selbst-Natur-Sein oder leibliche Alterität adressiert, ein Modell, das im Vollzug eines sich selbst bewussten Anthropozentrismus ergänzend auf Mensch-Tier- bzw. Mensch-Element-Beziehungen zu beziehen ist. Ergänzt werden diese Ansätze, die der Naturästhetik (s.o.) nahe stehen, mittels Überlegungen auf der Grundlage von (zusätzlichen) Positionen im Anthropozän-Diskurs zu weiteren Beziehungsaspekten (Mensch/Pflanze und Mensch/Planet), die bei Schüler:innen ethische Perspektivwechsel im Modus des ‘Als-Ob’ nach sich ziehen und die gemeinsam kritisch zu reflektieren bleiben.

In fachdidaktischer Hinsicht soll betont werden, dass Primärerfahrungen mit und in der Natur als mediale Sekundärerfahrungen (s.o.) nicht gänzlich zu ersetzen sind; so werden hier abschließend ausgewählte, für eine kritische anthropozäne Beschäftigung geeignete Merkmale von *außerschulischen Lernorten* (d.h. Parks in Schulsnähe, Deponie etc.) und *projektorientierte Ideen* erläutert.

Als Fazit dieser legitimierenden Ideen und unterrichtspraktischen Verfahren zu philosophischer Bildung im Anthropozän soll deren Relevanz für das – in der Einleitung genannte – Hauptziel der Arbeit noch einmal gebündelt werden; Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dieser Bildung, die primär im Modus kritischen Wahrnehmens und Reflektierens verbleibt, und BNE, die zum ethischen Urteilen und praktischen Handeln motivieren soll, werden abschließend noch einmal herausgestellt.¹⁹

Im Schluss der Habilitation soll der Ertrag der Habilitationsschrift anhand dessen Hauptthese erneut auf pointierte Weise resümiert werden: Die in sich selbst kontroverse Debatte um das Anthropozän erlaubt eine Art Metaperspektive auf den BNE-Diskurs; sie erfordert, den in BNE implizierten Anthropozentrismus in ökologischer Hinsicht kritisch in Frage zu stellen. Das Ziel

¹⁸ Hierzu liegen bereits zahlreiche Vorarbeiten meinerseits vor: u.a. Wobser 2022; 2023b; 2023c und 2024a.

¹⁹ Nicht nur an dieser Stelle werden pädagogische bzw. bildungswissenschaftliche Texte aufgegriffen, in denen die kontroversen Aspekte der Normativität jeder BNE, das Theorie/Praxis-Spannungsfeld etc. schon kritisch reflektiert worden sind – diese Vorüberlegungen sind auf die Fächergruppe Philosophie/Ethik zu beziehen.

ist nicht das Entkommen aus dem Anthropozentrismus, sondern dessen *reflexives*²⁰ Verständnis, das all die Ambivalenzen dieser Position umfasst. Um eine solche Position unterrichtspraktisch zu akzentuieren, werden jene Modelle philosophischer Bildung und fachdidaktische Verfahren benötigt und gestärkt, die das erlauben: Sowohl leib- und ökophänomenologische Positionen als auch medienphilosophische Verbindungen von Natur- und Medienästhetik lassen uns bzw. Schüler*innen die übliche menschliche Zentriertheit ergebnisoffen in verschiedenen Hinsichten gedanklich und spielerisch im ‘Als-Ob’ unterlaufen – sie fordern dadurch immer wieder auch ein die Mensch-Natur-Beziehung betreffendes kritisches ökologisches Urteil heraus (7).

