

## Bildungsphilosophie für Lehramtsstudierende als Kooperatives Lernen

Ludwig-Maximilians-Universität München  
Fakultät für Philosophie, Wissenschaftstheorie und Religionswissenschaft  
Dr. Johannes Abel  
Geschwister-Scholl-Platz 1  
D 80539 München

E-Mail: [J.Abel@lmu.de](mailto:J.Abel@lmu.de)

September 2025

# **Bildungsphilosophie für Lehramtsstudierende als Kooperatives Lernen**

Von Johannes Abel (LMU München)

## 1. Einleitung

In diesem Beitrag zur Hochschuldidaktik beschreibe ich das Konzept meines Seminars „Bildungsphilosophie (für Lehramtsstudierende)“ an der Ludwig-Maximilians-Universität München, das in einem Hochschulkontext der Makromethodik des Kooperativen Lernens folgt. Zum einen möchte ich damit Anregungen für die Praxis geben, zum anderen möchte ich einen Diskurs über die Zielorientierung philosophischer Seminare für fachfremde Studierende anregen.

## 2. Ausgangssituation

Das Modul ‚Philosophie und Bildung‘ ist Teil des Wahlpflichtbereichs im erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudium und wird mit sechs ECTS-Punkten kreditiert. In diesem Modul biete ich regelmäßig das Seminar ‚Bildungsphilosophie (für Lehramtsstudierende)‘ an, das von Lehramtsstudierenden der Ausrichtungen Sonderpädagogik, Grundschule, Mittelschule, Realschule, Berufsschule und Gymnasium besucht wird. Unter den etwa 45 zugelassenen Studierenden sind in der Regel alle Unterrichtsfächer vertreten, die die LMU anbietet. Unter der Perspektive der Schulformen und Fächer ist es eine heterogene Lerngruppe. Unter zwei weiteren wichtigen Gesichtspunkten ist es jedoch eine homogene Lerngruppe: Es sind aus der Perspektive der Philosophie keine Fachstudierenden, und es sind alles Lehramtsstudierende. Die Studierenden verfügen also über keine philosophischen Fachkompetenzen oder Fachmethodenkompetenzen, sehr wohl aber über Methodenkompetenzen aus der allgemeinen Didaktik und den Erziehungswissenschaften, dazu über Kompetenzen aus den jeweiligen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken ihrer Unterrichtsfächer. In der Regel streben sie das Berufsziel Lehramt an. Laut Rückmeldungen belegen viele Studierende das Seminar aus ‚Interesse‘ und halten Bildungsphilosophie für etwas ‚Theoretisches‘. Eine nicht geringe Anzahl der Studierenden meldet mir regelmäßig zurück, dass die sechs Kreditpunkte der ursprüngliche Grund waren, das Seminar zu wählen.

Das Seminar verfolgt Ziele auf inhaltlicher und methodischer Ebene. Inhaltlich möchte es klassische Positionen der Bildungsphilosophie von der Antike bis zur Gegenwart vorstellen und zur Reflexion unseres gegenwärtigen Verhältnisses zu diesen anregen. Methodisch möchte es in die Makromethodik des Kooperativen Lernens einführen und den Studierenden ermöglichen, Methodenkompetenzen zu erwerben, die schulform- und fächerübergreifend anwendbar sind.

### 3. Methodik

Der Begriff ‚Methode‘ ist in Bildungskontexten häufig präsent. Klassisch unterscheidet Klafki zwischen Didaktik und Methodik, zwischen der Frage, ‚was und warum‘ unterrichtet wird, und der Frage ‚wie‘ es unterrichtet wird (Klafki 1975, 142). In der Didaktik geht es Klafki in erster Linie um abstraktere Fragen der Zielorientierung und des Zugangs für spezifische Lerngruppen, in der Methodik geht es um die konkrete Gestaltung der Lernumgebung und des Unterrichts. Hilbert Meyer unterscheidet hier zwischen Makro-, Meso- und Mikromethodik (vgl. Meyer 2011, 75). Mesomethodik meint dabei das, was man gemeinhin unter ‚Unterrichtsmethode‘ versteht, zum Beispiel ein Lerntempoduett oder ein Placemat. Mikromethodik meint nach Meyer die kleinste Ebene des Handelns der Lehrperson. Das können Blicke, Gesten oder Bewegungen im Raum sein. Makromethode meint dagegen „fest verankerte methodische Großformen“ (Meyer 2011, 76), also die Antwort auf die Frage ‚Wie arbeiten und lernen wir hier grundsätzlich?‘. Es sind also diejenigen Formen, die Lernenden in jeder Stunde begegnen. In universitären Seminaren, besonders in den Fachwissenschaften, ist dies häufig das durch den Dozierenden gelenkte Seminargespräch.

