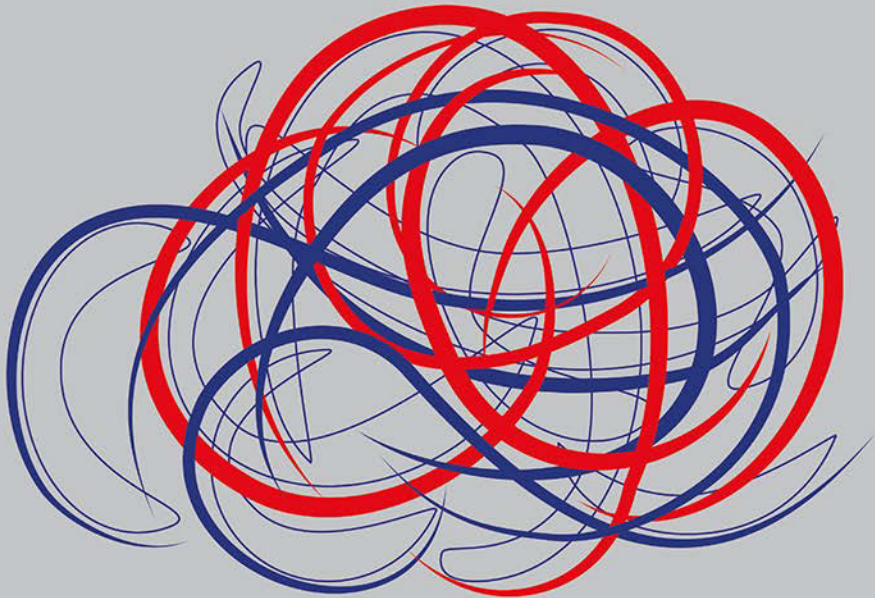


Philosophie | Aufklärung | Kritik

Florian Wobser, Philipp Thomas (Hg.)

PHILOSOPHISCHE BILDUNG NEU DENKEN

Perspektiven auf die Vielfalt der Vernunft



[transcript]

Florian Wobser, Philipp Thomas (Hg.)
Philosophische Bildung neu denken

Editorial

Die Reihe **Philosophie – Aufklärung – Kritik** bietet philosophischen Publikationen Platz, die sich in Zeiten globaler Krisen einer lebenswerten Zukunft für alle widmen. Ob Klimawandel, politischer und religiöser Autoritarismus oder wachsende soziale Ungleichheiten – die Konflikte unserer Zeit sind vielfältig und erfordern eine Rückbesinnung auf das Vermögen der Vernunft. Im Zeichen einer neuen Aufklärung initiiert die Reihe einen Dialog zwischen unterschiedlichen philosophischen Strömungen, die sich kritisch mit der Vergangenheit und Gegenwart befassen sowie die Implikationen zukunftsfähiger Alternativen ausloten. Dafür ist sowohl eine Auseinandersetzung mit dem philosophischen Kanon als auch dessen Revision und Neuinterpretation nötig. Außerdem legt die Reihe das emanzipatorische Potential offen, das sich insbesondere aus dem Zusammenspiel von Philosophie und weiteren Disziplinen wie z.B. Technik oder Ästhetik ergibt.

Florian Wobser, Dr. phil., ist nach dem gymnasialen Schuldienst u.a. in Berlin aktuell Akademischer Rat a. Z. an der Universität Passau im Bereich Philosophie. Schwerpunkte sind Bildung/Didaktik, Medien und Ökologie. Er gestaltet ebenso ›dritte Orte‹ des Philosophierens wie Festivals für Kinder und Jugendliche (z.B. ›Was wäre, wenn...‹, das er in Leipzig ko-kuratiert), Initiativen von Bürger:innen (z.B. als Mitglied von ›Wozu Demokratie‹ in Passau) oder zuletzt einen Lektürekreis in der Justizanstalt Suben (A).

Philipp Thomas ist Professor für Philosophie/Ethik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und hat zuvor an der Eberhard Karls Universität Tübingen gewirkt. Seine Forschungsschwerpunkte sind Phänomenologie, Negativitätstheorie, Melancholie, Bildungsphilosophie, Philosophiedidaktik und die Frage nach einem erweiterten Philosophie- und Vernunftbegriff.

Florian Wobser, Philipp Thomas (Hg.)

Philosophische Bildung neu denken

Perspektiven auf die Vielfalt der Vernunft

[transcript]

Diese Open-Access-Publikation wird gefördert durch die Universität Passau und die Pädagogische Hochschule Weingarten.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird.

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2025 © Florian Wobser, Philipp Thomas (Hg.)

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt

Umschlagabbildung: Veronika Reichl

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839474044>

Print-ISBN: 978-3-8376-7404-0 | PDF-ISBN: 978-3-8394-7404-4

Buchreihen-ISSN: 2941-8151 | Buchreihen-eISSN: 2941-816X

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Einleitung

Perspektiven auf die Vielfalt der Vernunft

Florian Wobser, Philipp Thomas 9

Grundierungen der Vernunft: Gefühl und Einbildungskraft

Das Gefühl zu denken – über das Lesen von Philosophie

Erzählungen über Erfahrungen mit Philosophie und ein Emailgespräch darüber mit

Florian Wobser

Veronika Reichl 23

Kopf oder Herz

Das Gefühl als Organ sittlicher Erkenntnis

Angelika Krebs 41

Mehr als was?

Überlegungen zu Zielen und Reichweite philosophisch-ethischer Bildungsprozesse im

Kontext moderner Gesellschaften

René Torkler 53

Verlebendigungen der Vernunft: Literatur und Film

Nachpropositionales Wissen als philosophisch-ethische Bildung

Philipp Thomas 71

Die Aporie des Dilemmas umdenken oder Die herkulische Verwandlung

Stefano Franceschini 83

Zu einer kinematographischen Form der Vernunft

Prinzipien, Verfahren, Beispiele

Florian Wobser 97

Klangwelten der Vernunft: Musik

Welche Erkenntnisse haben wir, wenn wir Musik hören?

Überlegungen an der Schnittstelle von Erkenntnistheorie, analytischer Kunstphilosophie und Philosophiedidaktik

Constanze Tinawi 115

›Der Versuch, den Wind in ein Paket zu schnüren‹

Die (Post-)Autonomie der Kunst und ihre Bedeutung für die philosophische Bildung

Ben Moll 127

Atmosphären bilden

Künstlerisches Denken durch melancholische Klangverfilmung in den Fächern Musik und Ethik/Philosophie

Andreas Höftmann 139

Praktiken der Vernunft: Performativitäten

Denken und Zeigen

Die spürende Erkenntnis der Kunst

Emanuel Seitz 155

Angewandte Skepsis: Performatives Scheitern in methodischer Absicht

Christian Klager 169

Zur Erzeugung von Denkatmosphären

Über Experimente mittels performativer Gesprächssettings und -dramaturgien

Rainer Totzke 181

Vernunft und Schule: Entalltäglichungen

Philosophische Praktiken als Praxisform der Vernunft

Skizze eines neuen Typs der Vermittlung in philosophischen Bildungsprozessen

Klaus Feldmann 199

Philosophische Meditationsdidaktik	
<i>Volker Haase</i>	211

›**Against all odds...**‹

Ein Zoom-Gespräch zum Philosophieren auf Irrwegen im schulischen Alltag	
<i>Christian Gefert, Florian Wobser</i>	223

Vervielfältigungen der Vernunft: Kulturen

Wie wäre es mit Bildung für ein Gutes Leben?

Indigenes Gutes Leben (<i>Sumak Kawsay</i>) als Wissens- und Bildungsprinzip	
<i>David Cortez, Heike Wagner</i>	239

Vernunft ist mehr... – Round Table Passau

<i>XI. Tagung für Praktische Philosophie am 20.09.2024</i>	
<i>Patrizia Breil, Hanno Depner, Philipp Thomas, Christian Wilhelm, Anna Zschauer</i>	251

Anhang

Über die Beiträger:innen	281
---------------------------------------	-----

Einleitung

Perspektiven auf die Vielfalt der Vernunft

Florian Wobser, Philipp Thomas

Eine Grundidee: Vielfalt der Vernunftformen

Die Tradition der Philosophie- und Ethikdidaktik, wie wir sie hier explizit aufgreifen, ist in ihrer Basis *kulturphilosophisch* geprägt (Steenblock ¹2000; Martens ¹2003; Rohbeck ¹2008; diese gelten als ›prägende Theorien‹ nach: Nida-Rümelin u.a. 2017: 41–69). Die Grundlage für ein jedes Nachdenken über die bildungsphilosophische Frage der Vernunftformen weist nicht allein mit Ekkehard Martens auf die griechische Antike zurück, sondern Johannes Rohbeck erweitert diese um kulturwissenschaftliche Einflüsse. Alle fachlich relevanten Phänomene sind sowohl multimodal-sinnlich wahrzunehmen als auch auf plurale Weisen zu denken, bisweilen sogar kreativ umzugestalten. Mindestens genauso wichtig sind dabei die für die philosophisch-ethischen Bildungsprozesse unverzichtbaren Fähigkeiten des Analysierens, Verstehens und Kritisierens. Ein solches nicht verengtes Spektrum einer philosophisch-ethischen Kompetenzorientierung sollte also besonders in der Schule seinen Ausdruck finden, nicht zuletzt, indem Auseinandersetzungen gesucht werden mit vielfältigen Unterrichtsmedien, die nicht in einem engeren Verständnis von Begrifflichkeit aufgehen. Vielmehr sind diese Verfahren auf *produktiven und symboldidaktischen* Pfaden der Philosophie- und Ethikdidaktik (Runtenberg 2016: 45–58), die auch Neuerungen in der Medienlebenswelt betreffen, erschlossen und mitunter sogar *eröffnet* worden. Die Klarheit begrifflicher Urteile ist wichtig, doch die Auseinandersetzung mit der Welt, *Bildung* nicht zuletzt durch (ethisches) Philosophieren geht über kritisches Urteilen hinaus. Zudem hat sich die Welt auch in den letzten Jahren geändert, sie ist für viele größer und diverser geworden, insgesamt ebenso komplexer, häufig diffuser – all das muss genau wahrgenommen und treffend reflektiert werden; all dem sollte gelegentlich ebenso spekulierend begegnet werden, damit die Klarheit nicht schal wird. Was ist eine Klarheit wert, die immer enger wird, wenn wir zugleich mit dem hohen Anspruch an eine ›*Aus-Bildung*‹ von *mannigfaltigen Welt-, Sozial- und Selbstverhältnissen* konfrontiert sind? Für diesen globalen, mit einigen gar

planetarischen Raum sollte man sich Zeit nehmen, die leider im Schulalltag oder auch auf dem Weg dahin allzu oft fehlt.

In der Didaktik der Fächergruppe Philosophie und Ethik, die allerlei solcher pragmatischen Einschränkungen unterliegt, ist in den letzten Jahren sehr viel passiert – und sehr viel auch nicht. Bei aller Berechtigung des Bedürfnisses nach didaktisch-methodischer Orientierung, einem Willen nach anleitenden Schemata etc. gilt, dass unsere Welt, und damit auch das Soziale, jedes Selbst im hohen Maße komplex ist, manchmal *perplex* wirkt, dass der heuristische Zusammenhang vielerlei Strukturen besitzt und allerlei Ausdrucksqualitäten, denen es sich so zu stellen gilt. Jede fachdidaktische Perspektive ist eine des *Sollens* bezüglich *guter* Schulpraxis. In ihr sollte diese Welt *mit allen Mitteln kompetenzorientierten Philosophierens* im Rückgriff auf geeignete Inhalte und Methoden anderer Disziplinen bzw. Fächer multiperspektivisch zu einer jeweiligen Anschauung werden, so dass man der Welt in Begriffen im weiten Sinne – was Metaphern und andere poetische Mittel einschließt – reflektiert begegnen kann. Die zuletzt fest etablierte Problemorientierung in der Fächergruppe wird wichtig bleiben. Doch dazu gilt zugleich, dass es nicht immer um theoretische oder praktische Probleme gehen muss, dass u. a. *dritte Wege über die Ästhetik zu gehen sind*, dass diese sogar aufgewertet werden sollten, um *transformatorische* Bildungsprozesse in *offenen* philosophisch-ethischen Horizonten zu ermöglichen.

Vielfalt der Formen der Vernunft meint als Ergänzung kritischer Anliegen genauso affirmative Verfahren der *Selbstkultivierung* und *Selbstartikulation* sowie des hierzu notwendigen *Wahrnehmbarmachens* und *Sensibilisierens*. Neben dem Verbessern des philosophischen Welterschließens und ethischen Urteilens sind also spielerische, mediensensible Methoden von Bedeutung, die auf *Aisthesis* und *Performativität* basieren und durch diese zwei Modi der uneingeschränkten Heuristik dynamische Impulse erhalten. Diese Verfahren sind *Ausdruck* des Philosophierens, auch und gerade in ethischer Hinsicht, sie besitzen als solche einen hohen Eigenwert für das seit ihrer Entstehung weite Spektrum der Philosophie- und Ethikdidaktik.

Dieser Zusammenhang des konsequenten schulischen und außerschulischen Philosophierens zielt auf *Zwischenbereiche* professioneller und persönlicher *Situativität*, aus der Ideen resultieren, und ist ein Modell für *interdisziplinäre* Impulse, die nicht zuletzt *ästhetische bis künstlerische Einflüsse* betreffen. Letztere führen zur bzw. unterstützen das Aufwerten des Ästhetischen gegen die häufig übertriebene Orientierung an den empirischen Wissenschaften, an ihrer Sachlichkeit und ihrer Objektivität, die zu Verengungen didaktisch-methodischer Modellbildungen und passender Methoden geführt haben mag. Als ein *Kontrapunkt* zu dieser Entwicklung ist die hier verfolgte Orientierung an der bewussten Emphase der Heterogenität einer *Vielfalt der Formen der Vernunft* ausgerichtet. Deshalb fragen wir nach den *dynamischen* Varianten der Bildungsphilosophie und *sinnlichen* Modi der philosophischen Bildung mittels *kreativer* didaktischer Modelle. Die Formen der

Vernunft begründen sich nicht zuletzt durch die *hohe Sensibilität für Kontexte*, die in den Künsten und anderen Kulturen liegen, die Phänomene im Alltag aufgreifen und über den Alltag in der Schule phänomenal hinausgehen, indem viele *präsentative* Unterrichtsmedien gelten gelassen werden. All das geht verloren, es kommt *nicht* zur Sprache, wenn man Fachdidaktik im Vorhinein analytisch verkürzt. Tut man das jedoch nicht, begibt man sich in ausdrucksstarke Dimensionen der Vernunft, die viele Chancen für philosophisch-ethische Bildung bieten, die nicht nur Lernende motivieren, weil sie plural, individualisierend und differenzierend sein können, sondern die ebenso Lehrende ergreifen sollten, da die ›weichen‹ *Modi der Vernunft* als eine Ergänzung zu ›harten‹ Gründen allen in letzter Konsequenz genauso einfach Spaß machen können!

