

Philosophische Bildung: Klassische und gegenwartsphilosophische Theorien

Philipp Thomas

Was verstehe ich im Kontext der Lehrerbildung unter einer Theorie philosophischer Bildung? Diese Frage bildet den letzten Punkt meines Gedankengangs (4.). Zum Vorverständnis: Wir fragen, worauf es bei philosophischer Bildung besonders ankommt, welches ihr eigentliches Ziel ist. Wie sollen wir denken, wie uns selbst und die Welt verstehen, wenn wir wirklich philosophisch gebildet sind? Hier steht vor allem das Ziel, aber oft auch der Weg zu diesem Ziel im Fokus. Wenden wir uns mit diesen Fragen an verschiedene Philosophien, so entdecken wir in ihnen jeweils implizite Antworten. Diese Antworten verstehe ich als Theorien philosophischer Bildung. Platon würde hier anders antworten als die antiken Skeptiker, Montaigne anders als Descartes und Nietzsche anders als Kierkegaard: Ihre Theorien philosophischer Bildung sind verschieden. In einem ersten Abschnitt (1.) stelle ich vier solcher Theorien aus der klassischen Philosophie und zwei weitere aus der Philosophiedidaktik vor. In einem zweiten Abschnitt (2.) geht es um die besondere Rolle der Gegenwartsphilosophie – also um jenes Denken, das unseren Orientierungsfragen besonders nah ist. Schließlich (3.) soll geklärt werden, weshalb die Reflexion von Theorien zur philosophischen Bildung im Lehramtsstudium so wichtig ist.

1. Theorien philosophischer Bildung aus klassischer Philosophie und Philosophiedidaktik

Eine erste mögliche Position stellt die Tradition dar, in der philosophisch höheres Wissen und das Wissen des Ganzen angestrebt wird, als Beispiele dienen Platon und Hegel. Platon (*Politeia*, 514a ff.) sieht die Schau der Ideen, also der ewigen Wirklichkeit hinter den Dingen, die Schau des wahren Ganzen, als das, was die Philosophen vor den anderen Menschen auszeichnet. Für eine solche antike Wirklichkeitserfahrung gilt: Man bejaht sowohl die Vorstellung einer Wahrheit hinter dem Schein unserer Alltagswelt als auch die Möglichkeit, dieses eigentlich Wahre philosophisch erkennen zu

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45471>



können. Für die moderne Wirklichkeitserfahrung eines Philosophen wie Hegel hat sich dieser Dualismus transformiert, ohne dass die Idee der *eigentlichen Wahrheit* der Welt verabschiedet worden wäre (1970a, 1970b, 1970c). Wahrheit besteht darin, die Welt als Ganzes in ihrer dialektischen Ordnung zu erkennen – etwa in Natur, Geschichte und Kultur – und darin die zentrale Stellung des philosophierenden Subjekts zu sehen, in dem diese dynamische Ordnung zu sich selbst kommt. Welche Theorie philosophischer Bildung liegt hier vor? Philosophisch gebildet ist, wer die Welt in ihrer Wahrheit und wer sich selbst als philosophierendes Subjekt in seinem privilegierten Zugang zu diesem *Eigentlichen* und *Letzten* erfahren und beschreiben kann.

Eine zweite Theorie geht fast in die entgegengesetzte Richtung, sie vertreten Philosophen wie Sokrates, Kant oder auch Lyotard, wenn sie die Bedeutung des Nichtwissens oder der prinzipiellen Wissensgrenzen hervorheben. Sokrates erzählt in seiner Verteidigungsrede (Apologie, 21c ff.), wie enttäuscht er von den angesehenen Zirkeln Athens ist. Durch Können, Wissen und wohl auch Ansehen allzu sehr überzeugt von sich selbst, kennen die Vertreter einflussreicher Berufsstände in ihrer Urteilsfreudigkeit und Wahrheitsgewissheit keine Grenzen. Sie übersehen, dass ihr Wissen nur eine kleine Insel im großen Meer des Nichtwissens ist. Doch eben dies zu sehen wäre philosophisch. Kant gebraucht dieses Bild der Insel bewusst: Was wir wirklich sicher wissen können, das ist nur eine Insel im Meer dessen, worüber wir lediglich spekulieren können. Das Wissen des Nichtwissens besteht bei Kant vor allem in der philosophischen Rekonstruktion jener Strukturen unseres Erkennens, die dafür verantwortlich sind, dass unser Wissen begrenzt ist (KrV, z. B. B 294 f.). In der Radikalität seines Kritizismus nimmt Kant, zumindest auf theoretischem Gebiet, eine Wirklichkeitsauffassung vorweg, wie sie Lyotard 200 Jahre später noch einmal neu begründet, indem er aufzeigt, wie verschiedene Diskursarten nicht ineinander überführt werden können und wie zugleich kein Denken möglich ist, welches die voneinander getrennten Bedeutungswelten verstehend umgreift (1987). Für alle drei Philosophen ist das Ziel die Einsicht, dass wir über keine Vogelperspektive verfügen, die uns die Wirklichkeit so zeigt, wie sie in Wahrheit ist. Diesen Abschied von der wahren Wirklichkeit zu vollziehen, dies gilt diesen Philosophien als philosophische Bildung.