Aus diesen Überlegungen ergibt sich der folgende Entwurf einer Gliederung:

I Einleitung

- 1) Desiderata der Philosophie- und Ethikdidaktik;
Motivation zu dieser Arbeit
- 2) Vorteile und Nachteile der bisherigen fachdidaktischen Zugänge zur Natur
 - 2.1 Chancen bisheriger Ansätze
 - 2.2 Risiken bisheriger Ansätze
- 3) Ziel: Stärkung der Naturzugänge in der Fachdidaktik Philosophie/Ethik
 - 2.1 Begründung der Notwendigkeit vielfältiger Zugänge zur Natur
 - 2.2 Vorüberlegungen zum Erreichen dieses Ziels

II Hauptteil

- 4) Anthropozän-Debatte und BNE-Debatte
 - 4.1 Skizzierung beider Debatten in Grundzügen
 - 4.1.1 Anthropozän [u.a. Vergleich mit Kapitalozän]
 - 4.1.2 BNE [u.a. immanente und externe Kritik]
 - 4.1.3 Vergleich beider Debatten
 - 4.2 hilfreiche interdisziplinäre Kontexte (Auswahl)
 - 4.2.1 Erdsystemwissenschaften: u.a. ›planetare Grenzen‹
 - 4.2.2 Soziologie: u.a. ›Konvivialismus‹
 - 4.2.3 Kulturwissenschaft: u.a. ›Petro-Maskulinität‹
 - 4.2.4 Ethnologie: u.a. ›Geo-Ethik‹
- 5) klassische und aktuelle Natur-Konzepte
 - 5.1 klassische Positionen zur Natur
 - 5.2 jüngere und aktuelle Natur-Konzepte im Anthropozän (Auswahl)
 - 5.2.1 Naturästhetik
 - 5.2.1.1 Ästhetik der Natur (M. Seel)
 - 5.2.1.2 ökologische Naturästhetik (G. Böhme)
 - 5.2.2 Leib- und Ökophänomenologie
 - 5.2.2.1 auf die innere Natur bezogen (Leib) (Ph. Thomas)
 - 5.2.2.2 auf die äußere Natur bezogen (Tiere; Feuer) (J. Soentgen)
 - 5.2.3 Medienökologie und -ästhetik
 - 5.2.3.1 Klima- und Anthropozänbilder (B. Schneider)
 - 5.2.3.2 Medienessayismus und ›dritte‹ Natur (??)
 - 5.2.4 Ontologie
 - 5.2.4.1 Andere Naturgesetze (B. Latour; Ph. Descola)
 - 5.2.4.2 Natur, Experiment, Fragment (D. Haraway; A. L. Tsing)
 - 5.2.5 weitere Überlegungen

²⁰ Für einen solchen Ansatz zwischen Soziologie und Philosophie vgl. Block 2020.

- 6) Konsequenzen für die philosophische Bildung und Fachdidaktik
 - 6.1 Einordnung der bisherigen Überlegungen in den aktuellen Fachdiskurs
 - 6.1.1 Philosophische Bildung, Kompetenzen, Methoden, Medien
 - 6.1.2 Interdisziplinarität
 - 6.1.3 Umwelt- und Klimaethik
 - 6.2 Natur- und Medienästhetik
 - 6.2.1 Nature Writing
 - 6.2.2 Nature Filming
 - 6.2.3 [Fotografie](#)
 - 6.2.4 [Land Art](#)
 - 6.3 Ordnungen anderer begrifflicher und stilistischer Art
 - 6.3.1 „Dekolonisieren wir uns!“ – Grenzen und Chancen
 - 6.3.2 [›Natur‹ neu erfinden? – Poetologien stilistischer Theorien](#)
 - 6.4 Projekte, leib- und ökophänomenologisch
 - 6.4.1 [Parks in Schulnähe](#)
 - 6.4.2 [Ausflüge auf’s Land](#)
 - 6.4.3 [Deponie](#)
 - 6.4.4 [Verkehrsbetriebe](#)
 - 6.5 Fazit und Ausblick