Mein Seminar ist stattdessen nach der Makromethode des Kooperativen Lernens aufgebaut. Aufgrund der didaktisch-methodischen und erziehungswissenschaftlichen Methodenkompetenzen der Studierenden und des methodischen Lernziels gestalten die Studierenden in Gruppen die Sitzungen selbst. Der Beitrag der Studierenden besteht also nicht aus einem Referat, sondern sie gestalten eine Lernumgebung. Das Kooperative Lernen folgt den Grundprinzipien Lernenden-Zentrierung, Handlungsorientierung und Produktorientierung. Die Lehrperson steht also nicht im Zentrum des Geschehens, die Studierenden machen etwas Beobachtbares und es entsteht dabei etwas Vorzeigbares. Der Lernprozess wird so empirisch zugänglich. Das Kooperative Lernen besteht immer aus einem Zyklus von drei Phasen: Think – Pair – Share (Denken – Austauschen – Vorstellen) (vgl. Brüning/Saum 2009, 17), mit denen die Sozialformen Einzelarbeit, Partner- oder Gruppenarbeit und Plenum korrespondieren. Jede Seminarsitzung beginnt mit einer kurzen Biografie des Autors des Seminartextes, nicht mehr als fünf Minuten, und besteht aus einer 25-minütigen Think-Phase und einer 25-minütigen Pair-Phase, für die die Referent:innengruppe Arbeitsaufträge vorbereiten (vgl. Brüning/Saum, 2009, 159). Ziel der Think-Phase ist die Erschließung des Textes. Ein visualisierter Arbeitsauftrag sollte Operatoren wie beschrieben, benennen, erklären, erläutern oder herausarbeiten verwenden und zur Erstellung eines konkreten Produktes anleiten. Das kann ein Text sein, können Stichpunkte, Schlüsselbegriffe, kann eine Gliederung, eine Tabelle, ein Thesenpapier oder eine Mindmap sein. Jeder Studierende erstellt ein konkretes Produkt, mit dem sie in der zweiten Phase in einen strukturierten Austausch gehen, und auf Basis dessen nun etwas geschieht (vgl. Brüning/Saum 2009, 30). Der große Vorteil dieser Think-Phase ist, dass wirklich jeder den Seminartext zumindest ein Mal gelesen hat. Die Pair-Phase findet in Zufallsgruppen von drei bis fünf Studierenden statt, die von den Referent:innen eingeteilt werden. Im schulischen Kontext sind Zufallsgruppen ein zentraler Baustein der Sozialkompetenzförderung (vgl. Brüning/Saum 2009, 120). Im Seminarkontext haben sie den Effekt,