Als dritte Theorie möchte ich hier die Suche nach dem richtigen Leben nennen, einem Leben, das unserem *eigentlichen Menschsein* angemessen ist – und zwar etwa in der Tradition Aristoteles', Epikurs und auch Foucaults. Hier geht es darum, das Leben uns nach und nach zu eigen zu machen, indem wir jene Orientierung verabschieden, die wir zunächst als normal erlernen. Wir verschwenden unsere Zeit mit Dingen, mit denen wir wiederum andere Dinge erreichen möchten (etwa gesellschaftliches Ansehen) und fragen zu wenig nach dem *eigentlichen Ziel*, nämlich nach

jenem Tun und Sein, das um seiner selbst willen geschehen kann. Für Aristoteles ist dies das kontemplative Leben (Nikomachische Ethik, 1177a ff.). Statt hierhin durchzudringen, bleiben wir, ein wichtiges Thema auch Epikurs, gefangen in Abhängigkeiten. Nämlich in unseren rastlosen Antrieben (z. B. nach Anerkennung), von denen wir mitunter besessen sind, genauso wie in unseren alles durchdringenden Ängsten, nämlich vor dem, was kommen oder passieren könnte (Brief an Menoikeus). Diese eigentlich traurige Normalität abzulegen, verlangt ständige und lebenslange Übung, denn sie scheint uns wie ein unliebsames Erbe mitgegeben. Philosophieren heißt, von dieser falschen Normalität unabhängig zu werden. Foucault beschreibt in verwandter Weise, wie wir philosophierend jene Normalität, die uns umgibt, als eine für uns möglicherweise restriktive erfahren und erkennen können. Im Sinne einer philosophischen Selbstsorge lässt sich versuchen, zusammen mit Gleichgesinnten, aber auch im stetigen Austausch mit uns selbst privat und politisch in der täglichen Praxis eine neue Normalität zu suchen, die nicht länger restriktiv ist. Foucault entwickelt Ansätze einer Lebenskunst in der Auseinandersetzung mit antiker Ethik (1986, S. 53 ff.; 2004, S. 599 ff.). Was ist philosophische Bildung? Hier das Bestreiten von Normalität, die uns entfremdet und klein hält – sowie die Einübung in eine menschliche oder auch individuell angemessene Existenz.

Schließlich eine vierte Bestimmung des Ziels des Philosophierens: Kants Selbstdenken und die gesellschaftliche Kritikfähigkeit. Es macht Kants Modernität aus, dass er in seiner Schrift *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* ein prinzipielles gesellschaftliches Nichtwissen beschreibt, aus dem sich notwendig das Bildungsziel des Selbstdenkens und der Kritikfähigkeit ergibt. Selbst wenn, so Kant, unsere Gesellschaft eine Art höchste Kommission einberiefe (denken wir an eine Ethikkommission voll der weisesten Vertreterinnen und Vertreter ihrer Wissenschaften oder Professionen), könnte diese Kommission nicht wissen, was das Richtige nicht nur für die augenblickliche Situation, sondern etwa für die nächste Generation ist (1912b, 38 f.). So zentral ist das Recht auf Selbstbestimmung und zugleich die Unmöglichkeit der Einsicht in absolute Wahrheit. Nicht zuletzt aus dieser Bestimmung der Notwendigkeit des individuellen Verstandesgebrauchs speist sich diese Theorie philosophischer Bildung. Kant zufolge kommt alles darauf an, durch Philosophie das Philosophieren zu lernen, das kritische Selbstdenken. Während Hegel seine Schüler enzyklopädisch, also in einen Kreis des wahren Ganzen führend, Wahrheit nachvollziehen lässt (1970b, 1970c), ist für Kant das eigene Denken seiner Studierenden das Entscheidende (1912a). Zum eigenen Denken befähigt zu sein, das bedeutet für Kant philosophische Bildung. Die vier exemplarisch genannten Theorien philosophischer Bildung ließen sich noch um zahlreiche andere ergänzen.