Vernunftbegriff

Verstehen wir im klassischen Sinne unter Vernunft mit Platons *Theaitetos* das gerechtfertigte, wahre Wissen und die höchste sichere, gewisse Einsicht (z.B. nach: Tiedemann 2023: 5f.), so resultieren aus diesem Vernunftbegriff viele Dichotomien, die zeigen, *wogegen* sich Vernunft jeweils definiert und gegen was sie sich gewinnen soll: Als das objektive Wissen gegen subjektive Wissensformen; als ein propositionales Wissen gegen nichtpropositionale Erfahrungen; als rationale Kategorisierung gegen Gefühle und Stimmungen; als theoretische Adäquatheit gegen praktische Prozesse des Gelingens; als ein diskursiver Gehalt gegen präsentative und performative Ausdrucksweisen; als bewusstes Wissen gegen unbewusste Intuitionen und Ahnungen etc. Vernunft ist dann etwas, das von ihrem jeweiligen Anderen möglichst vollständig gereinigt ist, die Vernunft steht innerhalb von Dichotomien. Anders soll es sein bei einem *pluralen* Vernunftbegriff. Vernunft steht dann außerhalb jener Dichotomien, sie ist die Instanz, welche all die Dichotomien selbst denkt – ähnlich wie die Vernunft bei Kant die Dichotomie Verstand und Sinnlichkeit denkt. Vernunft anerkennt dabei die partielle Berechtigung beider Teile und denkt zugleich über deren jeweilige Limitationen nach.

So schreibt auch Angelika Krebs, eine der im Band versammelten Stimmen, zum Verstand und vielmehr noch zum Gefühl, dass es gerade »Aufgabe der Vernunft ist, alle Einseitigkeit oder Partikularität zu überwinden, also pluralistisch zu sein« (Krebs 2021: 50). Man könne nach ihr exemplarisch »Kants Position im Lügenbeispiel (moralisch) rational, aber unvernünftig nennen. Denn die Vernunft sieht das Ganze« (ebd.). Es sei folglich so, dass »Vernunft im Hin und Her der zwei Vermögen und in der Überwindung der Schwächen beider Seiten [besteht]« (ebd.: 49). Vernunft ist als konsequent *reflektierende* ebenso eine *sinnliche* Figur des über all jenen Dichotomien ›*Schwebenden*, die für Fachphilosophie nicht zuletzt im Modus des Essays »als ein generativer Keim, der in verschiedenen Genres, Textsorten und

Darstellungsarten wirksam werden kann« (Vogl 2025: 117) und reichhaltige Perspektiven aus angrenzenden Disziplinen gewinnen sollte. Vielmehr ist solch eine Vernunft gerade *für* den luftigen »Prozess des Leichtwerdens [...] Und in ihr verdichtet sich schließlich eine Realität, die mit ihrer schwerelosen Unbestimmtheit einen Schatten von Glücksbereitschaft bewahrt« (ebd.: 22).

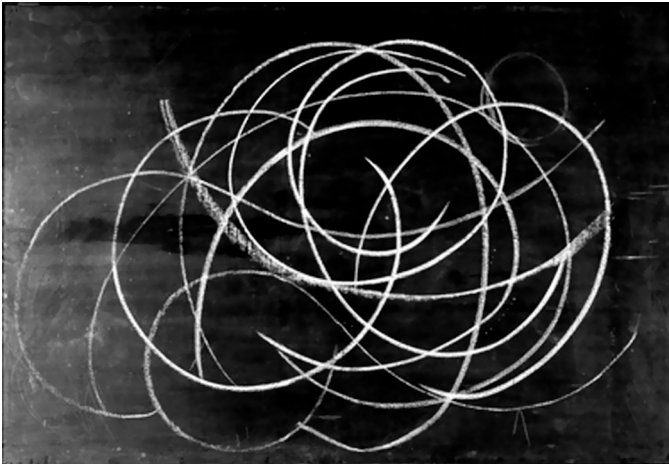
Solch ein – wenn man so will, *neues altes* – inklusives Abwägen ist in diesem Band mit der Multiperspektivität der Vielfalt der Vernunftformen gemeint. Jeder lebendige philosophisch-ethische Bildungsprozess zielt zuletzt darauf, die Welt, die Kultur, das Leben und uns selbst auf differenzierteste Weisen vernünftig zu durchdringen. Dazu ist ein Vernunftbegriff nötig, der sich der subtilen Erkenntnisse einer Heuristik der Gefühle und der Einbildungskraft, der Künste (Bildende Kunst, Musik, Literatur, Film u. a.) und zudem zugleich gegebener Praktiken bedient, etwa performativer oder auch meditativer.

In der Didaktik der Fächergruppe Philosophie und Ethik selbst gab und gibt es die Kontroverse um diskursive und präsentative Symbole (exemplarisch: Gefert/Tiedemann 2012), an die in diesem Zusammenhang zu erinnern ist. Die konzeptionelle Parallele zwischen den kulturellen Erkenntnismodellen ist ein direkter Hinweis auf Vielfalt und indirekte Replik gegen Dichotomien. An diesem historisch-systematischen Kraftfeld richten sich, aus jeweiligen Kontexten (s.u.) heraus, die Beiträge im Band aus – die einen zaghafter und distanzierter, andere begeben sich direkt hinein und stützen um, dritte nähern sich diesem Kraftfeld sogleich in einem Modus des Darüberhinausdenkens. Vom Ausgang der Kontroverse hängt ebenso die Frage des *Spielerischen* des (ethischen) Philosophierens ab, inner- und außerhalb der Schule (dies ist eine weitere Dichotomie, die dabei in Frage steht). Etabliert ist im Fach und seiner Didaktik das Gedankenexperiment; nur ein Vorteil der Methode liegt darin, dass diese im Unterricht analytische und spekulative Kompetenzen bündelt. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob nicht als mögliche Ergänzung auch *Wahrnehmungsexperimente* eine Rolle spielen sollten. So wäre die Tradition der *Denkbilder* für solch eine Aufwertung der Aisthesis zu beanspruchen, die häufig medial (z. B. audiovisuell) vorliegen. Damit umfassen sie nicht nur einen hohen Grad an *Anschaulichkeit*, sondern auch an *Performativität*, was an künstlerischen Werken oder Ereignissen deutlich wird, die eine Didaktik der Fächergruppe Philosophie/Ethik bereichern können und sollten.

Bevor die Beiträge im Band pointiert vorgestellt werden, um im Anschluss für sich selbst zu sprechen, soll ein künstlerischer Impuls vorgestellt werden: All die Perspektiven auf *Vernunftformen* stoßen immer auch Wechsel *in die Form hinein* an. Ihre Aufwertung und der sensible Umgang mit ihr, sei es der der Vernunft, Bildung oder eines Unterrichtsmediums, ist vielleicht in einem Wahrnehmungsexperiment, das künstlerisch motiviert in der leichten *Übertreibung* erscheinen muss, anzuregen – nehmen wir also ein Bild wahr *und* stellen wir uns einen Philosophie- oder Ethikunterricht mit viel Einbildungskraft vor, aus dem das ›Tafelbild‹ folgen kann, das der

Maler und Bildhauer Hermann Glöckner (1889–1987) zwar einfach, aber durchaus grundsätzlich, im Jahre 1981 mittels Kreide filigran auf einer Schultafel festhielt.

Abb.1: Hermann Glöckner: Kreideschwünge auf Schultafel (1981)



Staatliche Kunstsammlungen Dresden, Galerie Neue Meister¹

Die Beiträge: 17 Perspektiven

Die Beiträge, mit jeweils einer neuen oder zwischenzeitlich in Vergessenheit geratenen Perspektive auf die Vernunft in einer fachdidaktischen Hinsicht, sind in sechs Abschnitte gegliedert.

Im Abschnitt (1) zu *Grundierungen der Vernunft: Gefühl und Einbildungskraft* stellt erstens *Veronika Reichl*, die als Autorin inmitten von Kunst und Philosophie denkt und schreibt, drei kompakte Erzählungen über das Lesen von Philosophie vor. Reichl, die mit ihrer Lesung die Tagung in Weingarten im April 2024 eröffnete, macht sich in Form *fantasievoller Fiktionalisierung*, mit Hilfe von *Personifikationen* und *skizzenhaften Bildelementen* auf Spuren von etwas, was sie das *Gefühl zu denken* nennt. Im nachträglichen Gespräch wird ihr Projekt auf Chancen für philosophische Bildungsprozesse befragt. Literarisch inszeniert Reichl mit *Staub und Schaum aller Art* Vernunft so, dass sie sich mit Geschlechtlichkeit, Blaubeermuffins, der Performativität von Stimmen, Metaphern und Perspektivwechseln sowie Denkfiguren u.v.m. künstlerisch forschend involviert auseinandersetzt.

¹ Zitiert nach: <https://www.bildatlas-ddr-kunst.de/knowledge/402> [15.02.2025].

Zweitens beansprucht Philosophin *Angelika Krebs*, die für die Einbindung von Literatur zugunsten argumentativer Differenziertheit plädiert, *das Herz*, das sittliche Erkenntnis ermögliche. Sie erweitert Wissen *nicht-propositional* u. a. in künstlerische *praktische und phänomenale Bereiche*, die klassischen Prinzipienethiken widerstreiten. Mit Max Scheler soll dabei die *Gefühlsethik* ihren Ort finden. Krebs ordnet ihr Anliegen ins Konzept dieses Bandes ein, der viele Vernunftformen würdigen will, wobei sie sich der Fülle des Lebens widmet, die ereignishaft, *plötzlich*, als Epiphanie aufscheine. Sie geht auf die *Erfahrungsethik* von Sophie Grace Chappell ein und verbindet insgesamt das Gefühl und den Sinn in praktischen Hinsichten; das Herz werde dem Leben ethisch gerechter als der Verstand, der klar und deutlich nur vermeintlich auf Einfachheit abziele. *Herz statt Kopf* ist bei Krebs also der Leitspruch!

Drittens spricht sich auch Philosoph und Fachdidaktiker *René Torkler* für das Gefühl aus, für *Gefühlsbildung*, die für die *multiperspektivische Haltung im ethischen Spannungsfeld heterogener Gesellschaften* zu fördern sei. Er zielt auf Stärkung der *Einbildungskraft*, sobald er Chancen und Risiken problemorientierter sokratischer Fachdidaktik erörtert. Alternativ nimmt Torkler eine hermeneutische Position ein, deren erklärtes Ziel *Verstehen in Pluralität* ist. Es sei wichtig, mittels Einbildungskraft *Übernahmen fremder Perspektiven zuzulassen*, um mit Werten der anderen gewissenhaft umgehen zu können. Wie beiläufig bereits Krebs geht Torkler auf Hans Joas' Ideen zur Genese und Geltung der Werte ein, verbindet sie mit politischen Überlegungen von Hannah Arendt und kommt zu einer Position, wonach die Verständigung mit *biographischen und literarischen Erzählungen* einzuüben sei, damit sie mehr als bloß Argumentieren ist. Es sollte nicht zuletzt die Imaginationsfähigkeit der Schüler:innen gestärkt werden.

Im Abschnitt (2) zu *Verlebendigungen der Vernunft: Literatur und Film* ist es erstens Philosoph und Fachdidaktiker *Philipp Thomas*, der am Beispiel von Leo Tolstoi *existenzielle Gehalte der Weltliteratur* würdigt. Diese seien Schätze für philosophisch-ethische Bildung, wobei mit ausgewählten Stellen aus *Krieg und Frieden* relevante Themen im Bildungsplan wie u. a. Endlichkeit modellartig anschaulich werden sollen. Er bindet seine Ideen im Anschluss an Krebs in nicht-propositionale Erweiterungen des Wissens ein, wobei er in *phänomenologischer Grundhaltung* noch einen Schritt weitergeht, sobald er verdeutlicht, dass *nach*propositionale Wissensformen für Philosophie- und Ethikunterricht relevant seien. Thomas verbindet Aspekte der Alltagssprache und literarischer Poetologie und konkretisiert beides fachdidaktisch mittels Operatoren, die auf vielfältigen Ausdruck der Kenntnisse zielen und die über Propositionen methodisch noch hinausgehen.

Philosoph und Didaktiker der Philosophie *Stefano Franceschini* wertet zweitens ebenfalls die literarische Form für ethisches Denken auf. Er nimmt auf die *Legende des Helden Herakles* in der griechischen Mythologie Bezug. Als Figur steht Herakles am Scheideweg zwischen Tugend und Tugendlosigkeit. Franceschini sieht darin eine Situation, *die zwar aporetisch ist, jedoch nicht einem Dilemma gleicht*, so dass er die-

sen antiken Text nutzt, um die starre Logik des Dilemmas als Ausgangsimpuls für ethisches Philosophieren zu kritisieren. Er spricht sich selbst für *nicht-binäre, unserer Lebenswelt nähere Zugänge* zu kontroversen Reflexionssituationen aus. Franceschini zielt auf offene, durch Literatur auch Emotionen adressierende Bildungsprozesse. Er geht auf den Fachdiskurs zu Dilemmata bzw. auf Überlieferungsaspekte der Legende ein und erörtert mit dem Ziel, eine philosophisch ›*aufrichtige Methodik*‹ zu skizzieren, die kritische Frage, ob der antike Held in der Gegenwart vielleicht ein demokratischer sein könnte – oder aber nicht.

Philosoph sowie Fach- und Mediendidaktiker *Florian Wobser* erweitert drittens Ideen zur Literatur um solche für künstlerische Filme. Er stellt fest, dass die Form des Mediums, die *Filmizität*, bislang in der Fachdidaktik Ethik/Philosophie nur bedingt gewürdigt wurde. Für dieses Desiderat skizziert er einen Ansatz, aus Ganzspielfilmen *formal attraktive Sequenzen* auszuwählen, um dadurch einseitige Bezüge auf Handlung und Konflikt zu vermeiden. Philosophische Filmbildung umfasse auch dann ethische Probleme, wie es an Filmen von Philip Gröning, Terrence Malick und Hayao Miyazaki beispielhaft vor allem formal aufgezeigt wird. Die jeweils *kleine Form* sei primär naturästhetisch, ziele aber auch auf ethisch-ökologische Bildung. Cineastisch zugespitzt gehe es einer *kinematographischen Vernunft*, die ungewöhnliche Inszenierungen bevorzugt, um die *Sensibilisierung für filmische Formen*, die auch ein Modell für bessere *Umgangsweisen mit Natur* sein könne und solle.