dass sich die Studierenden nach wenigen Sitzungen kennen und auch in großen Gruppen eine angenehme Arbeitsatmosphäre entsteht. Ziel der Pair-Phase ist die Erarbeitung, Diskussion, Erörterung oder die Stellungnahme zu einem Sachverhalt. In der Regel werden hier der klassische Primärtext und aktuelle Fragen zu Schule und Unterricht verknüpft. Visualisierte Arbeitsaufträge benutzen entsprechende Operatoren. Das neue Produkt kann vom selben Typ wie das Produkt der ersten Phase sein, aber auch eine kreative Präsentation oder Performance sind hier möglich. Wesentliche für das Kooperative Lernen ist, dass die Gruppe nicht vorab eine Person auswählt, die präsentiert. Jeder muss das Gruppenergebnis präsentieren können (vgl. Brüning/Saum 2009, 150). Durch die Notwendigkeit, jedes Gruppenmitglied mitzunehmen, entstehen zusätzliche Aufgaben für Leistungsstärkere und damit eine differenzierte Lernumgebung. In jeder Seminarsitzung folgt nun eine 25-minütige Share-Phase, die von der Referent:innengruppe moderiert wird. Es wird per Zufall ausgewählt, wer präsentiert. Es müssen nicht alle Gruppen präsentieren. Häufig wird von den übrigen Gruppen ergänzt (vgl. Brüning/Saum 2009, 45). Der Übergang in ein klassisches Seminargespräch ist an dieser Stelle möglich. Die Diskussion fokussiert sich frei auf bestimmte Aspekte. Die Sitzung endet mit einem methodischen Feedback von meiner Seite, welches sich an der Frage ‚Was ist gut gelaufen?‘ orientiert. Für den Lehrer:innenberuf ist es entscheidend zu lernen, die eigenen Stärken systematisch zu analysieren und auf sie aufzubauen. Diese Reflexion ermöglicht im Seminar einen Lernprozess der Referent:innengruppen untereinander. Die Qualität der Sitzungsgestaltungen steigt von Woche zu Woche, da Gruppen Ideen übernehmen und auf Feedback reagieren. Die individuelle Sicherung geschieht in einem Lerntagebuch, das gleichzeitig die Komponenten eines unbenoteten Leistungsnachweises (Portfolio) bildet. Meine Vorgabe lautet, dass jeder Eintrag vier Zitate aus dem jeweiligen Primärtext enthalten muss. Dadurch erhalten die Texte der Studierenden sowohl einen engen Bezug zu den Seminartexten als auch einen wissenschaftlichen Stil. Die Beurteilungskriterien werden zu Semesterbeginn mitgeteilt. In der Regel sind dies: Vollständigkeit, Schlüssigkeit und Stimmigkeit, Fachbegriffe und Fachsprache, Kenntnisse und Erarbeitung des Themas, begründete eigene Urteile, Wortwahl, Schreibstil, Präsentation, Rechtschreibung, Zitier- und Bibliographier-Technik, Optik und Layout. Das Portfolio ist das zentrale Produkt, das die Studierenden aus dem Seminar mitnehmen, das Ergebnis des eigenen Lernprozesses. Es ist autonomes Lernen. Ganz wichtig ist dazu ein Raum mit bewegbaren Tischen und Stühlen, der die unterschiedlichen Mesomethoden der Pair-Phasen ermöglicht.

Wie leitet man das Seminar an? Neben der Textauswahl erhalten die Studierenden viel Struktur und Material.<sup>1</sup> Im Vorfeld der ersten Sitzung erhalten sie eine einseitige Darstellung des kooperativen Lernens sowie ein einseitiges Handout zum Leistungsnachweis mit allen Anforderungen und Beurteilungskriterien. Neben der Klärung organisatorischer Fragen dient die erste Seminarsitzung vor allem der Klärung des Seminarablaufs. Dazu gebe ich eine kurze inhaltlich Einführung über Bildung im Zeitalter der Quantifizierung (Kreditpunkte, Workload, Noten, Regelstudienzeit) und der Objektivierung von Bildungsgehalten. Zentral ist jedoch ein klassisches methodisches Vorgehen:

---

<sup>1</sup> Meine Vorbereitung der ersten Sitzung umfasst einschließlich aller Handouts zwölf Seiten.

Vormachen und Nachmachen (vgl. Brüning/Saum 2009, 162). Ich übernehme die Gestaltung der ersten inhaltlichen Seminarsitzung selbst und erläutere parallel zur inhaltlichen Arbeit in der Sitzung noch einmal das methodische Vorgehen, stets mit der Gelegenheit zu jedem Schritt Rückfragen zu stellen.

In der zweiten inhaltlichen Sitzung setze ich mich dann bereits demonstrativ auf einen der hinteren Plätze im Seminarraum und komme nur zu Beginn zur Klärung von Fragen nach vorn. Die Aufgabe der Seminarleitung ist es also, den Prozess des autonomen Lernens in Gang zu setzen, mit viel Struktur und Material, Vormachen und Nachmachen, genauer Beobachtung der Sitzungen, Aufzeichnungen und gezieltem Feedback.