In einem ganz ähnlichen Sinn wie die erwähnten Philosophien haben auch philosophiedidaktische Ansätze Theorien philosophischer Bildung entworfen. Erstens geht es hier darum, den Auftrag wie auch das Potenzial philosophischen Denkens im Konzert der Fächer zur Geltung zu bringen (Philosophiebezug). Zweitens der Schülerbezug: Welche Fähigkeiten sind für Schülerinnen und Schüler zentral, wenn es darum geht, ihre eigenen Fragen mit Hilfe philosophischer Ansätze und Begriffe zu reflektieren? Diese Fragen sind freilich stets mit einer gesellschaftlichen Situation und einem konkreten gesellschaftlichen Orientierungsbedarf verbunden.

Für Ekkehard Martens besteht das Ziel schulischer philosophischer Bildung im Philosophieren-Lernen und im Philosophieren-Können (2003, S. 16). Martens vertritt einen emphatischen Ansatz des Philosophierens, den er einem reproduktiven Wissen von Philosophen oder Wissen von Philosophien entgegensetzt (ebd.) und explizit als Kulturtechnik bezeichnet (ebd., S. 30 ff.). Dialogisch ist Martens' Ansatz, insofern das Dialogangebot der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler mit ihren jeweiligen individuellen Fragen, Themen und Lerngeschichten der eigentliche Ort dieses Philosophierens ist (Martens, 1979, S. 54 ff., S. 136 ff.). Pragmatisch ist Martens' Ansatz, insofern es gerade nicht darum geht, ein bestimmtes historisch-philologisches Wissen zu erwerben, sondern, in der Nachfolge Peirces, stets »Sätze in ihrem Handlungszusammenhang zu vermitteln« (ebd., S. 66). Martens' philosophiedidaktische Arbeit greift auf die Dialogfigur Platons, auf die Methode des Sokrates sowie auf die insbesondere von Kant formulierte Idee einer Aufklärungsgeschichte zurück (ebd., S. 75 ff., S. 83 ff.). Die in diesen Philosophien sich artikulierenden Absichten wie auch Potenziale für philosophische Bildung werden auf die konkreten Lernorte und Lernsituationen bezogen. Martens gehört zur Gründergeneration der deutschen Philosophiedidaktik. Zu fragen ist, ob der starke Fokus auf das Selbstdenken (dies entspricht der Position Kants gegenüber der Position Hegels) nicht zumindest auch der Besinnung auf Freiheit und emanzipative Bildung entspricht als einer (sicher sinnvollen) Reaktion auf Diktatur und konservative Bildungsideale der unmittelbaren Nachkriegszeit. Im Sinne einer Reflexion von Theorien philosophischer Bildung und ihrer erschließenden Kraft ist eine solche Frage interessant und was dies in unserer Zeit eines wiederaufkommenden Populismus bedeutet.

Volker Steenblock nennt die Teilhabe am kulturellen Diskurs als ein wichtiges Ziel des Philosophieunterrichts. Sein bildungsgeschichtlicher und bildungstheoretischer Ansatz denkt philosophische Bildung als Teil eines Kulturprozesses (1999; 2012, S. 85 ff.). Etwas überspitzt ließe sich sagen, das Ziel philosophischer Bildung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler bestimme sich nicht zuletzt dadurch, was der Kulturprozess für seinen lebendigen Fortgang braucht: nämlich selbständig denkende, gut

informierte junge Menschen, welche darin geübt sind, aktuelle Debatten auf begrifflicher wie auf inhaltlicher Ebene philosophisch zu untersuchen und sich mit begründeten Urteilen in den Diskurs einzubringen. Um dies eines Tages zu können, brauchen Schülerinnen und Schüler einen Unterricht, in dem sie etwa lernen, einen schwierigen Feuilleton-Artikel oder eine schwierige Radiosendung zu verstehen und begründet dazu Stellung zu nehmen. Hier geht es um ein Vokabular und um die Diskursgeschichte, also auch um die Kenntnis wichtiger Positionen in Geschichte und Gegenwart. Hier geht es aber auch um die Fähigkeit, gängige Positionen und Meinungen kritisch hinterfragen zu können und sich langsam aus dem für normal Gehaltene zu einer eigenen differenzierten Sicht durchzuarbeiten. Philosophisch gebildet sind wir gemäß diesem Ansatz, wenn wir in der Lage sind, am sich stets erneuernden Prozess der kulturellen Selbstverständigung in grundsätzlichen philosophischen Fragen sinnvoll teilzunehmen.