Im Abschnitt (3) zu *Klangwelten der Vernunft: Musik* entwirft zu diesem nur in Ansätzen erschlossenen Unterrichtsmedium erstens die Philosophin sowie Philosophie- bzw. Musikdidaktikerin *Constanze Tinawi* mithilfe von *Nelson Goodmans analytischer Ästhetik* ein begriffliches Modell, um Aspekte und Ebenen des musikalischen Ausdrucks zu erfassen. Theoretisch legt Tinawi *immanente und externe Bezugnahmen* zu Grunde, die Musik bei Hörer:innen spontan-assoziativ oder bewusst auslösen kann. Die Exaktheit dieser angewandten Symboltheorie soll klanglich-präsentativen Ausdruck verlustfrei diskursiv-analytisch erfassen, wobei heuristisch eine *Kluft* bestehen bleibe. Dies ist ein spannungsvoller Umstand, der alle drei Musik-Texte ausmacht. Tinawi greift mit dem Ziel, der Musik in außermusikalischen Bezügen gerecht zu werden, interdisziplinär auf den *Enaktivismus* zurück und zieht aus *metaphorischen Exemplifikationen* anthropologische und fachdidaktische Schlüsse.

Philosophiedidaktiker und Musiker *Ben Moll* setzt sich zweitens mit jenem Kognitivismus in der Musik, dem Tinawi zuneigt, kritisch auseinander. Ideen zu Musik und philosophischer Bildung entfaltet er in dem *Spannungsfeld der (Post-)Autonomie der Kunst*. Er folgt seiner Idee, dass eine kognitivistische Verengung musikalischen Ausdrucks philosophischer Sicht geschuldet sein könne, und weitet Blick und Ohr für andere Funktionen der Musik. Er betont eine *konstitutive Funktion*, die begrifflich kaum zu erfassende *ästhetische Erfahrungsräume* anzeigt, die mit Musik aufgespannt werden. Ihr Eigenwert sei gegen jede ›Verzweckung‹ zu verteidigen. Moll grenzt autonome Kerne der Künste ab gegen praktische Funktionen und gesellschaftliche Re-

levanz, indem er u. a. auf Konflikte durch Vorwürfe Kultureller Aneignung eingeht, die oft auf einem heiklen Essenzialismus der ›Kultur‹ beruhen. Moll erörtert fachdidaktische Chancen und Risiken anhand der drei Ziele und Prinzipien *Erkenntnis*, *Motivation* und *Lebensweltbezug*.

Die dritte Sicht auf die Musik trägt Musiker und Musikdidaktiker *Andreas Höftmann* bei, der ein studentisches Projekt vorstellt, bei dem Tonaufnahmen urbaner Klänge Impulse für Verfilmungen sind. ›Musik‹ wird im weiten Sinne begriffen, kann melodisch oder *noise* sein. Daraus folgten deutungsoffene *Sound-Ansichten*, worin *atmosphärische Klangqualitäten* assoziativ ins (audio-)visuelle Medium transformiert werden. Resultate des Projekts werden exemplarisch als *korrespondives Hörsehen* didaktisch reflektiert und von Höftmann wird ein zusätzliches Projekt zum ästhetischen Umgang mit lärmig bis diffusen Atmosphären in den Schulgebäuden vorgestellt. Bezüge auf die Fächergruppe Ethik/Philosophie folgen aus diesen interdisziplinären Gedanken, indem betont wird, dass medienphänomenologische Lernsettings ethische Urteile evozieren – in welcher Umgebung wollen wir (nicht) lernen? Dass Verfremdung des Alltags einige heuristische Potenziale hat, das wird am Beispiel der *melancholischen Stimmung* hervorgehoben.

Den *Praktiken der Vernunft: Performativitäten* widmet sich im Abschnitt (4) erstens Philosoph und Übersetzer *Emanuel Seitz*. Er unterscheidet Prozesse des *Denkens* und *Zeigens*, indem er Vermittlungsweisen der Philosophie und Künste würdigt und subtile Differenzen erkennt. Veranschaulichend greift er *zwei Skulpturen des Bildhauers Auguste Rodin* auf, wobei er das Denken und den Gedanken differenziert und beide für philosophische Bildung relevante Formen auf epistemische und ästhetische Gehalte prüft. Dann folgt mit einer von Platon übernommenen *Übersicht humaner Techniken* eine Erweiterung im Spektrum aus propositionalen und ästhetischen Wissensformen, wozu er als *Ungreifbares* u. a. Gefühl, Gebärde und Empfindung zählt. Das Denken habe sich an *klassischen Künsten* zu üben, die Relikte *leiblicher Vernunft* seien und deren Wirkungen der Erkenntnis Ausdruck verschaffe.

Christian Klager stellt als Philosophiefachdidaktiker zweitens *das Scheitern in methodischer Absicht* ins Zentrum, wobei er seine Überlegungen zu einer Performativität der lehrreichen Erfahrungen als *angewandte Skepsis* benennt. Er betont, dass die Tradition der Skepsis wie die Kompetenz des Zweifels für die Fächer Philosophie und Ethik bislang zu kurz gekommen sei. Dabei weiß schon der Volksmund: *›Aus Fehlern wird man klug!‹* Klager geht dem Topos vielseitig nach und begreift das Zweifeln als dekonstruktive Momente, um das Scheitern *als Ereignis* philosophisch, pädagogisch, didaktisch sowie methodisch zu würdigen. Momente oder Prozesse des Scheiterns seien auch *spielerisch zu inszenieren*, damit Lernende die Erfahrungen machten, die sie selbst doch längst kennen: Dass nicht alles gut gehen kann – diese Alltagseinsicht gelte es als Aufwertung der Skepsis didaktisch zu gestalten.

Drittens denkt der Philosoph, Performer und Kurator *Rainer Totzke* über die *Atmosphären des Denkens* nach, die er zugleich gestaltet. Sein Beitrag *driftet schon auf der*

Textoberfläche zur Form, indem dieser diskursive Text als eine Gesprächsperformance sehr viele Gestaltungsmittel umfasst, die präsentative Ausdrucksweisen vermitteln. Totzke begreift solche – und andere – Effekte der Form als nicht-propositional und zeichnet deren *Wechselwirkungen aus ästhetischen Irritationen und Denkipulsen* genau nach. Hierzu geht er auf Veranstaltungen ein, die er selbst auch erfolgreich organisiert. Die Formate, die erläutert und begründet werden, sind *performativ* u. a. in dem Sinne, dass sie *öffentlich* – etwa in Theatern – stattfinden und eine heuristische Spannung, die Totzke dafür beansprucht, unter Einbezug der Leiblichkeit des Publikums *sich ereignen lassen*. Es sind damit *andere* Modelle philosophischer Bildung, die nicht in Schule oder Hochschule, sondern an ›*dritten Orten*‹ eigensinnige Räume und Zeiten finden.

Im Abschnitt (5) zu *Vernunft und Schule – Entalltäglichen* versammelt erstens Philosoph und Fachdidaktiker *Klaus Feldmann* zahlreiche Praktiken aus einem Alltag der Fächergruppe Philosophie und Ethik. Er bindet diese in eine *pragmatistische Grundlagenreflexion* ein, die auf einen eigenständigen fachdidaktischen Ansatz abziele. Feldmann, der lerntheoretisch den Ansatz der *Core Practices* aufgreift, geht es darum, *zentrale Praktiken* in philosophisch-ethischen Kontexten *konkreter Handlungssituationen* zu bündeln. In einer gewissen Nähe zu Konzepten performativen Philosophierens zielt er auf ein erneuertes Verständnis des Zusammenspiels zwischen Theorie und Praxis bzw. des Urteilens zu beiden Sphären. Konsequenzen seines Ansatzes für die Unterrichtspraxis deutet er in Seitenblicken auf fachliche Kompetenzen an, wobei es ihm zuletzt um einen höheren Grad der *Ausgeglichenheit zwischen der Kognition und dem Körper bzw. Leib* geht.

Zweitens würdigt Philosoph und Fachdidaktiker *Volker Haase* die *Methode der Meditation*, die nicht nur umstritten ist, weil sie zum bisherigen Schulalltag quer steht. Er zeichnet die Kontroverse dazu nach und wägt fachliche Positionen zum Meditieren kritisch ab, wobei er ausdrücklich auf relevante Risiken hinweist. Haase schließt sich der Tradition der *antiken Lebenskunst* u. a. nach Pierre Hadot, auf differenzierte Weise an und entfaltet eine eigene Position zu solchen *philosophischen Praxisformen*. Er betont explizit, dass diese nicht auf esoterische New-Age-Kontexte zu reduzieren seien. Meditation sei vielmehr ein didaktisches Moment eines *erweiterten Vernunftverständnisses*. Als Positionierung schlägt Haase *vier didaktisch-methodische Einsatzfelder* für meditative Methoden im Unterricht vor, die den Alltag der Fächergruppe bereichern könnten, wobei Grenzen gegenüber den therapeutischen Ansätzen und Versuchen der Indoktrination kategorisch zu beachten seien.

Aus dem schulischen Alltag berichtet *Christian Gefert* als Fachdidaktiker des theatral-performativen Philosophierens und Leiter eines Gymnasiums in Hamburg im Zoom-Gespräch mit Florian Wobser. Der Blick gilt der Gegenwart, die durch die *jüngsten PISA-Ergebnisse* geprägt ist. Gefert gibt diesem Gespräch das Motto ›*against all odds...*‹, wonach philosophischer Bildung im emphatischen Sinne viel Widerstand begegne. Die Fächergruppe werde unter Druck gesetzt, indem institutionell

Effizienzkriterien gegen Nebenfächer gerichtet würden; im Fachdiskurs selbst sei ebenfalls *eine hemmende Verengung* zu attestieren. Die kritische Reflexion praktischer Auswirkungen dieser Umstände wird im Dialog fachdidaktisch eingeordnet und zum Abschluss mit dem Publikum diskutiert. Gefert betont entschieden, dass die Philosophie- und Ethikdidaktik eine *Dimension des Sollens* aufweise, die sich gerade *jetzt* im gezielten Zusammenspiel diskursiver und präsentativer Ausdrucksformen entfalten sollte – *gegen alle Widerstände...*

Im abschließenden Abschnitt (6) *Vervielfältigungen: Kulturen* sorgen erstens *David Cortez* und *Heike Wagner* aus interkulturell philosophischer und sozialanthropologischer Sicht für eine Blickwendung nach Ecuador, um für eine Bildung für ein gutes Leben zu plädieren. Sie greifen genealogisch und diskursanalytisch auf *das indigene Prinzip des Sumak Kawsay (Buen Vivir) als Leben in Vielfalt und Harmonie* zurück, um sich kritisch mit philosophischen Wissens- und Bildungsprinzipien der europäischen modernen Kultur auseinanderzusetzen. *In Anlehnung an postkoloniale Ansätze schlagen sie einen interkulturellen Wissensdialog vor.* Das indigene *Sumak Kawsay* meint hierbei eine *physio-biozentrische Grundhaltung*, die im Sinne einer interkulturellen Philosophie mit europäischen Ansätzen wie z.B. der romantischen Idee des Feierns mit der Natur in Dialog treten und so zu einer *neuen Naturbeziehung* auch im Globalen Norden beitragen kann.

Zweitens werden die Beiträge zur Weingartener Konferenz um Stimmen und Praktiken im Rahmen eines *Round Table* auf der *XI. Tagung für Praktische Philosophie* an der Universität Passau im September 2024 ergänzt, woran als Akteur:innen die *mediale Sphären u.a. feministisch kritisierende* Philosophin Patrizia Breil, Philosoph und *diagrammatischer Bastler* Hanno Depner, der fachdidaktisch auf eine *stärkere Einbeziehung der Gefühle* abzielende Philosoph Christian Wilhelm sowie die *speziell durch japanisches Denken interkulturell geprägte* Philosophin Anna Zschauer mitwirkten. Philipp Thomas vervollständigte dieses Quintett, Florian Wobser moderierte. Im Austausch über die *Vielfalt der Formen der Vernunft* werden weitere Aspekte der Weingartener Thematik aufgeworfen, die ein breites Perspektivspektrum aufspannen und partiell sogar performativ Ausdruck gewinnen. Das Publikum wird mit einbezogen, um neue Formen philosophisch-ethischer Bildung zu diskutieren. Dieser *Reigen* von Aspekten am Runden Tisch entspinnt sich um Kritik eines cyberfeministischen Traums und Chancen von *body-swap*-Anwendungen, im überraschten Wahrnehmen der schwankenden Ideen-Türmchen einer Dreidimensionalität der *Kritik der reinen Vernunft*, zum empirischen Chaos der Psyche u.a. als eine hemmende Ego-Verhärtung und im Bildungsziel Ambiguitätstoleranz, das mit Praktiken des Verweisens statt Widerlegens deutlich besser zu würdigen sei.

Es wird also anschaulich, poetisch, cineastisch, bastlerisch, es klingt und es vollzieht sich, es werden Perspektiven von außen eingenommen, aber ebenso Perspektiven von innen umgewendet, was Aspekte des Scheiterns genauso umfasst wie einen Sinn für Atmosphärisches u.v.m. – kurz: Verstand sollte sich mit Gefühl und Ein-

bildungskraft, dem Ausdrucksspektrum der Künste und Kulturen auseinandersetzen, damit dieser sich *reflektierend als sinnliche Vernunft* artikuliert, auf mannigfaltige Weise noch dazu.

Wir danken zum Abschluss dieser Einleitung der Universität Passau und der Pädagogischen Hochschule Weingarten für die finanzielle Unterstützung bei dieser Open-Access-Publikation. Dieser Band ist also auch ein Ausdruck des Umstandes, dass der Zusammenhang aus ›Philosophie, Aufklärung, Kritik‹ (so der Titel der Reihe, in der er erscheint) viele Gesichter mit jeweils unterschiedlicher Mimik hat. Ganz besonders danken wir daher schließlich den Beiträger:innen für ihre vielfältigen Perspektiven, für Vorträge, Impulse und kritische Diskussionen und für die schriftlichen Ausarbeitungen bzw. für die notwendige Geduld bis zur endgültigen Fertigstellung unseres jetzt und hier vorliegenden Sammelbandes.

Passau und Weingarten, im März 2025

Literatur

- Gefert, Christian/Tiedemann, Markus (2012): »Diskursive und präsentative Symbole. Eine Kneipendiskussion«, in: *Zeitschrift der Didaktik für Philosophie und Ethik*, 2, S. 152–159.
- Krebs, Angelika (2021), *Das Weltbild der Igel. Naturethik einmal anders*, Basel.
- Martens, Ekkehard (¹2003 [¹¹2019]): *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover.
- Rohbeck, Johannes (¹2008 [⁴2016]): *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden.
- Runtenberg, Christa (2016): *Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen*, Paderborn.
- Steenblock, Volker (¹2000 [⁷2013]): *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, Berlin/Münster.
- Tiedemann, Markus (2023): *Post-Aufklärungs-Gesellschaft. Was wir verlieren und was uns bevorsteht*, Paderborn.
- Vogl, Joseph (2025): *Meteor. Versuch über das Schwebende*. München.