#### 4. Textauswahl

Ziel des Seminars ist die eigene Auseinandersetzung mit Primärtexten. Ich ermutige die Studierenden in der ersten Sitzung dazu, sich zu Hause und in den Think-Phasen zunächst selbst eine Interpretation des Textes zuzutrauen, diese zunächst in der Pair-Phase in einem geschützten Raum und später in der Share-Phase zur Diskussion zu stellen, und erst in einem möglichen Folgeschritt Sekundärliteratur zu Rate zu ziehen. Der Weg geht von der Primärliteratur zur Forschungsliteratur, nicht umgekehrt.<sup>2</sup> Als Textgrundlage habe ich mich zwischen den Sammelbänden von Hastedt und Lessing/Steenblock für den Band von Hastedt entschieden, da dieser mehr Primärtexte zur Auswahl lässt und Kommentare weniger Raum einnehmen. Hastedt hat den Band ursprünglich für einen Kurs von zwei Semestern konzipiert (vgl. Hastedt 2012, 244). Die Arbeit mit dem Band von Lessing/Steenblock oder auch alternativen Textsammlungen ist natürlich ebenso möglich. In der Regel wähle ich drei Beiträge aus der klassischen humanistischen Tradition (Platon, Humboldt, Herder), drei Beiträge aus der Zeit des Nachidealismus und des Übergangs der Moderne (Kierkegaard, Schopenhauer, Nietzsche) sowie mindestens vier Beiträge aus dem 20. und 21. Jahrhundert (Adorno, Spaemann, Bieri, Butler).

Der Band von Hastedt überrascht mit der Auslassung der Position Platons, dem wohl grundlegenden Bildungstheoretiker der europäischen Philosophie. Ich ergänze also den Textkorpus durch das Höhlengleichnis aus dem siebten Buch der *Politeia* in der Übersetzung von Martin Heidegger aus dessen Band *Wegmarken*. Heidegger interpretiert das Gleichnis im anschließenden Aufsatz als Abhandlung vom „Wesen der Bildung“ (Heidegger 2004, 218). Platon, Humboldt, und Herder präsentieren zugleich einführend drei Textarten der Philosophie – den Dialog, den wissenschaftlichen Stil und den autobiographischen Bericht. Als dem Zeitalter der Metaphysik zugehörig, machen diese Texte mächtige Prämissen. Exemplarisch seien die „Ideen“ (Heidegger 2004, 215) bei Platon, Natur und Wesen des Menschen (vgl. Humboldt 2012, 94) bei Humboldt oder die „christliche Bildung“ (Herder 2012, 68) bei Herder genannt. Da ich selbst in der Regel die erste Sitzung zu Platon übernehme, mache ich auf die Sonne als Voraussetzung des Gleichnisses aufmerksam, fokussiere die Diskussion jedoch auf die Figur der „Umwendung des ganzen Menschen“ (Heidegger 2004, 218) als Kern der klassischen Bildungsidee.

---

<sup>2</sup> Ein Sekundärwerk *Bildungsphilosophie für den Unterricht* bietet Thomas 2021.

Die Studierenden selbst arbeiten die Positionen von Humboldt und Herder heraus, ohne diese Texte von ihren Prämissen her zu problematisieren.

Am Punkt des Übergangs in die Moderne bildet Kierkegaard die Brücke zwischen den beiden großen Gegenspielern der kontinentaleuropäischen Philosophie des 20. Jahrhunderts, Heidegger und Adorno. In einem Auszug aus den *Philosophischen Brosamen* (vgl. Kierkegaard 2005, 17-31) beschreibt Kierkegaard, wie Sokrates in der Vormoderne das Paradox des Bildungsbegriffs in Platons *Menon* ohne einen Begriff des Neuen folgerichtig nur durch die Anamnesislehre lösen kann. Schopenhauer kritisiert das zu viele Lesen, ohne diese Gedanken selbst durchdacht zu haben. Dies sei der „Zustand vieler Gelehrter“ (Schopenhauer 2012, 166). Der von Hastedt ausgewählte Auszug zu Nietzsche nutzt zwei zentrale Metaphern: den eingedämmten „Waldbach“ (Nietzsche 2012, 185) als Metapher für eine kanalisierte, portionierte, reduzierte und letztlich instrumentalisierte Bildung. Seine volle Kraft wäre für die von ihm angetriebenen Mühlen „eher gefährlich als nützlich“ (Nietzsche 2012, 185). Der „Maulwurf“ (Nietzsche 2012, 189) ist Nietzsches Metapher für den kurzsichtigen hochspezialisierten Wissenschaftler, der keinen Blick mehr für das Ganze hat. Den Studierenden gelingt es in der Regel sehr gut, diese Positionen herauszuarbeiten. Nachdem Humboldt und Herder Bildung von Ausbildung abgrenzen, folgt bei Schopenhauer und Nietzsche in einem zweiten Schritt die Abgrenzung von Bildung und Wissenschaft.