2. Theorien philosophischer Bildung und Gegenwartsphilosophie

Weshalb kann es für Lehramtsstudierende sinnvoll sein, sich mit Gegenwartsphilosophie zu beschäftigen? Die philosophische Reflexion der Gegenwart geschieht oft in Auseinandersetzung mit strukturellen Problemen oder Krisen, welche wir als Herausforderungen und als Orientierungsbedarf unserer Lebenswelt schon kannten, bevor wir philosophische Texte überhaupt gelesen haben. Die Begegnung mit diesen Theorien gerät so zu einem Wiederentdecken: Die Begriffe, aber auch die Methoden gegenwartsphilosophischer Analysen sind wie philosophische Brillen, die uns sehen machen, die uns begreifen lassen, die uns eine Sprache geben und uns so unsere Lebenswelt in der Gegenwartsgesellschaft besser verstehen lassen. Wo lassen sich Theorien philosophischer Bildung in der zeitgenössischen Philosophie finden?

2.1 Transformatorische Philosophiedidaktik

Johannes Rohbeck und Ekkehard Martens haben Möglichkeiten beschrieben, wie gegenwartsphilosophische Strömungen auf der Ebene verschiedener Kompetenzen in die philosophische Bildung Eingang finden können (Rohbeck, 2008, S. 75-90; Martens, 2003, S. 65-144). Rohbeck nennt analytische Philosophie, Konstruktivismus, Phänomenologie, Dialektik, Hermeneutik und Dekonstruktion (Rohbeck, 2008, S. 77). Formuliert als Theorie philosophischer Bildung ließe sich sagen: Philosophisch gebildet ist man, wenn man die Potenziale verschiedener gegenwartsphilosophischer

Denkrichtungen auf philosophische und gesellschaftliche Fragen anwenden kann. Es geht darum, »die Denkrichtungen der Philosophie in Methoden des Unterrichts zu transformieren« (ebd., S. 77). Die moderne Hermeneutik etwa steht im Philosophieunterricht Pate, wenn wir einen Text so lesen, dass wir nach dem Vorverständnis der Autorin oder des Autors sowie nach unserem eigenen Vorverständnis fragen und dies in die Bemühungen einfließen lassen, den Sinn des Gedankengewebes zu ergründen, der sich speziell für uns ergibt (Rohbeck, 2008, S. 88; Martens, 2003, 103 ff.). Wie können wir Fremdes verstehen, wie können wir unsere eigene, uns oft fremde Tradition, wie können wir andere Kulturen verstehen? In diesen gegenwartsrelevanten Fragen ist die Hermeneutik zentral. Dekonstruierend gehen wir dagegen vor, wenn wir etwa nach dem Sinn fragen, den ein Text, ohne es vielleicht zu beabsichtigen, ausschließt, verdeckt oder verleugnet (Rohbeck, 2008, S. 88). Oder wenn wir im Gespräch einander auf Mitgemeintes oder Mitgesagtes aufmerksam machen, welches uns nicht bewusst ist (ebd., S. 86). Selbstkritisch hat die gegenwartsphilosophische Diskussion entdeckt, dass die Klarheit eines Systems von Sätzen oft nur um den Preis des Ausschlusses anderer Bedeutungen und Geltungsansprüche zu haben ist. Dekonstruktion als philosophische Kompetenz passt zum Orientierungsbedarf einer Kultur, die wieder mehr einen Sinn für das Ausgeschlossene, das Andere zum (gesellschaftlichen, wissenschaftlichen usw.) Ganzen entwickelt. Das Ziel der transformatorischen Philosophie-didaktik als einer Theorie philosophischer Bildung ist die Fähigkeit, gegenwartsphilosophische Potenziale nutzen zu lernen. Der Schwerpunkt liegt dabei im Methodischen, wenn auch das Transformieren von der inhaltlichen Ebene nicht ganz zu trennen ist.

2.2 Orientierung: Erfahrungen erschließen durch gegenwartsphilosophische Begriffe

Die Diagnosen des Gegenwartsdenkens beziehen sich oft auf Probleme und Orientierungsfragen, die uns diffus schon bekannt sind. Daher können gegenwartsphilosophische Begriffe wie philosophische Brillen verstanden werden, die uns klarer sehen und begreifen machen (Thomas, 2014). Philosophisch gebildet sind wir hier, wenn wir über solche erschließenden Begriffe verfügen und sie verwenden können, um unsere Welt besser zu verstehen. Ein Beispiel für eine verwirrende Erfahrung unserer Kultur und für einen Begriff, der uns diese erschließen kann (ebd. S. 3 ff.): Auf der Suche nach dem erfrischend Anderen im Vergleich zu unserem Arbeitsalltag besuchen wir nach einem anstrengenden Tag ein Kino. Nach dem Kinoabend beschleicht uns gleichwohl das Gefühl, die gesuchte Abwechslung nicht gefunden zu haben: Die Kinokarte fungiert zugleich als Gutschein für die Systemgastronomie im Kinocenter. Dort entdecken wir Merchandising-Artikel, Figuren aus unserem Film, die uns mit