**Grundierungen der Vernunft:
Gefühl und Einbildungskraft**

Das Gefühl zu denken – über das Lesen von Philosophie

Erzählungen über Erfahrungen mit Philosophie und ein Emailgespräch darüber mit Florian Wobser

Veronika Reichl

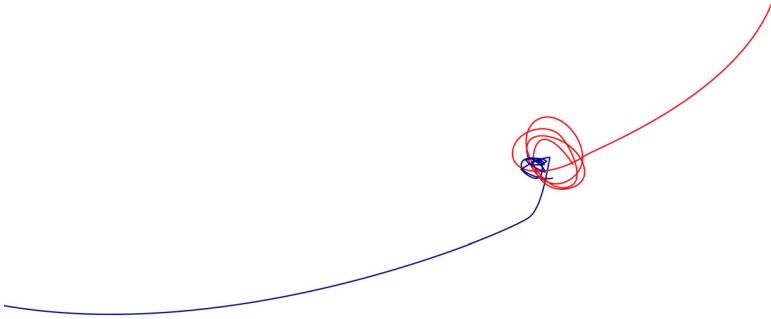
Anmerkung: Die Erzählungen beruhen auf vertraulichen Interviews mit Philosophielehrer:innen (u.a. Studierende, Lehrende, Professor:innen aus verschiedenen Ländern). Sie sind doku-fiktional: Jede Erzählung bezieht sich auf ein Interview, enthält aber auch fiktionale Elemente. Sie wurden im Jahr 2023 als Teil des Buchs *Das Gefühl zu denken* bei Matthes & Seitz, Berlin, veröffentlicht. Für diesen Beitrag wurden sie leicht gekürzt.

Hannah Arendt und die Vernunft der BRD

Es ist der Beginn der Strickjackenzeit: Die Sonne strahlt durch die Bäume, doch die Brise ist frisch. Verena hat einen neuen Haarschnitt, mit dem sie zupackend und zugleich sehr jung aussieht. Mit diesem Haarschnitt sitzt sie im Park und liest Hannah Arendts *Vita Activa*. Sie sitzt, wie sie als junges Mädchen gesessen hat – das Buch auf ihren Knien –, und guckt hinein:

Sprechend und handelnd schalten wir uns in die Welt der Menschen ein, die existierte, bevor wir in sie geboren wurden, und diese Einschaltung ist wie eine zweite Geburt, in der wir die nackte Tatsache des Geborens bestätigen, gleichsam die Verantwortung dafür auf uns nehmen. Aber wiewohl niemand sich diesem Minimum an Initiative ganz und gar entziehen kann, so wird sie doch nicht von irgendeiner Notwendigkeit erzwungen wie das Arbeiten, und sie wird auch nicht aus uns gleichsam hervogelockt durch den Antrieb der Leistung und die Aussicht auf Nutzen. [...] der Antrieb scheint vielmehr in dem Anfang selbst zu liegen, der mit unserer Geburt in die Welt kam, und dem wir dadurch entsprechen, daß wir aus eigener Initiative etwas Neues beginnen.¹

1 Arendt, Hannah (2007), *Vita Activa*, München, S. 215.



© Veronika Reichl

Hannah Arendts Sätze laufen im fröhlichen Trab, fallen kurz in Galopp und zurück in den Trab. Satz für Satz denkt Hannah Arendt vor, wie es ist, ihr zu folgen. Dabei ist sie ganz bei der Idee, die sie entfaltet, und guckt doch immer wieder zu ihren Leserinnen und Lesern, wie sie ihrem Gedankengang folgen. Sie nimmt Verena an die Hand, als wäre Verena zwölf und Hannah Arendt ihre geliebte, aber strenge Taufpatin.

Verena kann ihr leicht und ohne Trotz folgen. Denn Hannah Arendt lässt Verena etwas Neues wahrnehmen, weil sie, während sie Verena mit ihren Sätzen durch ein Stück Welt führt, gleichzeitig die Ungeheuerlichkeit der Welt ordnet und so abfängt. So dass die Welt Verena nicht in ihrer ganzen Wucht trifft und Verena etwas Vernünftigerem begegnet als der Welt als solcher, etwas, aus dem Sinn gemacht werden kann, und vor allem etwas, was mehr Zuversicht erlaubt.

Zwei Dinge hat Hannah Arendt dabei immer im Blick: das Dritte Reich und die Griechen. Die Erfahrung des Dritten Reichs liegt unter allem, liegt über allem. Auf die Griechen kann man sich verlassen. Sie sind die, mit denen sich Hannah Arendt die Welt erklärt. Sie sind ihr Vernunft und Weitsicht. Mit dem Blick zu den Griechen kann die Welt zur Vernunft zurückkehren. Aber es sind nicht nur diese beiden Dinge, die Verena dauernd an ihre Kindheit in den Achtzigerjahren in der BRD denken lassen.

Verena liest Hannah Arendt und sieht die dunklen, mit Büchern vollgestopften Räume vor sich, in die sie ihre Eltern damals mitschleppten. Während die Kinder in der Sonne spielen sollten, saßen die Erwachsenen in schweren Lesesesseln. Sie rauchten, tranken Sherry und diskutierten. Wenn man still und unauffällig war,

konnte man dabei bleiben und zuhören. In Verenas Erinnerung kam immer ein Strahl Sonnenlicht durch ein Fenster und ließ den Staub in der Sonne tanzen.

Ihre Eltern waren von den Sechzigern geprägt, sie waren im unbedingten Glauben an Picasso, Klee, Brahms, Glenn Gould – und an die Griechen erwachsen geworden. Ein Rest davon war in den Achtzigern immer noch in ihnen. Auch für sie war das Dritte Reich ein Bezugspunkt, den sie niemals aus den Augen verloren. Verena sitzt auf der Wiese und wünscht sich etwas davon zurück. Doch sie weiß nicht, ob es die Sehnsucht nach dem ist, was an den von ihr erinnerten BRD-Intellektuellen feinsinnig und aus tiefstem Herzen demokratisch war, oder die Sehnsucht nach ihren jungen Eltern, deren freundliche Vernunft eine vernünftige Weltmöglichkeit aufzuspannen schien, an die sie sich jetzt bei Hannah Arendt dauernd erinnert fühlt. Oder ob es einfach die Sehnsucht nach sich selbst mit zwölf ist, als sie darauf wartete, dass schon bald die richtige Person kommen, sie an der Hand nehmen und sie in eine Welt voller Kunst und aufregender Ideen führen würde.

Verena legt das Buch aus der Hand und streckt sich auf dem Gras aus.

Über den Dingen

Mit Anfang zwanzig strandet Lenka wegen eines Sturms in einem Flughafen. Sie sitzt auf ihrem Rucksack und liest die ganze Nacht Camille Paglias *Die Masken der Sexualität*. Paglia macht Lenka unglaublich wütend. Die Wut ist toll. Lenka sitzt zwischen ihrem Gepäck auf dem Boden und ist entsetzt darüber, was sie liest:

Sexualität ist nicht das Lustprinzip, sondern das dionysische Verfallensein an Lust und Schmerz. Immer wieder ist sie darauf aus, Widerstand zu brechen, den Widerstand des eigenen Körpers und den Widerstand der geliebten Person; darum bleibt Vergewaltigung als Gefahr gegenwärtig. Die männliche Sexualität ist Zwang zur Wiederholung: Was immer ein Mann in den Kommentar seiner phallischen Projektionen hineinschreibt, er muß es wieder und wieder hineinschreiben. Der sexuelle Mann ist der Zauberer, der die Dame zersägt, aber Kopf und Schwanz der Schlange leben weiter und vereinigen sich wieder. Die Projektion ist der Fluch des Mannes: ständig braucht er etwas oder jemanden, damit er vollständig ist.²

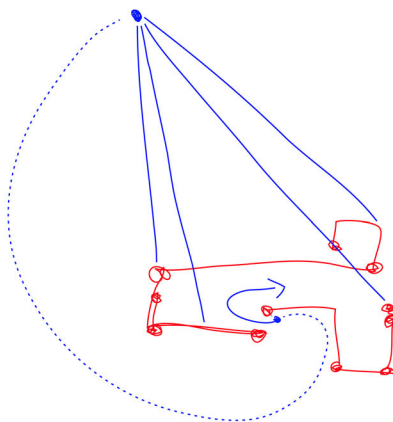
Lenke schaut auf, holt einen zerdrückten Blaubeermuffin aus ihrem Rucksack, beißt hinein und denkt über Camille Paglia nach. Sie sucht ihre Gründe gegen Paglia zusammen, findet sie aber nicht mehr so überzeugend wie vor fünf Minuten. Gedanken, die sie eben noch unglaublich wütend gemacht haben, beginnen Sinn zu machen.

2 Paglia, Camille (1995), *Die Masken der Sexualität*, München, S. 44.

Das ist ärgerlich und großartig zugleich. Denn es sind starke, wenn auch weiterhin verdächtige Gedanken. Zwischen all den wartenden Passagieren kann Lenka nicht aufhören zu lesen.

Nach Camille Paglia kommt Friedrich Nietzsche, dann Walter Benjamin, dann Judith Butler. Die Texte schreien Lenka an. Sie stehen vor ihr, stellen sich ihr in den Weg und schlagen ihr ins Gesicht. Die Ideen sind brandneu und versetzen sie in Aufregung. Alles könnte ganz anders sein, als Lenka bisher gedacht hat. Die Welt könnte voll von überraschendem Sinn sein.

Die Bücher verschieben ihre Perspektive und damit alles. Lenka könnte eine ganz andere sein in dieser anderen Welt. Und dafür liest sie: um durch die Texte eine neue, wagemutige, hellwache Person in einer Welt voller unbekanntem Sinn zu werden. Schon Paglia, Nietzsche, Benjamin und Butler haben die Welt und Lenka enorm verändert und sie hat ja erst angefangen zu lesen. Während Lenka immer weiter liest, während sie Philosophie studiert und sich von immer neuen Texten durchschütteln und umwerfen lässt; während sie sich lesend begeistert und empört, während sie gespannt darauf wartet, herauszufinden, wer sie einmal sein wird, während alledem passiert etwas: Sie erlernt die Sprache, sie identifiziert Eckpfeiler, sie erkennt Muster. Sie erreicht einen sicheren Stand. Fünfzehn Jahre nachdem sie mit Paglia am Flughafen saß, hat Lenka zwei kleine Kinder, einen Ehemann, einen Dokortitel, ein Habil-Projekt und eine volle Stelle. Jeder neue Text erinnert sie sofort an Leibniz oder Hegel oder Žižek. Sie hat einen Überblick, auch wenn es in ihrem Wissen über die Philosophiegeschichte noch immer große weiße Gebiete gibt.



Die Philosophie besteht für sie immer noch aus ungeheuren, alles verschiebenden Perspektiven. Doch heute hat sie die Perspektiven alle zugleich im Blick. Lenka ist in diesen fünfzehn Jahren – ohne es selbst recht zu merken – zurückgetreten aus dem Raum, in dem die Perspektiven vor ihr lagen. Sie befindet sich nun ein Stockwerk höher. Sie schaut auf die Perspektiven hinab. Sie setzt sie zueinander in Perspektive. Sie sieht sie, wie auf einer Karte angeordnet. Die großen Theorien haben alle nebeneinander ihren Platz. Dazwischen verlaufen interessante Linien.

Zum Beispiel denkt sie gerade, dass man eine spannende Linie zwischen Paglia und Žižek ziehen könnte. Auch wenn Camille Paglia für Lenka heute ein ziemlich unwichtiger Punkt ist, angesiedelt zwischen anderen Autorinnen eines veralteten, merkwürdig rechten Feminismus. Lenka hat immer noch starke Meinungen, doch sie sieht ihre Positionen zu verschiedenen Fragestellungen selbst als Positionen im Feld und schaut auch auf diese Positionen aus einem Übersichtswinkel hinab.

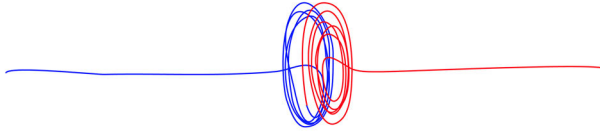
Und obwohl Lenka es hasst, wenn Menschen die Philosophie als Literatur betrachten, könnte man behaupten, dass sie selbst so etwas wie eine Literaturwissenschaftlerin der Philosophie geworden ist.

Denken in Figuren

Immer wenn Sven sich stark konzentriert, streicht er mit Zeige- und Ringfinger über sein Ohr und um sein Ohr herum. Auch jetzt, während er in der Bibliothek sitzt und Hegels *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie* liest, sind die Finger die ganze Zeit am Ohr. Sven versucht zu verstehen, wie Hegels Grundfigur, die berühmte *Aufhebung*, funktioniert:

Etwas faltet sich auf, und zwar indem es sich in etwas Gegensätzliches, anderes umfaltet, dabei irre Muster werfend – sich fein verästelnd, mandelbrotartig. Während dieser Bewegung durchläuft dieses Etwas eine Geschichte und erreicht eine andere Ebene. Sven nimmt ein zartes, organisches Gewebe wahr, das unentwegt danach strebt, sich entfaltend auszubreiten und zugleich in einen neuen Nullpunkt zurückzuschlagen.

Dabei entsteht einerseits neues Gewebe und andererseits scheint alles zurückgefaltet auf einen einzigen Punkt, der anders in der Welt steht als der Ausgangspunkt.



© Veronika Reichl

Das Ganze, so scheint es Sven, ist nur möglich, weil Hegel diese große Idee des Negativen hat, das aus dem Positiven hervorgeht und doch dessen Gegenteil ist. Alle verwickelten Ideen, die die Philosophen über die Jahrhunderte hinweg entwickelt haben, kann Hegel in dieser Faltung neu erfassen und als Abfolge von aufeinander aufbauenden Aufhebungen deuten. Das ist Hegels filigrane und zugleich brutale, alles sich einverleibende Denkfigur. Sven beginnt mit dem nächsten Abschnitt:

Neuplatoniker

Der Skeptizismus ist Vernichtung der bestimmten Prinzipien. Im Stoizismus und Epikureismus sahen wir die bestimmten Prinzipien in ihrer Allgemeinheit aufgefaßt; der eine Gegensatz ist die Quelle, das Prinzip aller Gegensätze. Der Skeptizismus ist das Nichts dieser als absolut aufgehobenen Gegensätze; so ist er die Einheit, in der sie als ideelle Bestimmungen sind. Die Idee muß jetzt als in sich konkrete zum Bewußtsein kommen. Dies Dritte ist nun, als das Dritte, das Resultat des ganzen Vorhergehenden. Mit diesem Dritten, was das Konkrete ist, geht eine ganz andere Epoche an. Ein ganz anderer Boden ist vorhanden, das Wegwerfen des Kriteriums, des subjektiven Erkennens, überhaupt endlicher Prinzipien; denn auf diese geht das Interesse des Kriteriums.³

Hegel, dieser Drache, kann offensichtlich gar nicht anders: Wann immer er etwas denkt, faltet sich seine Figur auf und im Auffalten auch schon wieder zu. Sven fühlt kaum Trotz gegen Hegel, obwohl Hegel spricht und immer weiter spricht und gar

3 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986), *Werke in 20 Bänden. Bd. 19: Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie 2*, Frankfurt a.M., S. 403f.

nicht aufhört, zu sprechen. Das mag Sven eigentlich nicht. Doch Hegel scheint keine Wahl zu haben: Die Figur geht mit ihm durch und zieht ihn mit sich. Diese Getriebenheit macht ihn wiederum sympathisch.