Im dritten Teil des Seminars kommen aus dem 20. und ggf. 21. Jahrhundert mindestens vier große philosophische Schulen zu Wort: die Frankfurter Schule, die konservativ-katholische Position Robert Spaemanns als Fürsprecher einer Hermeneutik, die analytische Philosophie und die postmoderne Philosophie. Adornos *Theorie der Halbbildung* hat sich als zu schwierig erwiesen. Fachfremde Studierende können diesen Text nicht selbständig und auch mit Hilfen kaum erschließen. Daher habe ich mich dazu entschlossen, den Text durch den Radiobeitrag *Erziehung nach Auschwitz* zu ersetzen, und auch diesen Text über zwei Sitzungen zu verteilen. Hier gelingt es den Studierenden problemlos, Hauptaussagen zu identifizieren, zu kontextualisieren und zu diskutieren. Bildungsprozesse zielen auf die Kompetenz der „Autonomie [...]: die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 2012, 93). Spaemann betont die Strukturiertheit des Wissens eines gebildeten Menschen (vgl. Spaemann 2012, 224), Bieri spricht von einer „groben Landkarte“ (Bieri 2012, 229). Die Studierenden können mit beiden Texten, die sehr strukturiert vorgehen, erfahrungsgemäß viel anfangen. Ich selbst finde den Text Bieris hoch problematisch, weil es einen Widerspruch zwischen einem umfassenden Begriff von „Relativität“ (Bieri 2012, 232) und dem Begriff der „moralischen Vision“ (Bieri 2012, 238) gibt. Den Begriff des Moralischen in einem philosophisch-normativen Sinn kann Bieri nicht mehr einholen. In der Regel halte ich diese Gedanken im Seminar zurück. Es gab bisher einen Studenten, dem dieser Widerspruch aufgefallen ist, und dessen Standpunkt ich in der Seminardiskussion folglich unterstützt habe. Der kurze Text von Judith Butler ist, neben Adorno, der schwierigste Text im Band von Hastedt, weil er sehr voraussetzungsreich ist. Der binäre Rahmen, so die Hauptthese Butlers, ist das Produkt von Machtstrukturen (vgl. Butler 2012, 57). Natürlichkeit wird

konstruiert (vgl. Butler 2012, 58). Folglich ‚gibt‘ es keine „Männer“ und „Frauen“ (Butler 2012, 57)., wenn ‚geben‘ klassisch-metaphysisch im Sinne einer Ontologie von Substanz und Präsenz verstanden wird. Den Studierenden gelingt es in der Regel, die Hauptthese Butlers zu erarbeiten, die häufig mit dem Begriff ‚Schubladen‘ umschrieben wird. Dann folgt eine Diskussion über Genderfragen in der Schule, die hinter der vollen Wucht der Thesen der Autorin zurückbleibt.

## 5. Fazit

Autonomie und Orientierung sind die Seminarziele – sowohl auf inhaltlicher als auch auf methodischer Ebene. Das Seminar verknüpft klassische Texte und moderne Methodik. Ich lasse die Studierenden machen.<sup>3</sup> Die daraus entstehenden Semindiskussionen sind immer anregend und produktiv. Sie erschließen die Hauptaussagen der Texte und weisen häufig einen starken Praxisbezug auf. Die Studierenden verlassen das Seminar oft mit einem positiven Gefühl, haben ganz im Sinne Herders ihren Horizont erweitert. Was das Seminar nicht leistet: Die Diskussionen erreichen selten das Niveau eines fachwissenschaftlichen Philosophieseminars, in dem die Texte von ihren Prämissen her problematisiert werden sollten und eine philosophische Frage offengehalten wird. Dazu fehlen den Studierenden Fachkompetenzen und Fachmethodenkompetenzen der Philosophie, die den Rahmen von sechs Kreditpunkten weit übersteigen. Das fachwissenschaftliche Niveau würde auch durch ein methodisch Dozierenden-zentriertes Seminar oder eine Vorlesung nicht erreicht. Ein typischer Fehlschluss des Frontalunterrichts lautet: ‚Weil diese Methode für mich als Lehrkraft anstrengender ist, wird mehr gelernt.‘ Ziel des Seminars ist dagegen ein erster Zugang zu klassischen Texten, sich selbst etwas zu trauen und Grundpositionen zu erschließen. Das Seminar leistet einen Beitrag zur Lehrkräftebildung und zielt, ganz nach Schopenhauer und Nietzsche, genau nicht auf ein fachwissenschaftliches Studium mit dem Berufsziel ‚Philosophische Forschung.‘ Natürlich birgt die Zielsetzung ‚Lehrkräftebildung‘ die Gefahr, dass die Studierenden mit dem Eindruck aus dem Seminar gehen, dass dies schon alles sei, und somit gleichzeitig der Philosophie nähergekommen sind und sich weiter von ihr entfernt haben. Zur Philosophie führt nun einmal kein institutionalisierter Weg (vgl. Heidegger 2003, 156).