dem Essen zusammen übergeben wurden. Am nächsten Tag finden wir in einem Geschäft weitere Merchandising-Produkte unseres Films, nämlich Stifte, Behälter für Stifte und Schultaschen für Schülerinnen und Schüler. Jetzt drängt sich die Frage auf, ob der eigentliche Zweck der Geschichte und der Figuren unseres Films im Konsum besteht, nämlich dem Konsum in der Systemgastronomie, im Geschäft und an der Kinokasse. Das künstlerische Produkt, der Film und seine aufwändige Produktion, sind kein Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck eines Konsums, der nicht die kulturelle Erfrischung ist, die wir gesucht haben. Entscheidend bei diesem Verdacht ist die plötzliche Gewissheit, auch am Feierabend und im Kulturbereich nicht den Zwängen des ökonomischen Systems entkommen zu sein, welche unsere Arbeitswelt bestimmen. Dieser Zusammenhang wird aber erst durch einen gegenwartsphilosophischen Begriff verständlich. In der *Dialektik der Aufklärung* haben Horkheimer und Adorno den Begriff der *Kulturindustrie* geprägt:

- » Amusement ist die Verlängerung der Arbeit unterm Spätkapitalismus. Es wird von dem gesucht, der dem mechanisierten Arbeitsprozeß ausweichen will, um ihm von neuem gewachsen zu sein. Zugleich aber hat die Mechanisierung solche Macht über den Freizeitler und sein Glück, sie bestimmt so gründlich die Fabrikation der Amüsierwaren, dass er nichts anderes mehr erfahren kann als die Nachbilder des Arbeitsvorgangs selbst. Der vorgebliche Inhalt ist bloß verblasster Vordergrund« (Horkheimer & Adorno, 1981, S. 158 f.).

Lehrkräfte, die in diesem Sinn über Diagnosen, Konzepte und Begriffe der Gegenwartsphilosophie verfügen, können Schülerinnen und Schülern diese als philosophische Brillen vermitteln und so ein besseres Verständnis ihrer Lebenswelt ermöglichen. Die Theorie philosophischer Bildung lautet hier: Lehrkräfte wie auch Schülerinnen und Schüler sind dann philosophisch gebildet, wenn sie über gegenwartsphilosophische Begriffe verfügen, mit denen sich (verwirrende) Erfahrungen erschließen lassen.

2.3 Wie lässt sich aus einer gegenwartsphilosophischen Strömung eine Theorie philosophischer Bildung ableiten? Das Beispiel Postmoderne

Als philosophiedidaktisch reflektierende Lehrkräfte können wir aus einer Philosophie selbst eine Theorie philosophischer Bildung ableiten. Wie dies möglich ist, sei am Beispiel der Postmoderne erläutert. Das Vorhaben scheint hier besonders schwierig, insofern die Vermutung bestehen könnte, der Postmoderne gehe es nicht um das philosophische Projekt Bildung und Orientierung, sondern eher um dessen Überwindung.

Wie lässt sich postmodernes Denken für den Unterricht fruchtbar machen? Autoren wie Lyotard (1987), Lévinas (1987, 1992), Rorty (1989) und andere verabschieden jedes Modell des Ganzen und zudem das Vertrauen in eine gültige Repräsentation von Wirklichkeit. Es entsteht ein deutliches Bewusstsein der Unmöglichkeit jeder denkerischen Vogelperspektive, jeder denkerischen Selbstbegründung und jedes vermeintlich absolut wahren denkerischen Systems. Wie lassen sich diese Einsichten verlängern in eine Theorie philosophischer Bildung?

Zwei Punkte seien genannt (das Folgende nach Thomas 2018, S. 157 ff.): Zunächst geht es um Dekonstruktion im Sinne einer strukturellen Ideologiekritik. Diese richtet sich keineswegs nur gegen anderes Denken. Gerade auch im eigenen Denken werden die nicht genügend reflektierten (auch: kulturellen) Grenzen sowie die Unmöglichkeit der Letztbegründung kritisch reflektiert. Ein Kontrast kann dies veranschaulichen: Liest man den Kritiker der Postmoderne Jürgen Habermas (1981), dann hat man den Eindruck, jede (kulturelle) denkerische Differenz könne sich schließlich auflösen, wenn die geteilte kommunikative und letztlich einheitliche Vernunft nur lange genug gemeinsam praktiziert wird. Doch für postmoderne Ansätze ist gerade die Einsicht in unhintergehbare Andersheit, in echte Alterität, bestimmend. Diese Unmöglichkeit, etwa den Standpunkt des anderen aus einer höheren Rationalität abzuleiten, über die sich verfügen ließe, wird in der Postmoderne aber keineswegs negativ gesehen. Vielmehr gilt die Anerkennung struktureller Pluralität als Gewinn. Auf kultureller Ebene gehören hierher postkoloniale Ansätze und die Positionen, welche aus der Sicht von Minderheiten entwickelt werden, Beispiele sind etwa Achille Mbembe (2014) oder Judith Butler (1990). Partikulare Wahrheiten dürfen ihre Stimme erheben, ohne sich zuvor in ein einheitlich-rationales *Big Picture* einschreiben zu müssen – und befreien dabei auch das Denken der anderen im Sinne eines Empowerments für alles Neue, nicht Artikulierte und Idiosynkratische. Dieser erste Aspekt einer postmodernen Theorie philosophischer Bildung meint in Bildungsprozessen die Befreiung von der Selbst- und Fremdüberforderung jedes Identitätszwangs, verbunden mit dem Empowerment und der Aufforderung zur Selbstartikulation.