Eine Woche später trifft sich Sven mit Anne im Biergarten. In der Nacht ist ihm eine große Idee gekommen. Er ist so begeistert gewesen, dass er nicht schlafen konnte und die halbe Nacht darüber nachdenken musste. Er entschuldigt sich schon bei der Begrüßung, er werde heute vermutlich wieder einmal zu viel reden, und Anne grinst und meint: *Wenn Du morgen meine Abendschicht im Café übernimmst, darfst Du heute den ganzen Abend reden.*

Sven sagt die Schicht zu, obwohl er morgen lieber seine Ruhe hätte. Aber er schuldet Anne das. Sie studieren zusammen Philosophie, sie begeistern sich zusammen für Waldenfels und Derrida, sie regen sich gemeinsam darüber auf, wie konservativ ihr Institut ist. Niemand versteht so gut wie Anne, worum es Sven in der Philosophie geht. Mit niemandem kann er besser denken als mit ihr. Wenn sie ihm gegenüber sitzt und er ihr etwas zu erklären versucht, kommen ihm Ideen, die er alleine nie gehabt hätte. Dummerweise ist es aber so, dass er meist mehr redet als sie, sogar wenn sie Annes Texte und Ideen durchsprechen. Als ob Anne ihn weniger bräuchte als er sie.

Sven fängt sofort an, Anne von Hegels dialektischer Denkfigur zu erzählen. Wie großartig die sei. Wie verrückt und absurd eigensinnig es sei, dass Hegel wirklich alles in diese Figur falte, und wie ungeheuer viel Spaß es mache, wenn diese Faltung auf eine neue, unerwartete Weise aufgehe.

Aber jetzt komme das eigentlich Wichtige: etwas, was er schon lange vage vermutet, aber niemals in voller Konsequenz zu Ende gedacht habe – nämlich, dass Hegel seine krassen Systeme nur habe erdenken können, weil er diese Denkfigur gehabt habe. Nur weil diese Denkfigur eine Struktur vorgebe, der Hegel konsequent habe folgen können, habe Hegel etwas derart Wildes und Unbedingtes entwickeln können.

Weil ihm diese Struktur eigensinnige Schienen gegeben habe, auf denen er habe fahren können, ohne in die Konventionen des bequemen, normalen Denkens zurückzuspringen, wie einem das ohne einen Halt in einer Struktur wohl fast notwendigerweise passiere.

Nur deshalb habe Hegel so weit aus dem Denken seiner Zeit heraustreten können. Das könne man bei vielen großen Denkern beobachten: Sie nutzten eben nicht dutzende Denkfiguren, sondern dächten immer wieder durch dieselben zwei oder drei Figuren hindurch. Sven reibt, während er spricht, die ganze Zeit an seinem Ohr. Das Verrückte sei, dass dies nur deshalb funktioniere, weil Denkfiguren immer auch einen formalen Aspekt hätten. Sven glaube, dass das so sein müsse: dass Hegel den formalen Aspekt seiner Figur viel buchstäblicher zu Ende habe denken können, als es mit einer rein inhaltlichen Idee möglich gewesen wäre.

Dass er eine Form konsequent angewendet habe und die Starrheit dieser hochbeweglichen Form habe es ihm erlaubt, etwas Neues zu denken. Denn das sei vielleicht Hegels große Leistung: Dass er eine formale Struktur erschaffen habe, die einerseits stabil sei, andererseits aber immer wieder neu und anders angewendet werden könne.

Anne sagt zögernd, dass sie schon verstehe, was Sven meine, aber trotzdem nicht sicher sei, ob man das so sagen könne. Hegel kenne sie nicht gut genug. Bei Žižek sehe sie drei solcher Denkfiguren. Aber bei Wittgenstein? Oder bei Kant? Sie wolle gar nicht sagen, dass Sven unrecht habe, nur müsse man das jeweils ganz genau an den einzelnen Texten überprüfen.

Sven kann nicht antworten, weil er seinen eigenen Gedankengang unbedingt noch zu Ende führen muss: Die Unbedingtheit der großen Denker bestehe also vielleicht darin, die Sprache in einer ungewöhnlichen, extremen und einseitigen Weise zu nutzen. Und das sei genau das, was ihre Professoren nicht verstünden – obwohl man es doch überall sehen könne: dass Philosophie zuallererst eine Sprachkunst sei. Denken sei nun einmal ein sprachlicher Vorgang und es sei verrückt, dass sich die Philosophie um ihr eigenes Handwerkszeug so wenig kümmere.

Wo doch alle wüssten, wie extrem die Sprache der Philosophie oftmals sei. Keiner verstehe Hegel oder Lacan auf Anhieb. Das liege nicht nur an den Begriffen, sondern auch an der Grammatik und so weiter. Immer werde gejammert, wie unnötig komplex das sei, ohne dass sich die Leute klarmachten, dass diese Komplexität eine Funktion habe. Immerzu werde die Philosophie als Wissenschaft mit gesellschaftlichem Auftrag beschworen: lahmes Zeug. Als ob jemand Intelligentes wirklich glauben könne, dass das ihre Funktion sei. In Wirklichkeit sei die Philosophie die brutalste, extremste, feinnervigste Anwendung der Sprache überhaupt. Erst die extreme Form der Sprache mache das Denken des Neuen möglich. Nur dadurch stelle sie neue, wilde Perspektiven her, die kein anderes Feld denken könne. Das sei mindestens genauso wichtig wie Kunst und Literatur. Aber keiner sage das. Und vermutlich verstünden es die meisten auch überhaupt nicht. Sven lässt endlich von seinem Ohr ab. Er rede zu viel. Und vielleicht sei das ja alles banal, aber gerade rege es ihn eben ungeheuer auf. Außerdem wolle er damit etwas machen:

Er werde die Denkfiguren der großen Denker sammeln und beschreiben. Und er werde sie nutzen, um mit ihnen neue, krasse Dinge zu denken. Er werde sie in ihrer Formelhaftigkeit auf andere Probleme anwenden und so etwas Neues denken.

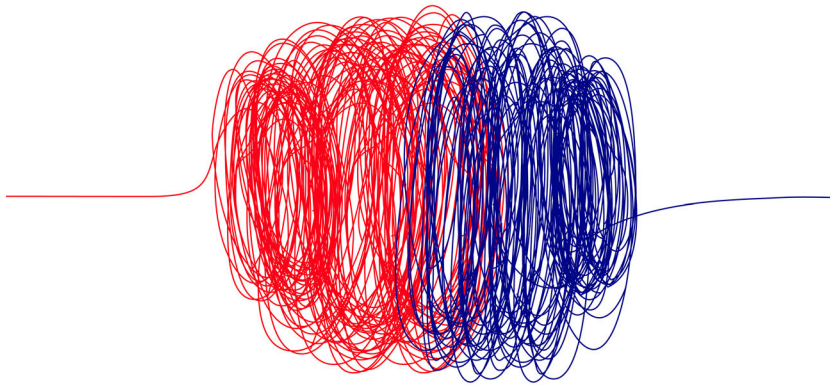
Er guckt erwartungsvoll zu Anne. Sie nimmt sich Zeit, trinkt einen großen Schluck, wischt sich den Mund ab und sagt dann: *Sven, das haut so nicht hin ...* Sven nickt mehrmals heftig und sagt: *Warte einen Moment, nur noch einen Moment!*

Ihm sei genau in diesem Moment, während sie getrunken habe, etwas Wichtiges klar geworden: Diese Denkfiguren seien nichts rein Abstraktes oder Formales, sie seien immer auch körperliche Erfahrungen.

Bei Hegel könne man ja dauernd wahrnehmen, dass Hegel diese Figur selbst genauso sehr gefühlt und sinnlich wahrgenommen habe, wie er sie gedacht habe. Hegel habe die Dialektik höchstwahrscheinlich schon in seiner Kindheit dauernd beobachtet und dabei ihre Wahrnehmung eingeübt. Er habe bestimmt schon als Fünfjähriger überall Aufhebungen gesehen: in den zusammenfallenden Flügeln der Schmetterlinge, an der Waage im Tante-Emma-Laden, vielleicht auch am Wachstum und Vergehen von Pflanzen, die ihm die starken Meinungsschwankungen seines Onkels verständlich gemacht hätten. Okay, das seien jetzt keine überzeugenden Beispiele. Aber so ähnlich müsse es gewesen sein.

Jedenfalls habe Hegel immer und immer wieder beobachtet, wie das Positive das Negative mit sich bringe und sich so aufhebe und etwas Neues hervorbringe, lange bevor er die richtigen Worte dafür gehabt habe.

Und nur weil Hegel das schon als Kind tausendfach beobachtet und gedacht habe, lange bevor er es auch nur formulieren könne, sei Hegel in der Lage gewesen, das so ernst zu nehmen. Anders sei das gar nicht vorstellbar.



© Veronika Reichl

Sven selbst habe ja seinen ersten großen philosophischen Gedanken auch mit sechs oder sieben Jahren gehabt: Er sei jede Nacht im Bett mit dem Zeigefinger an der Ziegelwand entlanggefahren. Dabei habe er die Empfindung gehabt, dass die harten Ziegelsteine seinem Finger unendlich fremd seien. Und in diesem Moment habe er begriffen, dass er nichts von der Dingwelt wirklich begreifen könne, eben weil alle leblosen, materiellen Objekte unendlich fremdartig seien. Ein paar Minuten später, während er immer weiter mit dem Finger über die Ziegel gefahren sei,

habe sich diese Empfindung jedoch umgedreht: Auf einmal sei sein Finger der Wand ähnlich geworden. Er habe plötzlich wahrgenommen, dass die Wand genauso aus Material sei wie sein Finger. So dass Sven nun einen Finger gehabt habe, der ihm selbst fundamental fremd, aber dafür der Welt der Materie eng verwandt gewesen sei. Das sei ein Gedanke gewesen, aber eben zuallererst ein Gefühl und eine Wahrnehmung.

Das habe ihn damals stark beschäftigt und doch habe er das nie mit seinen Eltern oder sonst irgendwem besprechen können, weil er gar keine Worte dafür gehabt habe. Aber gerade deshalb sei das vielleicht die Urerfahrung, die ihn zur Philosophie gebracht habe.

Sven hört endlich auf zu reden und Anne sagt: *Kann ich jetzt?*

Sven nickt und Anne sagt: *Schreibst Du denn von dieser Finger-auf-Ziegelstein-Figur aus?*

Sven schüttelt den Kopf.

Anne: *Und Du willst solche Figuren sammeln und anwenden?*

Sven nickt.

Anne spricht schnell: *Aber dieses Unbedingte, das Du Dir wünschst, besteht doch eben genau darin, nicht in fünfzehn Figuren zu denken, sondern in einer so eigensinnig zu werden, bis Du darin etwas Neues denken kannst, oder nicht?*

Meinst Du wirklich, dass Du einfach so in den Figuren von Hegel oder Kant denken kannst?

Hast Du mir nicht gerade erklärt, dass sich das Neue nur dadurch herstellen lässt, dass man eine Figur unermüdlich einübt und bis zu Ende denkt?

Sven weiß sofort, dass Anne recht hat. Und während sie weiterredet und sichtlich Spaß daran hat, im Detail über Denkfiguren bei Waldenfels und Žižek nachzusinnen, fällt Sven immer mehr in sich zusammen. Er wird nie etwas wirklich KrasSES denken. Er hat keine eigene, eigensinnige Denkfigur entwickelt, keine biegsamstarre Form, die dem Denken um ihn herum widerstehen könnte. Er hatte sogar einen Ansatz, doch er hat ihn nicht genutzt. Vermutlich war es schon zu Beginn seines Studiums zu spät, vielleicht schon mit sechzehn, vielleicht schon mit neun. Denn er hat irgendwann aufgehört, mit dem Finger an der Ziegelwand entlangzufahren, er hat die zugehörige Denkfigur nicht weiter und weiter angewandt, hat sie nicht konsequent über Jahre eingeübt. Er hat sein eigenes Denken nicht ernst genug genommen. Er denkt im Wischiwaschi wechselnder, üblicher Denkfiguren dahin. Was er schreibt, wird nicht aus der Normalität des ihn umgebenden Denkens herausragen. Er wird nur kleine Gedanken entwickeln können. Dass er sich das wilde Denken so sehr wünscht, ändert daran überhaupt nichts.

Emailgespräch zu den Erzählungen – und zum poetologischen Verhältnis von Form und Inhalt

Florian Wobser (FW)

Liebe Veronika, vielen Dank für diese wunderbaren Geschichten über einige Erfahrungen mit der Philosophie in Lektüren und im Zuge der Reflexionen bzw. des Austauschs darüber. ›Verena‹ und ›Lenka‹ tendieren zur Melancholie; beide denken daran zurück, wie es war, bevor sie wurden, was sie sind – ›Sven‹ ist eher ein Macher, ein ›Schaffer‹, wie man in der Ländle-Region (in der Weingarten, der Konferenzort, liegt) sagt, wenn auch ein scheiternder. Stimmt dieser Eindruck und ist das ggf. Zufall oder nicht?

Veronika Reichl (VR)

Das ist mir bei der Auswahl gar nicht aufgefallen. ›Verena‹ denkt mit Hannah Arendt an ihre Kindheit, dieser neue Blick zurück ist melancholisch, aber auch lebendig. ›Lenka‹ ist voller Energie und erfolgreich an der Uni, während ›Sven‹ noch studiert und nicht genau weiß, was er tun wird. Ich empfinde die Frauen nicht als melancholischer oder passiver als ›Sven‹. Lenkas Melancholie hat in jedem Falle mehr mit ihrem Alter als mit ihrem Geschlecht zu tun: Wenn die Doktorarbeit geschafft und eine Stelle gefunden ist, stellt sich für viele Menschen, die Philosophie studiert haben, die Frage nach dem Sinn ihrer Arbeit mit Philosophie neu. Jedenfalls war das in vielen Interviews so. Oft ist das mit Melancholie verbunden. Es gibt noch einen anderen Grund für Melancholie in den Erzählungen aus *Das Gefühl zu denken*. Sie beschreiben Momente, in denen sich etwas ändert oder in denen der:die Protagonist:in wahrnimmt, dass sich etwas verändert hat. Daher spielt das – tendenziell melancholische – Motiv des Rückblicks oft eine Rolle. Das liegt sicher auch an den Interviews, auf denen die Erzählungen beruhen: Die Interviews waren ja immer Momente eines Rückblicks.