---

<sup>3</sup> Zum Begriff des ‚Lassens‘ in Bildungskontexten: Die Lehrkraft nimmt sich selbst zurück und lässt den anderen in Anerkennung seiner absoluten Andersartigkeit frei, sich eben durch diese Anerkennung selbst zu entdecken (vgl. Hühn 2009, 209).

## Literatur

Adorno, Theodor W. 2017. Erziehung nach Auschwitz. In: Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker, hrsg. v. Kadelbach, Gerd, 88-104. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

Adorno, Theodor W. 2012. Theorie der Halbbildung. In: Was ist Bildung? Eine Textanthologie, hrsg. v. Hastedt, Heiner, 196-211. Stuttgart: Reclam Verlag.

Bieri, Peter. 2012. Wie wäre es, gebildet zu sein? In: Was ist Bildung? Eine Textanthologie, hrsg. v. Hastedt, Heiner, 228-240. Stuttgart: Reclam Verlag.

Brüning, Ludger/Saum, Tobias. 2009. Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Butler, Judith. 2012. Das Unbehagen der Geschlechter. In: Was ist Bildung? Eine Textanthologie, hrsg. v. Hastedt, Heiner, 55-59. Stuttgart: Reclam Verlag.

Hastedt, Heiner (Hg.). 2012. Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam Verlag.

Heidegger, Martin. 2003. Beiträge zur Philosophie (Vom Ereignis). Frankfurt: Vittorio Klostermann.

Heidegger, Martin. 2004. Wegmarken. Frankfurt: Vittorio Klostermann.

Herder, Johann Gottfried. 2012. Journal meiner Reise. In: Was ist Bildung? Eine Textanthologie, hrsg. v. Hastedt, Heiner, 62-70. Stuttgart: Reclam Verlag.

Hühn, Lore. 2009. Kierkegaard und der Deutsche Idealismus. Konstellationen des Übergangs. Tübingen: Mohr Siebeck.

Kierkegaard, Søren. 2005. Philosophische Brosamen und Unwissenschaftliche Nachschrift. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Klafki, Wolfgang. 1975. Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz Verlag.

Lessing, Hans Ulrich/Steenblock, Volker (Hg.). 2010. „Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht ...“ Klassische Texte einer Philosophie der Bildung. Freiburg: Verlag Karl Alber.

Meyer, Hilbert. 2011. Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag.

Nietzsche, Friedrich. 2012. Verfall der Bildung. In: Was ist Bildung? Eine Textanthologie, hrsg. v. Hastedt, Heiner, 183-192. Stuttgart: Reclam Verlag.

Schopenhauer, Arthur. 2012. Selbstdenken statt Gelehrsamkeit. In: Was ist Bildung? Eine Textanthologie, hrsg. v. Hastedt, Heiner, 164-167. Stuttgart: Reclam Verlag.

Spaemann, Robert. 2012. Wer ist ein gebildeter Mensch? In: Was ist Bildung? Eine Textanthologie, hrsg. v. Hastedt, Heiner, 223-227. Stuttgart: Reclam Verlag.

Thomas, Philipp. 2021. Bildungsphilosophie für den Unterricht. Kompetente Antworten auf große Schülerfragen. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Von Humboldt, Wilhelm. 2012. Theorie der Bildung des Menschen. In: Was ist Bildung? Eine Textanthologie, hrsg. v. Hastedt, Heiner, 93-99. Stuttgart: Reclam Verlag.