Der zweite Aspekt: Der Abschied von der Möglichkeit einer einheitlichen Realitätsvorstellung stellt gewissermaßen den Durchgang dar für neue, nicht mehr klassisch rational-argumentative Weisen der Offenheit für Welt, für neue Formen des Wissens. Rorty (1989) spricht in diesem Sinne von der politischen Praxis der Solidarität ohne Letztbegründung, Lévinas (1987, 1992) beschreibt mit der apriorischen Macht des anderen eine vorrationale Weise ethischer Orientierung und Lyotard (1989) entwirft mit der Neuinterpretation des Erhabenen einen postmetaphysischen Zugang zur Tiefe des Augenblicks. Diese neuen vorbegrifflichen Wissensformen machen zusammen

mit dem Empowerment für individuelle und Minderheitenpositionen eine postmoderne Theorie philosophischer Bildung aus. Diese lässt sich gut aus entsprechenden Philosophien ableiten.

Zusammenfassend für den 2. Abschnitt: Auch die Gegenwartsphilosophie verfügt über Theorien philosophischer Bildung. Insofern diese Theorien der Auseinandersetzung mit Orientierungsfragen der Gegenwart entstammen, sind sie für Bildungsprozesse besonders interessant.

3. Theorien philosophischer Bildung im Lehramtsstudium und in der Schule

Was können Lehramtsstudierende der Philosophie mit dem Wissen der exemplarisch und kurz beschriebenen Theorien (hinzu kommen im Studium noch weitere) in ihrem späteren Unterricht anfangen? Welche spezifische Fähigkeit erwerben sie in der Auseinandersetzung mit diesen Theorien?

Didaktische Reflexion: Plant eine Lehrkraft eine Unterrichtseinheit, zum Beispiel über Liebe und Sexualität in Klasse 10, befähigen die Theorien unmittelbar zur didaktischen Reflexion: Mit welchem allgemeinen Ziel möchte ich diese Einheit unterrichten? Vor welchem größeren Horizont sollen sich den Schülerinnen und Schülern Liebe und Sexualität erschließen? Verstehen wir beides etwa (mit Platon und Hegel) als Teil eines Ganzen, einer religiösen, wissenschaftlichen, politischen oder anthropologischen Wahrheit und sollen wir sie daher im Lichte dieser Wahrheit unterrichten? Oder können wir (Sokrates, Kant, Lyotard) hier zwar viel wissen und erklären, befinden uns aber stets auf einer erstaunlich kleinen Insel in einem Meer von Spekulation, unverständener Erfahrung und zeitbedingtem Wissen? Möchten wir für unsere Schülerinnen und Schülern auf diesem Gebiet eine philosophische Unabhängigkeit und Souveränität? Eben die Möglichkeit, sich (mit Aristoteles und Epikur) weder von allzu quälenden Leidenschaften überschwemmen noch (mit Foucault) von gesellschaftlichen oder anderen Klischees bevormunden zu lassen? Geht es gar darum, sich auf die Suche nach einer nicht-restriktiven Normalität zu machen? Der erste Gedanke bei der Planung einer Unterrichtseinheit sollte nicht den Materialien gelten, sondern den neuen Räumen, welche man seinen Schülerinnen und Schülern öffnen möchte: Welche neuen Horizonte sind mir als Lehrkraft mit diesem Thema und mit dieser Lerngruppe ganz besonders wichtig und welche Theorie philosophischer Bildung bietet sich dafür an?