Während des Schreibens hat mich die Frage nach dem Umgang mit den Geschlechterdifferenzen bei Lesenden und bei Autor:innen immer wieder beschäftigt. Ich wollte keine Stereotypen über Frauen und Männer reproduzieren, aber von etwas erzählen, was so oder so ähnlich wahrscheinlich passieren könnte (inklusive der üblichen Verhaltensweisen von Geschlechtern). Ich habe daher nie das Geschlecht zwischen Interview und Erzählung gewechselt. Auch weil ich wollte, dass sich die Interviewpartner:innen mit den Erzählungen wohlfühlen. In den Interviews haben die Frauen oft persönlichere Dinge erzählt als die Männer, unter anderem über Unsicherheiten und Ängste. Das bildet sich in den Erzählungen ab. Das heißt aber nicht, dass Frauen mehr Schwierigkeiten haben. Ich vermute eher, dass Frauen offener über Schwierigkeiten sprechen. Aber ich habe mich nach der Veröffentlichung gefragt, ob es vielleicht interessant sein könnte, hier und da einen ›Sven‹ als ›Svenja‹ zu erzählen (und umgekehrt).

FW

Zusätzlich ist in den Geschichten eine konkrete Situation offenbar wichtig – immer wieder baust Du einzelne Elemente der jeweiligen Situativität ein (u.a. die schweren Lesesessel, der zerdrückte Blaubeermuffin oder auch die Abendschicht im Café). Warum?

VR

Die äußeren Situationen sind wichtig, weil sie dem Lesen (und dem Denken) einen Kontext konkreter Gegebenheiten geben. Mit diesen Details kann eine Welt entstehen, in die ich beim Lesen der Erzählungen eintauchen kann. In dieser Welt kann das Beschriebene für einen Moment als Realität imaginiert werden. Dafür sind konkrete Dinge hilfreich, die Sinneseindrücke wie zum Beispiel einen Geruch, eine Oberfläche etc. vermitteln. Die situativen Details geben aber auch Hinweise auf die Lebensweise und den Charakter der:des jeweiligen Protagonist:in. Diese Details werden zudem von den Leser:innen oft zu anderen Motiven der Erzählung, etwa den Inhalten der Gedanken, in Verbindung gesetzt und sie können darin stimmig sein oder auch nicht, ohne dass ich selbst immer sagen könnte, woran das jeweils genau liegt. Aber gerade da entsteht manchmal eine besondere Art einer flirrenden Bedeutung, die in der Form der Erzählung möglich ist.

Mich hat beim Schreiben der Erzählungen zum einen interessiert, wie das Denken und das Fühlen zusammenhängen. Und zum anderen, wie das Denken und das Leben ineinander greifen. Erzählungen sind eine gute Form, um darüber nachzudenken. Auch deshalb habe ich sehr darauf geachtet, in welcher Weise das konkrete Leben im Kleinen wie im Großen in den Erzählungen sichtbar wird. Philosophisches Denken wird oft als gefühlsarm und vom restlichen Leben losgelöst gedacht. Doch während ich etwas lese und denke, fühle ich etwas: ich ärgere mich, ich fühle mich verstanden, ich bin aufgeregt, ich verbinde die Ideen mit meinen Erinnerungen, ich deute meine Welt neu. Das tut etwas mit mir. Gerade wenn ein Text mich packt, bin ich voller Gefühle, und diese Gefühle genau anzusehen, finde ich spannend. Das heißt nicht, dass ich gegen Rationalität und Objektivität wäre, im Gegenteil: Ich halte sie für wichtige Ziele im Diskurs. Aber ich glaube, dass man nicht vergessen sollte, dass unser Denken immer in bestimmte Zustände und Gefühlswelten getaucht ist und dass wir von dort aus lesen und denken.

FW

›Lenka‹ wird von manchen philosophischen Texten, wie es an einer Stelle heißt, regelrecht angeschrien. Welch eine Wirkung der Philosophie kommt darin zum Ausdruck – ist diese Vorstellung nicht beängstigend?

VR

Ich glaube, das ist eine Erfahrung, die so oder so ähnlich viele Philosophieleser:in-

nen machen. Viele philosophischen Texte sind nicht harmlos: Sie betreffen zentrale Aspekte des Seins. Manchmal fühlt es sich so an, als wollten die Texte etwas von mir. Die Texte behaupten Dinge, die mein Weltbild und manchmal mein Handeln und hin und wieder sogar mich als Person verändern können. Die Möglichkeit der Veränderung ist großartig und beängstigend zugleich. Das ›Anschreien‹ hat zudem mit einem anderen wichtigen Aspekt des Lesens zu tun: Beim Lesen begegne ich einer Stimme. Manchmal ist diese Stimme sehr auffällig, manchmal verschwindet sie fast hinter dem Inhalt. Doch sie ist immer da und sie hat immer eine Intention: Manchmal möchte sie alle Leser:innen, manchmal eine bestimmte Gruppe und manchmal vor allem sich selbst überzeugen. Sie ist dabei vielleicht streng oder pädagogisch oder auch arrogant oder poetisch. Mit dieser Stimme trete ich in irgendeiner Weise in Beziehung, während ich lese.

FW

Auffällig ist nicht nur, dass die Geschichten poetologisch zwischen Literatur und Philosophie angelegt zu sein scheinen, sondern auch Kunst nahe stehen, indem Du Bilder, graphische Visualisierungen, die Du selbst gestaltest, darin einfügst – wie kommt es dazu und welche Funktion haben diese Bilder?

VR

Die Zeichnungen nehmen eine zentrale Metapher aus der Erzählung auf und vermitteln durch die Art der Darstellung dieser Metapher ein bestimmtes Gefühl. Damit beinhalten auch die Zeichnungen ein komplexes Verhältnis von Denken und Fühlen, hoffentlich ohne anstrengend zu sein. Mit ihnen denke ich auf einer weiteren Ebene über ein zentrales Motiv des Textes nach. Und sie geben einen Referenzpunkt vor, der es für einige Leser:innen leichter macht, sich in den Erzählungen zurecht zu finden. Es gibt aber auch Menschen, für die die Zeichnungen unverständlich sind.

FW

›Lenkas‹ philosophische Professionalisierung ist durch kontinuierliche Aneignung der Kompetenz des prismatischen Perspektiveneinnehmens und -verbindens geprägt – welche Rolle spielen Perspektivwechsel für Dich bzw. Dein Schreiben?

VR

Lesen und Philosophielesen sind ja so toll und auch zuweilen so nervig, weil man zunächst fremdartige Perspektiven nachvollziehen kann und muss. Interviews führen und Erzählungen zu schreiben haben für mich damit zu tun, aus dem, was die Interviewpartner:innen mir erzählen, und aus meinen Beobachtungen an ihnen (und an mir selbst), Sinn zu machen. Ich suche nach Mustern, ich stelle Zusammenhänge her, ich drehe mein eigenes Denken herum. Ich versuche, die Perspektive der Ande-

ren einzunehmen und ihrer inneren Logik zu folgen. Bei den Interviews zu *Das Gefühl zu denken* fand ich es faszinierend, dass zwischen dem jeweiligen speziellen Blick auf Philosophie und den persönlichen Erfahrungen meiner Interviewpartner:innen fast immer eine enge Beziehung sichtbar war. Im Schreiben versuche ich solche Perspektiven und den persönlichen Bezug nachzuvollziehen. Dabei nehme ich immer auch wahr, dass ich sie nur durch meine Brille verstehen und beschreiben kann. Etwas an den Perspektiven der andern bleibt für mich immer unzugänglich. Gerade weil es eine Herausforderung ist, macht es Freude, sich dem anderen Denken anzunähern und dabei etwas zu verstehen.

FW

Die Denkfiguren, die ›Sven‹ sammeln möchte, diese schwanken zwischen formaler und inhaltlicher Ausrichtung – zugespitzt gefragt: Was ist wichtiger für die Philosophie, Form oder Inhalt?

VR

Das sprachlich vermittelte Denken findet im Ineinander dieser beiden Pole statt. Da beides untrennbar miteinander verschränkt ist, stellt sich die Frage danach, was wichtiger ist, so nicht. Im Philosophieunterricht an Schulen und Hochschulen und in der Kritik von Büchern etc. konzentriert man sich meist auf die Inhalte. Aber die Form ist eine Grundlage, die diese Inhalte mit bestimmt. Für künstlerische Arbeiten aller Art und für das Verstehen der Funktionsweise von Medien ist die Beschäftigung mit der Form zentral. Ich glaube, dass es auch für die Philosophie wichtig sein könnte, über die Form philosophischer Bücher, aber auch über die Form von Vorträgen, Gesprächen, Unterrichtsstunden oder die Form von der Sprache selbst nachzudenken. Denn die Form ist in vielfacher Weise wirkmächtig. Ein ganz einfaches Beispiel: Bei philosophischen Tagungen wird immer in einer jeweils festgelegten Abfolge der Vorträge sowie im Ton und in der Körperhaltung von Vortragenden und Fragenden das Machtverhältnis zwischen den Akteur:innen ausagiert. Das ist für die Anwesenden mindestens genauso wichtig, wie die Inhalte, die besprochen werden. Mit Marshall McLuhan: ›*The medium is the message*‹. Und das gilt sowohl auf der Ebene der Konventionen von Tagungen, in der Gestaltung von Texten als auch auf der Ebene des Satzbaus. Ich glaube, dass es sehr oft erhellend und auch philosophisch interessant ist, der Form Aufmerksamkeit zu schenken.

FW

Wir kennen uns durch die gemeinsame Mitarbeit in dem Leipziger Verein *Expedition*

Philosophie,⁴ der sich performativen Formaten des Philosophierens widmet – warum ist das spannend?

VR

Philosophie zu betreiben ist eine körperliche und performative Tätigkeit: Sie besteht darin, zu lesen, nachzudenken, mit anderen zu sprechen und zu schreiben. Diese Tätigkeiten haben eine Form, die selbst etwas ausdrückt, und sie haben eine Atmosphäre, eine Tonalität, eine Intention und sind mit einem Ausdruck verbunden. Diesen performativen Aspekt des Philosophierens zu verstehen, finde ich spannend. Auch in den Erzählungen interessiere ich mich für ihn. Zugleich finde ich Formate spannend, die Philosophie auf die Bühne und in eine neue Form bringen und damit bestimmte Gedanken auf eine neue Weise greifbar machen. Auch hier geht es wieder um Form-Inhalt-Verhältnisse, die mit komplexen Gedanken in Zusammenhang stehen. In der performativen Philosophie wird oft nach neuen Formen gesucht, um auf bestimmte Gedanken zuzugreifen und sie weiterzudenken. (Wie zum Beispiel in Eva Maria Gauß' *Der Sprechkomplex*, einer Lecture-Performance, die die Sprachtheorie wieder mit dem Körper auf der Bühne untersucht).

FW

Welche Dimensionen philosophischer Bildung (oder gar Didaktik) fangen Deine Erzählungen ein, in ihrem Plot, ihrer Rezeption?

VR

Ich glaube, dass die Erzählungen hilfreich sein können, um das eigene Lesen und Denken zu reflektieren. Aber eigentlich würde ich diese Frage gern an Dich als Rezipienten und Experten zurückgeben: Was denkst Du, wie hängen die Erzählungen mit einzelnen Aspekten philosophischer Bildung zusammen?

FW

Nun gut; vieles hast Du ja selbst schon angedeutet: Begreift man das Philosophieren an Schule oder Universität von einer Art Maximierung der Kontexte her, des ›Zusammenhangs‹ wie etwa Alexander Kluge das nennen würde, dann sind diese Geschichten im Großen wie im Kleinen Beispiele für philosophische Bildungsprozesse. Solche gehen meiner Auffassung nach nicht in einem logisch gültigen Schluss auf, sondern sind immer mehr als ein Urteil. So ist ja auch der *Call* zu unserer Tagung angelegt, wonach es didaktisch nicht zuletzt um die Ziele der Selbstartikulation und Selbstkultivierung gehen sollte. Nach leibphänomenologischen Vorarbeiten von Philipp Thomas ist eine individuelle Identität immer vielgestaltig, kann aber

4 Für mehr Informationen zu dem Verein *Expedition Philosophie* bei Interesse: <https://expeditionphilosophie.wordpress.com> [20.01.2025].

niemals vollständig positiv erfasst werden. Sie umfasst ebenso Momente des Scheiterns, die in Deinen Erzählungen auch sehr auffällig sind.

Die angedeuteten, zum Teil eher diffusen Bildungsprozesse führen Deine Geschichten anschaulich vor, insofern haben diese Texte selbst auch eine didaktische Qualität. Denkt man zuletzt an die fachdidaktische Debatte um einen diskursiven und präsentativen Ausdruck des Philosophierens, so betreffen sie einen Kern unserer Disziplin. In einem Kneipengespräch mit Markus Tiedemann hat sich Christian Gefert, was bei mir bleibenden Eindruck hinterlassen hat, auf den *Schaum* eines frisch gezapften Bieres bezogen. Auch dieser Schaum kann ein relevanter Teil der Situation sein, in der philosophiert wird. Der Schaum meint das Prickeln der mitunter *prima facie* häufig sinnlosen Kontexte. Es ist so wie in der Erinnerung von ›Verena‹, wonach – ich zitiere hier aus dem Text oben – »immer ein Strahl Sonnenlicht durch ein Fenster [kam] und den Staub in der Sonne tanzen [ließ]«. Auch Du, Veronika, trittst als Autorin also für den Schaum ein, Platzhalter von Sinnlichkeit und Gefühl, ja, auch von *Herz*, ergreifst für diesen Partei – stimmst Du mir zu?

VR

Dass Staub und Schaum aller Art an vielen wichtigen Prozessen beteiligt sind, und dass das manchmal das Spannende daran sein könnte, entspricht auf alle Fälle meiner Wahrnehmung. Ich glaube auch, dass Bildungsprozesse jeweils immer mit und durch (und neben) ›Bedeutungsschaum‹ aller Art stattfinden. Lesen und Denken haben nicht nur eine Verbindung zu Leben und Emotion, sondern auch zu allen möglichen sinnlichen Eindrücken. Denn wir denken in Metaphern. Und Metaphern haben oft eine sinnliche Dimension, die für das Denken auch eine Rolle spielt. Diese Dimension von Empfindungen und ästhetischen Assoziationen ist Teil der Metapher und kann mich auf neue Zusammenhänge bringen und mein Denken reicher machen. Diese Aspekte sind uns in vielen Fällen aber nicht bewusst.