III Schluss

- 7) Bildung und Naturzugänge zwischen BNE und Anthropozän

Literatur

- Antweiler, Christoph (2022): Anthropologie im Anthropozän. Theoriebausteine für das 21. Jahrhundert. Darmstadt.
- Bajohr, Hannes (Hg.) (2020): Der Anthropos im Anthropozän. Die Wiederkehr des Menschen im Moment seiner vermeintlich endgültigen Verabschiedung. Berlin/Boston.
- Bederna, Katrin (2021): Everyday for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ostfildern.
- Block, Katharina (2020): Humandezentrierung im Anthropozän. In: Der Anthropos im Anthropozän. Die Wiederkehr des Menschen im Moment seiner vermeintlich endgültigen Verabschiedung. Hg. Hannes Bajohr. Berlin/Boston. S. 77-93.
- Blühdorn, Ingolfur et al. (2020): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld.
- Böhme, Gernot (2008): Ethik leiblicher Existenz. Berlin.
- Böhme, Gernot (2019): Leib. Die Natur, die wir selbst sind. Berlin.
- Böhme, Hartmut (2017): Ansichten der Natur. Naturästhetik in Wechselwirkung von Natur und Kultur. Berlin.
- Breitwieser, Anna (2023): Wie sollte Philosophie(ren) als wissenschaftlicher Prozess vermittelt werden? In: Philosophiedidaktik. Kontroversen und neue Aufgaben. Hrsg. Bettina Bussmann. Berlin. S. 83-102.
- Brüning, Barbara (2021): Klima + Ethik. Ethische und religiöse Grundfragen kontrovers und schülerzentriert. Berlin.
- Brüning, Barbara/Nachtsheim, Daniel (2021): Klima. Krise. Kinder. Philosophieren über Nachhaltigkeit und Fridays for Future. Weinheim; Basel.
- Bussmann, Bettina (2020): Philosophische Probleme und Interdisziplinarität. In: Fachlichkeit und Fachdidaktik. Beiträge zur Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie. Hg. René Torkler. Wiesbaden. S. 45-62.
- Clemens, Iris/Hornberg, Sabine/Rieckmann, Marco (Hg.) (2019): Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen. Opladen u.a.

- Crutzen, Paul J. (2019): Das Anthropozän. Schlüsseltexte des Nobelpreisträgers für das neue Zeitalter. München.
- Ellis, Erle C. (2020): Anthropozän: Das Zeitalter des Menschen. Eine Einführung. München.
- Ethik & Unterricht
 - 3/2010 „Umweltethik“
 - 4/2022 „Klimaethik“
 - 1/2026 „Natur“ [*in Vorbereitung*]
- Ebert, Andreas u.a. (Hg.) (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz. Opladen u.a.
- Feldmann, Klaus/Höppner, Nils (Hg.) (2021): Wie über Natur reden? Philosophische Zugänge zum Naturverständnis im 21. Jahrhundert. Baden-Baden.
- Gefert, Christian (2002): Didaktik theatralen Philosophierens. Untersuchungen zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen. Dresden.
- Henkel, Anna et al. (2023): Dilemmata der Nachhaltigkeit. Baden-Baden.
- Horn, Eva/Bergthaller, Hannes (2019): Anthropozän zur Einführung. Hamburg.
- Kehren, Yvonne (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler.
- Malm, Andreas (2016): Fossil Capital. The Rise of Steam Power and the Roots of Global Warming. Brooklyn.
- Malm, Andreas (2021): Der Fortschritt dieses Sturms. Natur und Gesellschaft in einer sich erwärmenden Welt. Berlin.
- Meyer, Kira (Hg.) (2022): Wie ist Naturphänomenologie möglich? Eine Debatte. Rostocker phänomenologische Manuskripte 38/2022.
- Philosophie und Ethik in der Grundschule 2/2021 „Natur gibt, Natur nimmt“
- Praxis Philosophie & Ethik
 - 3/2015 „Natur – Mensch – Technik“
 - 6/2019 „Klimaethik“
- Reich, Kersten (2021a): Der entgrenzte Mensch und die Grenzen der Erde. Wie Ökonomie und Politik die Nachhaltigkeit verhindern. Frankfurt am Main.
- Reich, Kersten (2021b): Der entgrenzte Mensch und die Grenzen der Erde. Wie Erziehung und Verhalten die Nachhaltigkeit erschweren. Frankfurt am Main.
- Renn, Jürgen/Scherer, Bernd (Hrsg.) (2017): Das Anthropozän. Zum Stand der Dinge. Berlin.
- Rohbeck, Johannes (2008): Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden.
- Runtenberg, Christa (2016): Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen. Paderborn.
- Scherer, Bernd (2022): Der Angriff der Zeichen. Denkbilder und Handlungsmuster des Anthropozäns. Berlin.
- Seele, Katrin (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Herausforderung für den Philosophie- und Ethikunterricht. Ein Überblick. In: Lebenswelt und Wissenschaft. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 19. Hg. Bettina Bussmann/Markus Tiedemann. Dresden. S. 41-55.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee [...], in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 1, S. 13-17.
- Soentgen, Jens (2018): Ökologie der Angst. Berlin.
- Soentgen, Jens (2021): Pakt mit dem Feuer. Philosophie eines weltverändernden Bundes. Berlin.
- Tiedemann, Markus (2017): Problemorientierung. In: Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik. Hg. Julian Nida-Rümelin et al. Paderborn. S. 70-78.
- Thomas, Philipp (1996 [Nachdruck 2014]). Selbst-Natur-sein. Leibphänomenologie als Naturphilosophie (Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Schmitz). Berlin.
- Thomas, Philipp (2018): Naturphilosophie „von innen“? Zu einem bisher unerschlossenen Bereich philosophischer Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 4/2018. S. 17-28.