Pädagogische Freiheit: Als Lehrkräfte sind wir an die vom Kultusbereich festgelegten Bildungspläne gebunden. Diese ändern sich immer wieder, derzeit sind sie kompe-

tenzorientiert ausgerichtet. In der Ausbildung der Philosophielehrkräfte kann ein gefährliches Missverständnis entstehen, wenn sie mit folgender Vorstellung verbunden ist: Fachdidaktik als Wissenschaft bestehe, so die irrige Vorstellung, in Kompetenzmodellen einerseits sowie andererseits in der Fähigkeit, empirisch das Erlangen von Teilkompetenzen und damit die Stärken und Schwächen verschiedener Methoden untersuchen zu können, um so den Unterricht zu verbessern. Diese Vorstellung passt gut zu einer seminaristischen Lehrerbildung, die allein vom Kultusbereich verantwortet wird. Doch nur eine universitäre und wissenschaftliche Ausbildung kann Lehrkräfte dazu befähigen, ihre pädagogische Freiheit zu nutzen. Was damit gemeint ist, veranschaulichen zwei Beispiele: Erstens muss eine kritische Distanz zum Bildungsplan eingenommen werden können. Im baden-württembergischen Bildungsplan 2016 für Ethik in Sekundarstufe 1 lautet der erste Satz zur Einheit *Liebe und Sexualität*: »Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung von Liebe und Sexualität für ihre eigene Lebensgestaltung und die anderer *erfassen* und *darlegen*« (S. 31). Lehramtsstudierende mit einer lebendigen Erinnerung an Sokrates, Kant und Lyotard (Namen, die hier exemplarisch für die Tradition der Einsicht in Wissensgrenzen stehen) werden bei diesem Satz aus dem Bildungsplan innehalten und fragen, ob Liebe und Sexualität nicht vor allem eins sind, nämlich unauslotbare Geheimnisse. Sind *erfassen* und *darlegen* als Kompetenzen, auf die der Bildungsplan sogleich zusteuert, bei diesem Thema überhaupt angemessene Bildungsziele? Die Kenntnis verschiedener Theorien philosophischer Bildung befähigt hier dazu, überhaupt entscheiden zu können, ob man in der Unterrichtssequenz so etwas wie strukturelles Nichtwissen herausarbeiten möchte oder nicht und um welche anderen Ziele es einem geht (s. o.). Ein zweites Beispiel für die Befähigung zu pädagogischer Freiheit durch eine wissenschaftliche Ausbildung: Lernen wir lediglich, uns innerhalb eines Kompetenzmodells zu bewegen, dann sind keine normativen Fragen möglich, welche jene moralphilosophischen Vorentscheidungen betreffen, die dem jeweiligen Modell unreflektiert oder unausgewiesen zugrunde liegen. Doch darauf kommt es gerade an. In gängigen ethikdidaktischen Modellen etwa ist die höchste Kompetenz das »Sich-Orientieren und Handeln« (Rösch, 2009, S. 156) oder die »Urteilsbildung in praktischer Absicht« (Bildungsplan Baden-Württemberg 2016, S. 7). Die Modelle folgen einem modernen sollensethischen und auf intervenierendes Handeln ausgerichteten Verständnis von Ethik. Unberücksichtigt bleibt die Tradition der Strebensethik (Krämer, 1992) und der antiken Tugend-, Glücks- und Lebenskunstethik (Horn, 1998). Unberücksichtigt bleiben auch alle Ethiken, welche vor allem auf die Vervollkommnung der Existenz zielen, seien es abendländische existenzielle Ethiken der Authentizität (Kierkegaard, Heidegger) oder ostasiatische Ethiken, welche die Ver-

vollkommenheit gerade in der existenziellen Verbindung mit anderen Wesen und mit der Natur und eher in einem Zurücktreten des Selbst sehen (Watsuji, 1996; Keown, 1992). Zu pädagogischer Freiheit befähigt zu sein, bedeutet, Kompetenzmodelle normativ diskutieren zu können. Lehramtsstudierende zu begeistern für Theorien philosophischer Bildung, kann besser gelingen, wenn wir ihnen zeigen, dass diese sowohl für die didaktische Reflexion als auch für die pädagogische Freiheit unverzichtbar sind.

4. Was bedeutet Theorie philosophischer Bildung im Kontext des Lehramtsstudiums Philosophie?

Theorien philosophischer Bildung, wie sie hier eine Rolle spielen, sind weder wissenschaftliche Modelle der Realität noch empirisch überprüfbar. Die Frage, worauf es bei philosophischer Bildung eigentlich ankommt, ist eine normative. Für die verschiedenen Antworten auf diese Frage, welche Philosophien aus Geschichte und Gegenwart geben, gibt es auch keine Metatheorie, welche sie als richtig oder falsch beurteilen könnte. Dennoch können wir Argumente für oder gegen einzelne Theorien anführen. So lässt sich etwa sagen, dass zwischen dem Wahrheitsvertrauen Hegels und dem kritischen, je eigenen Denken, das Kant als Ziel philosophischer Bildung beschreibt, ein Gegensatz besteht und dass wir uns angesichts der gesellschaftlichen, kulturellen oder individuellen Bedingungen, die für bestimmte Bildungsprozesse gelten, eher für die eine oder für die andere Theorie entscheiden sollten.