In Erzählungen ist der ›Staub‹ manchmal ein Platzhalter und manchmal nur Staub, aber zumeist ist er beides bzw. changiert zwischen beidem. Ich habe noch nicht verstanden, was die genauen Voraussetzungen sind, damit er auf bedeutungsvolle Weise *changiert* oder *flirrt*, aber hier und dort tut er das. Es ist ein denkerisch-ästhetischer Effekt, den ich spannend finde, und nicht ganz durchschaue.

FW

Zum Abschluss, liebe Veronika, eine Frage, die Dir bestimmt schon häufig gestellt wurde: Kannst Du mir von einer Leseerfahrung berichten, die für Dich biographisch wertvoll war?

VR

Da gab es selbstverständlich einige. Mit Anfang zwanzig habe ich zum Beispiel Klaus Theweleits *Buch der Könige* und seine *Männerphantasien* gelesen. Beim ihm gibt es

diese Verschränkung von Persönlichem, Psychoanalytischem und Kulturtheoretischem, die mich fasziniert hat. Er hat meine Perspektive darauf, wo sich Muster beobachten lassen, total verändert. Toni Morrison hat durch ihre Romane etwas ähnlich Grundsätzliches darüber vermittelt, dass fast alle Menschen über sich selbst eine Art magisches Denken unterhalten. Sie hat enorm erweitert, was ich in meinem eigenen Denken wahrnehmen kann und auch, welche Gedanken ich bei anderen vermute. Die erste große Erfahrung mit Philosophie waren Gilles Deleuze und Félix Guattari. Sie hat mir das Gefühl gegeben, ein anderes Denken zu erlernen und dabei – zumindest im Moment des Lesens – eine andere Person zu werden. Als ob ich im Kopf ein anderes Level erreichen würde und mein Denken plötzlich radikal offener wäre. Ein großartiges und irgendwie diffus spirituelles Gefühl. Ich habe erst Jahre später verstanden, dass ich diese beiden Denker dabei zum Teil gründlich missverstanden habe.

Alle diese Lektüren⁵ waren mit neuen Urteilen verbunden und mit einer neuen Art, in der Welt zu sein. Und nachdem ich sie gelesen hatte konnte ich nicht mehr zurück in mein Sein, wie es vor den Lektüren gewesen war. Sie hatten etwas verändert, was nicht zurückzunehmen war.

5 Ich hätte hier gern vor allem Beispiele von Autorinnen angegeben als Gegengewicht zum männlich geprägten Kanon der Philosophie. Aber die intensivsten Leseerfahrungen sind häufig frühe Leseerfahrungen. Und als ich studierte, wurden an meiner Hochschule – wie damals beinahe überall – fast nur Männer gelesen. Das hat auch meine private Lektüre geprägt.

Kopf oder Herz

Das Gefühl als Organ sittlicher Erkenntnis

Angelika Krebs

1. These und Überblick

Die traditionelle philosophische Ethik setzt vor allem auf den Verstand als sittliches Erkenntnisorgan. Das ist ein Fehler. Es ist nämlich in erster Linie das Gefühl, das uns sittliche Erkenntnis beschert. Das ist jedenfalls meine Hauptthese in diesem Artikel.

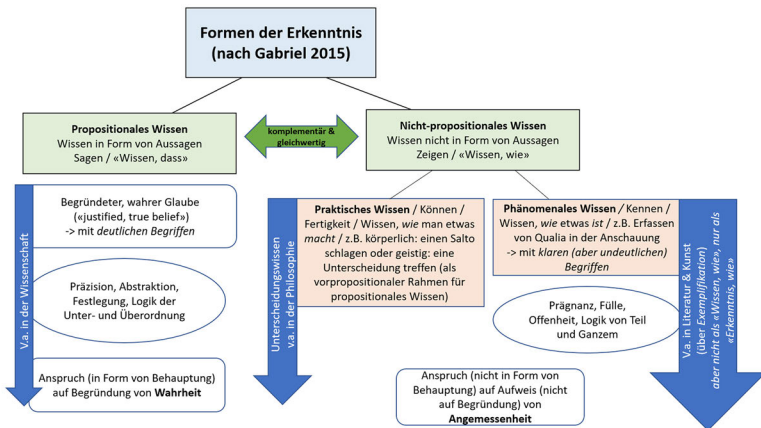
Im ersten Teil ›Erkenntnis‹ (2.) entwickle ich einen vernunfttheoretischen Ansatz, welcher praktisches und phänomenales Wissen, wie es sich in der Literatur und in anderen Künsten findet, dem sogenannten propositionalen Wissen, um das sich vor allem die exakten Wissenschaften bemühen, gleichwertig zur Seite stellt. Ich greife dafür auf den Ansatz des Jenaer Philosophen Gottfried Gabriel zurück. Im zweiten Teil ›Prinzipienethik‹ (3.) mache ich diesen erkenntnistheoretischen Ansatz für die Ethik fruchtbar und führe vor, dass die im akademischen Ethikbetrieb tonangebende Form von Ethik, die Prinzipienethik etwa utilitaristischer oder kantischer Prägung, selbst auch propositionaler Art ist und allein auf den Kopf setzt. Im dritten und letzten Abschnitt ›Gefühlsethik‹ (4.) präsentiere ich eine nicht-propositionale Alternative, welche hingegen das Herz stark macht. Ein Vorreiter einer solchen Gefühlsethik ist der Phänomenologe Max Scheler vom Anfang des letzten Jahrhunderts. Wichtige Stichworte seines philosophischen und zugleich ethischen Ansatzes sind die ›Schichtung des emotionalen Lebens‹ und die ›Rangordnung der Werte‹ bzw. ›Vorbilder‹.

2. Erkenntnis

Der Jenaer Erkenntnistheoretiker und letzte Herausgeber des *Historischen Wörterbuchs der Philosophie* Gottfried Gabriel trifft in seinem Buch *Erkenntnis* aus dem Jahre 2015 eine Hauptunterscheidung. Er unterscheidet, wie das folgende Schaubild zeigt, zwischen zwei Arten der Erkenntnis oder Vernunft und zwei dazugehörigen

Formen der Rede. Die erste Art ist *propositionale* Erkenntnis, d.h. Erkenntnis typischerweise in Form von Aussagesätzen bzw. ›Wissen, dass...‹. Die zweite Art ist *nicht-propositionale* Erkenntnis, d.h. nicht-aussageförmiges Zeigen bzw. ›Wissen, wie...‹. In unserer Lebenswelt finden sich beide Erkenntnisarten nebeneinander und bunt miteinander durchmischt. Als polare und nicht-dichotomische Gegensätze gehen sie ohnehin ineinander über. In relativer Reinform liegt propositionale Erkenntnis wie gesagt in den exakten Wissenschaften, insbesondere der Mathematik und den Naturwissenschaften vor. Nicht-propositionale Erkenntnis findet sich dagegen paradigmatisch in Kunst und Literatur.

Abb. 1: Formen der Erkenntnis



Eigene Darstellung

Wenn die philosophische Erkenntnistheorie den Begriff des Wissens oder der Erkenntnis analysiert, hat sie meistens *propositionales Wissen* vor Augen. Die gängige Analyse lautet: Wissen ist begründeter, wahrer Glaube (engl.: *justified, true belief*, wobei *belief* oft auch mit ›Überzeugung‹ übersetzt wird). Wenn eine Person etwas weiß, muss sie also erstens wirklich *glauben*, was sie da denkt oder behauptet; zweitens muss es zutreffen, also *wahr* sein; und drittens muss sie fähig sein darzulegen, warum es stimmt, sie muss es also *begründen* können.

Propositionales Wissen operiert mit klaren und deutlichen Begriffen. Es ist philosophenlateinisch *clare et distincte*, was ursprünglich keine pleonastische Formulierung ist. Vielmehr fungierte *distincte*, wie man bei Gottfried Wilhelm Leibniz genau nachlesen kann, als wichtiger Zusatz zu *clare*.

Leibniz unterscheidet in seinen *Betrachtungen über die Erkenntnis, die Wahrheit und die Ideen* von 1684 zunächst *dunkle* von *klaren* Begriffen. Dunkle Begriffe erlauben es einem, sich an etwas zu erinnern, z. B. an eine Quitte, aber nicht es verlässlich wiederzuerkennen und von Ähnlichem, z. B. einer Birne, zu unterscheiden, wenn es vor einem steht. Erst klare Begriffe ermöglichen das eindeutige Identifizieren, in unserem Beispiel von Quitten. Klare Begriffe können dann ihrerseits entweder *verworren* oder *deutlich* sein. Sind sie deutlich, verfügt man, anders als bei verworrenen Begriffen, über Kriterien ihrer Anwendung, d. h. über eine Definition. Als Beispiele für verworrene oder, etwas weniger pejorativ formuliert, undeutliche oder schwebende Begriffe führt Leibniz Farbprädikate, Gerüche und ästhetische Ausdrücke an. Niemand könne definieren, wie rot aussieht oder was künstlerisch gelungen ist. Die für Gottfried Gabriel und unsere Zwecke entscheidende Leibniz'sche Unterscheidung ist die zwischen (nur) klaren und (nicht nur klaren, sondern auch) deutlichen Begriffen. Propositionales Wissen operiert mit deutlichen Begriffen, nicht-propositionales mit (nur) klaren.

Die Stärke propositionalen Wissens besteht in seiner *Präzision*. Der Gegenstand des Wissens ist deutlich bestimmt, wenn auch oft recht abstrakt, also unter Vernachlässigung von unzähligen Aspekten, die auch zu ihm gehören und ihn mitausmachen. Es herrscht eine Logik der Unter- und Überordnung. Denken Sie an Begriffsbäume, welche Lebewesen in Fische und Säugetiere etc. unterteilen, und dann Wale unter die Säugetiere einsortieren. Mit propositionalem Wissen geht ferner ein in Behauptungsform erhobener starker Anspruch auf *Wahrheit* und ihrer zwingenden Begründbarkeit einher, sei diese deduktiv-apriorisch wie in der maximal exakten Mathematik oder induktiv-aposteriorisch wie in den weniger exakten Erfahrungswissenschaften.

Dem propositionalen Wissen stellt Gabriel *komplementär* und *gleichwertig* das *nicht-propositionale Wissen* zur Seite. Auch dieses ist mit einem intersubjektiven Anspruch verbunden, und zwar, dass man es Anderen mitteilen kann und diese es auch einsehen und somit teilen können. Es geht also auch beim nicht-propositionalen Wissen um Vernunft im Gegensatz zu bloßer Machtausübung oder gar Gewalt. Das nicht-propositionale Wissen ist die ›andere‹ Seite der Vernunft, also ein Teil von ihr und nicht etwas Anderes als sie. Doch ist der intersubjektive Vernunftanspruch beim nicht-propositionalen Wissen ›weicher‹ oder ›sensibler‹ als beim propositionalen Wissen. Gemäß Gabriel tritt er nicht in Behauptungsform auf, zielt nicht auf die Wahrheit und ihre Begründung, sondern auf eine *Angemessenheit* und ihre jeweilige Aufweisbarkeit. (Denken Sie z. B. an Kant, der in seiner Ästhetik von einem ›Ansinnen‹, einem Appell an unseren ›Gemeinsinn‹ spricht).

Die Stärke des nicht-propositionalen Wissens liegt in seiner *Prägnanz*, was, wenn man an die lateinische oder englische Bedeutung von ›*pr(a)egnant*‹, nämlich schwanger, denkt, neben Treffsicherheit, auch Fülle, Plastizität und Offenheit beinhaltet. (Noch einmal mit Kant gesprochen, ist man veranlasst, viel zu denken.)

Gabriel unterscheidet zwei Grundformen des nicht-propositionalen Wissens, zum einen *praktisches* Wissen, das Wissen, wie man etwas *macht*, etwa körperliche oder geistige Skills bzw. Kompetenzen, zum anderen das *phänomenale* Wissen, wie etwas *ist*, wie es aussieht oder sich anfühlt (*aisthesis*). In beiden Bedeutungen ist das nicht-propositionale Wissen eine Fähigkeit: Man kann etwas tun und man kann etwas auf eine bestimmte Weise spüren und auffassen.

Die Gabriel'sche Kartographie der Erkenntnisformen ist, wie ich finde, grundsolide, aber noch nicht hundertprozentig befriedigend. Meines Erachtens sollte zum einen der *Wahrheitsbegriff* und mit ihm die Begriffe der Behauptung und der Begründung, nicht für propositionales Wissen reserviert bleiben. Die Rede von ›Angemessenheit‹ und ›Anspruch auf Aufweis‹ (s.o.; Abb. 1) ist zu blass, um die tiefen Einsichten oder eben Wahrheiten der Dichtung oder der Religion etwa zu bezeichnen. Besser wäre es zwischen ›Aussagenwahrheit‹ und einfach nur ›Wahrheit‹ sowie zwischen ›zwingender Begründung‹ (als Argumentation oder Beweis und Nachweis) und einfach nur ›Begründung‹ zu unterscheiden.

Zum anderen, und das ist insbesondere für die Ethik wichtig, spielt das *Gefühl* bei Gabriel als Erkenntnisform keinerlei Rolle, obwohl er nicht bestreitet, dass Literatur und Kunst mitunter unsere Gefühle ansprechen. Die Fähigkeit, die seiner Meinung nach phänomenaler Erkenntnis zugrunde liegt und etwa beim Lesen von Literatur aktiv ist, sei kognitive Empathie, also bloßes Nach- oder Einfühlen, nicht emotionale Sympathie, also nicht eigentliches Mitfühlen. Damit wird aber eine der Hauptquellen nicht-propositionaler Erkenntnis, unsere Emotionalität, außenvor gelassen.

Beide Schwächen lassen sich überwinden, wenn wir auf einen älteren Text des Dilthey-Schülers Georg Misch zurückgreifen und auf dieser Basis Gabriels Ansatz sozusagen aufmischen. Es handelt sich bei Mischs Text um das achte und letzte Kapitel seines posthum 1994 erschienenen Werkes *Der Aufbau der Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens*.