Thomas, Philipp (2021): Bildungsphilosophie für den Unterricht. Kompetente Antworten auf große Schülerfragen. Tübingen.

Wobser, Florian (2022): Ethikunterricht als Sensibilisierung in klimaethischer Hinsicht. Kreative Verfahren zu ausgewählten Unterrichtsmedien zur Mensch-Natur-Beziehung. In: Ethik und Unterricht 4/2022. S. 44-49.

Wobser, Florian (2023a): Inwiefern und mit welchen Mitteln sollte der Anthropozentrismus der Bildung für nachhaltige Entwicklung kritisch hinterfragt werden? Überlegungen zu einer fachdidaktischen Konzeption auf Grundlage der Anthropozän-These. In: Philosophiedidaktik. Kontroversen und neue Aufgaben. Hg. Bettina Bussmann. Berlin. S. 65-81.

Wobser, Florian. (2023b): ›De-/Zentrierung‹ des Menschen im Anthropozän – Reflexion wissenschaftlichen und künstlerischen Ausdrucks im Film (Herzog; Geyrhalter). In: International Yearbook for Philosophical Anthropology. Volume 11: art/science. Hg. Julien Kloeg. Berlin. S. 173-195.

Wobser, Florian (2023c). Sensible Begegnung und Gemeinschaft im Anthropozän – mediendidaktische Überlegungen zum Anime-Klassiker „Mein Nachbar Totoro“ (1988) von Hayao Miyazaki. In: Idyllen und Sehnsuchtsorte in Kinder- und Jugendliteratur/-medien. Fachwissenschaftliche Analysen und fachdidaktische Modellierungen. Hg. Nils Lehnert [*im Erscheinen*].

Wobser, Florian (2024a): deterritorialisieren – Versammeln von Naturkräften (Wüste, Erdöl & Magma/Lava) in Filmen von Werner Herzog im Kontext des Anthropozän-Diskurses. In: Versammeln. Mediale, räumliche und politische Konstellationen. Hg. Julia Prager [*im Erscheinen*].

Wobser, Florian (Hg.) (2024b): Anthropozän. Interdisziplinäre Perspektiven und philosophische Bildung. Frankfurt/New York [*in Vorbereitung*].

Wobser, Florian (2024c): Anthropozän und philosophische Bildung. Inter- und transdisziplinäre Überlegungen zur neuen Erdepoche. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik (24). Hg. Markus Tiedemann [*in Vorbereitung*].

Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik

- 3/2011 „Globale Gerechtigkeit“

- 4/2018 „Klima und Umwelt“

Zinn, Sascha (2013): Bildungsziel Nachhaltigkeit? Eine interdisziplinäre Reflexion. Frankfurt am Main u.a.