Ein letzter Aspekt: Nicht außer Acht zu lassen ist die persönliche Nähe oder Ferne zu bestimmten Theorien philosophischer Bildung. Ist diese argumentativ gut begründet, dann handelt es sich um viel mehr als eine Alltagstheorie oder einen *Belief*. Man vertritt Positionen hinsichtlich der Frage, was der Fall sein muss, damit jemand als philosophisch gebildet gelten kann, nicht, weil die bevorzugten Theorien anderen formal überlegen, also zum Beispiel widerspruchsfreier sind. Sondern weil man begründen kann, weshalb diese Positionen inhaltlich anderen überlegen sind: hinsichtlich der Grundannahmen über die Welt, die Menschen und das Denken sowie hinsichtlich der Ziele philosophischer Bildung für die Schülerinnen und Schüler. Nur wenn Philosophielehrkräfte in ihrem Studium Theorien philosophischer Bildung intensiv kennenlernen und ihre Reflexion einüben, können sie vor dem Hintergrund verschiedener Möglichkeiten eigene Entscheidungen treffen und in eigener Verantwortung unterrichten. Dann begegnen sie Schülerinnen und Schülern auch als

konkrete Menschen, die zwar alles gut, aber nicht alles absolut begründen können und die so *als Person* unterrichten – gerade wenn sie bestimmten Theorien philosophischer Bildung folgen. Denn indem wir Theorien vertreten, entscheiden wir auch über unsere Identität. Auch dieser Aspekt gehört zur Bedeutung der Theorien philosophischer Bildung.

Literatur

- Davis, G. (Hrsg.). (2018). *Ethics Without Self, Dharma Without Atman. Western and Buddhist Philosophical Traditions in Dialogue*. Berlin: Springer.
- Bildungsplan Ethik (2016). Kultus und Unterricht. *Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*, 23.03.2016, S. 1-53.
- Butler J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Foucault, M. (1986). *Die Sorge um sich. (Sexualität und Wahrheit 3)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004). *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France (1981/82)*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hegel, G.W.F. (1970a). *Phänomenologie des Geistes*. Werke 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hegel, G.W.F. (1970b). Enzyklopädie für die Oberklasse (1808ff.). In *Werke 4* (S. 9-69). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hegel, G.W.F. (1970c). Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien. Privatgutachten für Immanuel Niethammer (1812). In *Werke 4* (S. 403-416). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Horkheimer, M., & Adorno, Th. W. (1981). Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. In Th. W. Adorno, *Gesammelte Schriften Bd. 3*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Horn, Ch. (1998). *Antike Lebenskunst. Glück und Moral von Sokrates bis zu den Neuplatonikern*. München: Beck.
- Kant, I. (1912a). Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre 1765-1766. In *Kant's gesammelte Schriften* (Akademie Ausgabe) Band II (S. 303-313). Berlin: Reimer.
- Kant, I. (1912b). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In *Kant's gesammelte Schriften* (Akademie Ausgabe) Bd. VIII (S. 33-42). Berlin: Reimer.
- Keown, D. (1992). *The Nature of Buddhist Ethics*. London: Macmillan
- Krämer, H. (1992). *Integrative Ethik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lévinas, E. (1987). *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*. Freiburg/München: Alber.
- Lévinas, E. (1992). *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Freiburg/München: Alber.
- Lyotard, F. (1987). *Der Widerstreit*. München: Fink.
- Lyotard F. (1989). The Sublime and the Avant-Garde. In A. Benjamin (Hrsg.), *The Lyotard Reader* (S. 196-211). Oxford: Basil Blackwell.
- Martens, E. (1979). *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Hannover u.a.: Schroedel.
- Martens, E. (2003). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.
- Mbembe, A. (2014). *Kritik der schwarzen Vernunft* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Rohbeck, J. (2008). *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem.
- Rorty R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: University Press.
- Steenblock, V. (1999). *Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften*. München: Fink.
- Steenblock, V. (2012). *Philosophie und Lebenswelt. Beiträge zur Didaktik der Philosophie und Ethik*. Hannover: Siebert.

Thomas, Ph. (2014). *Für einen sinnorientierenden Philosophieunterricht. Drei fachdidaktische Kompetenzen*. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-563575>.

Thomas, Ph. (2018). Providing orientation by philosophizing at school. Phenomenological and postmodern validity claims. *Kwartalnik Pedagogiczny*, (3), 150-161.

Watsuji, T. (1996). *Watsuji Tetsurō's Rinrigaku*. Albany: State University of New York Press.

3