Misch gibt den Wahrheitsanspruch für diejenige Form der Erkenntnis, die Gabriel ›nicht-propositional‹ nennt, nicht auf. Ferner macht Misch in guter phänomenologischer Tradition das Gefühl, den Mitvollzug, das Miterleben besonders stark, welches er dem Verstand als propositionalem Erkenntnisorgan wiederum nur polar gegenüberstellt. Für nicht-propositionale Rede hat Misch einen schönen, positiven Begriff. Er nennt sie ›evozierende Aussage‹, und das Gegenteil, die propositionale Rede, ›rein diskursive Feststellung‹ (Misch 1994: 499). Eine aufschlussreiche Illustration des Gegensatzes hat er auch parat: Wenn die Chemiker Aussagen über Wasser, seine Zusammensetzung als H_2O und wie es sich verhält, wenn man es erhitzt oder mit anderen Substanzen mischt, machen, sei das eben etwas ganz Anderes, als wenn Goethe in seiner Ballade *Der Fischer* ›das Gefühl des Wassers‹ ausdrückt, ›das Anmutige‹, dessen Anblick uns im Sommer labt und lockt zu baden: ›Das Wasser rauscht, das Wasser schwoll,/Netz' ihm den nackten Fuß;/Sein Herz wuchs ihm

so sehnsuchtsvoll, / Wie bei der Liebsten Gruß. < – wobei Goethe nur ästhetisch ›verdichte<, was uns allen als lebensweltliche Bedeutsamkeit des Wassers, als seine z.B. glitzernde Anmutung und z.B. kühlende Affordanz, bekannt ist.

Misch artikuliert den Gegensatz zwischen rein diskursiver und evozierender Rede auch noch als ›urteilend< versus ›schauend< und als ›*cognitio circa rem*< versus ›*cognitio rei*<. Rein diskursive Rede treffe mit abstrakt-allgemeinen Begriffen Aussagen über eine Sache (›*circa rem*<), evozierende Rede hingegen operiere mit Wesensbegriffen von der Sache selbst (›*rei*<). Die Logik rein diskursiver Rede sei eine ›lineare Subsumtionslogik<, was Gabriel ›Logik der Unter- und Überordnung< nennt, im Gegensatz zur ›zirkulären hermeneutischen Logik< evozierender Rede, bei Gabriel ›Logik von Teil und Ganzem< (s.o.; Abb. 1). ›Zirkulär< ist hier offensichtlich nicht abwertend gemeint, sondern beschreibt die Vertiefung des Verständnisses in sogenannten hermeneutischen Zirkeln oder eher Spiralen. Anstatt auf Misch könnten wir uns auch auf Max Scheler, der ebenfalls an Dilthey anschließt, beziehen. Was Scheler ›phänomenologische Einstellung< nennt, gehört als Wesensschau, etwa von Werten durch das Gefühl, auf die nicht-propositionale Seite der Evokation.

In wieder anderen Diskussionskontexten – zum Beispiel auch denen der hier versammelten Beiträge – heißt das, was Gabriel unter ›nicht-propositional<, Misch unter ›evokativ< und Scheler unter ›phänomenologisch< aufführt u.a. ›implizit<, ›stillschweigend<, ›sinnlich<, ›lebensweltlich<, ›verstehend<, ›intuitiv<, ›präsentativ<, ›gefühlsmäßig<, ›Vertrautheit<, ›Kennen< oder ›Können<. Der vorliegende Sammelband *Philosophische Bildung neu denken* bringt im gesamten Spektrum seiner Beiträge noch einmal ein ganzes Füllhorn weiterer verwandter Bezeichnungen.

3. Prinzipienethik

Auf welche Seite des Schaubildes (Abb. 1) gehören unsere gelebte Sittlichkeit und die Ethik als satz- und urteilsmäßige Formulierung dieser Sittlichkeit? Oder falls die Ethik doch nicht ganz der einen Seite zugerechnet werden kann, auf welche Seite gehört sie immerhin eher? Welche Antwort ich Ihnen auf diese Frage geben möchte, wissen Sie schon aus meiner Vorankündigung. Ethik gehört eher auf die sinnliche, nicht-propositionale Seite. Daher muss Ethik mit Literatur und anderen Künsten kooperieren, will sie ihren Gegenstand nicht verfälschen oder verfehlen.

Prototypen propositionaler Ethik sind die Kant'sche Ethik, in gegenwärtiger Form etwa die Habermas'sche Diskursethik oder die Rawls'sche Gerechtigkeitstheorie, und die utilitaristische Ethik, heutzutage etwa bei Peter Singer.

Prototypisch propositionale Ethik funktioniert im Kern so: Man leitet das, was im konkreten Fall sein soll (meist deutlich verkürzt auf das, was man im konkreten Fall *tun* soll), aus einem oder mehreren Prinzipien, wie dem Kategorischen Imperativ oder dem Nutzensummenprinzip, ab. Drei Momente lassen sich hierbei

unterscheiden: erstens konkrete Handlungsanweisungen, zweitens allgemeine Prinzipien mit wohldefinierten Begriffen und drittens logische Regeln der Ableitung oder Deduktion. Aus den allgemeinen Prinzipien, die ganz oben in der propositionalen Pyramide stehen, sollen mittels Schlussregeln konsequent ›top down‹ konkrete Handlungsanweisungen ganz unten gewonnen werden. Es handelt sich damit um einen hierarchischen Aufbau, eine systematische Theorie.

Ich möchte dies noch einmal in den Worten einer zeitgenössischen Seelenverwandten formulieren, der schottischen Philosophin Sophie Grace Chappell. In ihrem 2022 erschienenen Werk *Epiphanies* wirft Chappell den Konstrukteuren systematischer Moraltheorien, also propositionaler Prinzipienethiken, eine ›obsession with simplicity‹ vor (Chappell 2022: 64):

What systematic moral theory offers is, at root, the project of building a single, uniquely true, inferential-deductive structure of thought that explains, predicts, and justifies as much as possible of the content of normative ethics, the first-order moral, and does so as parsimoniously as possible. (And systematic moral theorists characteristically think *a lot* is possible, though not necessarily everything (ebd.).

Mit der bei Chappell angesprochenen Sparsamkeit ist bereits das Grundproblem all dieser Ansätze markiert. Sie vergehen sich an der Fülle unseres sittlichen Lebens, sie lassen es an dem gebührenden Respekt für seine Vielfalt missen. Oder wie ich es in meinem letzten Buch *Das Weltbild der Igel* von 2021 ausgedrückt habe: Die immense Komplexität, welche sich auftut, wenn man praktische Ethik, etwa Naturethik betreibt, straft

das Ansinnen Lügen, man könne all dem mit einer einzigen Theorie ›Herr‹ werden. In den Höhen der Theorie ist die Luft zu dünn, ist die Sprache zu blass, ist der Abstand zum gelebten Leben zu groß, als dass man damit praktisch viel anfangen könnte (Krebs 2021: 12).

Noch einmal anders, wiederum mit Chappell gesagt: »systematic theory involves a kind of *forcing of the issue*, a kind of reluctance to let things have their natural shape, an insistence on *fitting them into a predetermined framework*« (2022: 79).

Chappells eigene Alternative zur systematischen Ethik besteht in einem phänomenologisch-beschreibenden Ansatz, in dessen Zentrum besonders starke Wertenerfahrungen, ›Epiphanien‹, stehen. Den Begriff der Epiphanie erläutert sie über die folgenden neun Merkmale (Chappell 2022: 8):

An epiphany is (1) an overwhelming (2) existentially significant manifestation of (3) value in experience, (4) often sudden and surprising, (5) which feeds the psyche, (6) which feels like it ›comes from outside‹ – it is something given, relative to which I am a passive perceiver – (7) which teaches us something new, (8) which ›takes us

out of ourselves, and (9) to which there is a natural and correct response. (At least one; possibly more) [Nummerierung im Zitat; A. K.].

Chappell beruft sich dabei u.a. auf Bernard Williams, wenn sie aus seiner Einleitung zu *Moral Luck* (1981) zitiert:

By *what right does* [moral theory] legislate to the moral sentiments? The abstract and schematic conceptions of ›rationality‹ which are usually deployed in this connection do not even look as though they were relevant to the question – so soon, at least, as morality is seen as something whose real existence must consist in personal experience and social institutions, not in sets of propositions (ebd.: X).

Mit moralischen Gefühlen, ›*moral sentiments*‹, bringt Williams die Gefühlsethik als Alternative zur propositionalen Ethik ins Spiel. Diese vielversprechende Alternative möchte ich im nächsten Abschnitt weiter erkunden und starkmachen.

4. Gefühlsethik

Zur Gefühlsethik würde ich neben den englischen Sympathieethikern Francis Hutcheson, David Hume und Adam Smith, den Mitleidsethiker Arthur Schopenhauer rechnen, den Wertethiker Max Scheler und heutzutage Martha Nussbaum, Charles Taylor, Bernard Williams und die feministische Care-Ethik. Als Gefühlsethik seien damit Ansätze begriffen, welche Gefühle, insbesondere Emotionen und welterschließende Stimmungen, als *wesentliche Quelle ethischer Einsicht* angesehen werden.

Dass Gefühle über ihre nicht-propositionale epistemische Kraft hinaus *motivational* sittlich wichtig sind, im Sinne von ›Gefühlt, getan...‹, wird von so gut wie allen Ethikansätzen anerkannt und macht diese nicht zu gefühlsethischen Ansätzen. Mit der Variation auf ›Gesagt, getan...‹ will ich hervorheben, dass sich Gefühle normalerweise auch in entsprechendem Handeln ausdrücken (und zwar eher, als dies bloße Worte tun). Wer z.B. Mitleid mit jemanden hat und ihm trotzdem nicht hilft, obwohl das leicht möglich wäre, empfindet nicht wirklich Mitleid oder tut es höchstens in einer defizienten, verkitschten oder sentimental Variante. Sittlich intakte Gefühle bringen uns auch zum Handeln, sie zeigen, bewähren, ja formen sich darin.

Auch die Anerkennung der *Kommunikationskraft* von Gefühlen, à la ›Tränen lügen nicht‹, macht einen Ethikansatz noch nicht zu einem gefühlsethischen. Dass Gefühle oft tief aus unserem Inneren aufsteigen und offenbaren, wie wir ›ticken‹, und dadurch anderen Menschen, wie auch uns selbst, zeigen, woran uns wirklich liegt, ist vielen Ethikerinnen und Ethikern natürlich klar – und auch, dass die kommunikative *Ehrlichkeit* von Gefühlen (nur Schauspieler und Schauspielerinnen können

Tränen willkürlich fließen lassen) von entscheidender Bedeutung ist im sittlichen Miteinander.

Ein gefühlsethischer Ansatz im eigentlichen Sinne ist aber erst dann gegeben, wenn neben der motivationalen und kommunikativen Kraft von Gefühlen ihre *epistemische* Kraft anerkannt ist.

Voraussetzung dafür ist freilich eine kognitive oder intentionale Auffassung von Gefühlen. Kants berühmte-berüchtigte Disqualifizierung fast aller Gefühle (mit Ausnahme der Achtung) zu bloß blinden, passiven, launischen oder parteilichen Neigungen ist dabei ein, vielleicht *der* Stolperstein in der Geschichte der Praktischen Philosophie. Heutzutage macht sich u. a. Martha Nussbaum für den Gefühlskognitivismus stark. Ihr Buch *Upheavals of Thought* von 2001 eröffnet sie mit dem Satz:

Emotions, I shall argue, involve judgments about important things, judgments in which, appraising an external object as salient for our own well-being, we acknowledge our own neediness and incompleteness before parts of the world that we do not fully control (Nussbaum 2001: 19).

Genauer erläutert sie diesen Punkt in ihrem Aufsatz *Emotions as Judgments of Value and Importance* aus dem Jahr 2004 anhand der Emotionen Furcht und Zorn:

In order to have fear – as Aristotle already saw it – I must believe that bad events are impending; that they are not trivially, but seriously bad; that I am not in a position to ward them off; that, on the other hand, my doom is not sealed, but there is still some uncertainty about what may befall. In order to have anger, I must have an even more complex set of beliefs: that there has been some damage to me or to something or someone close to me; that the damage is not trivial but significant; that it was done by someone; that it was done willingly; that it would be right for the perpetrator of the damage to be punished (Nussbaum 2004: 188).¹

Max Scheler dürfte, ohne dass dies bisher groß wahrgenommen wird, einer der bedeutendsten Vertreter des Gefühlskognitivismus und einer darauf aufbauenden Gefühlsethik sein. Der Berliner Sozialphilosoph Hans Joas befindet in seiner Studie zur *Entstehung der Werte* (1997) sogar, dass »Scheler den vielleicht reflektiertesten und komplexesten Versuch unternommen hat, unter postmetaphysischen Bedingungen und basiert auf einer Phänomenologie der Gefühle eine Wertethik zu begründen und zu entfalten« (158).

Für Scheler liegt es vor allem an der Verkennung der Natur unserer Emotionalität, dass ganze Zeitalter das Potential der Gefühle für die Ethik übersehen haben. Das Leben der Gefühle sei, wie er in seinem Aufsatz *Vom Sinn des Leidens* aus dem Jahr

1 Einen Überblick zur zeitgenössischen Gefühlstheorie bietet die von mir gemeinsam mit Aaron Ben-Ze'ev 2017 herausgegebene vierbändige Routledge-Edition *Philosophy of Emotion*.

1916 schreibt, keine »stumme, blinde Wirklichkeit von Zuständen, die sich nach der Regel der Kausalität in uns folgten und verbänden« (1986 [1916]: 36). Vielmehr gäbe es zumindest eine gewisse Klasse von Gefühlen, die im Erleben selbst

so etwas wie einen »Sinn«, eine »Bedeutung«, durch die das Gefühl gewisse Wertunterschiede eines Seins, eines Tuns oder eines Schicksals, das uns widerfährt, wiedergibt oder auch schon vor deren Eintritt antizipiert und – vorzeichnet; durch die es einlädt und fordert, manches zu tun (warnt und droht,) manches zu unterlassen (ebd.).

Als Beispiele nennt er das Ermüdungsgefühl, das Schwindelgefühl, Furcht, Hoffnung, Scham, Appetit, Ekel und Reue:

Im Ermüdungsgefühl liegt irgendetwas, das in der Sprache des Verstandes hieße: »Höre auf zu arbeiten« oder »Lege dich schlafen«. Das Schwindelgefühl am Abend will sagen: »Tritt zurück.« Seine Warnung möchte uns vom Fallen retten, indem es uns das Phantom eines Fallens vorspiegelt, *ehe* wir faktisch zu fallen beginnen. Furcht, die uns eine mögliche Lebensschädigung als »Gefahr« anzeigt, ehe sie eintritt, und uns hierdurch die Flucht erleichtert; zur Tätigkeit spannende Hoffnung, in der sich uns ein Gut verspricht, ehe wir es besitzen; Scham, in deren Gefühlsvollzug Leib und Seele ihren verschlossenen Eigenwert vor der Öffentlichkeit für das Auge des Würdigen und die Hingabe an ihn bewahren; Appetit und Ekel, in denen sich uns Nützlichkeit und Schädlichkeit einer Speise für die mögliche Aufnahme in den Organismus emotional darstellen; Reue, die unsere Vergangenheit entlastet und uns frei zu neuem Guten macht, indem sie schmerzvoll reinigt und verwirft (ebd.: 36).

Den Frauen traut Scheler übrigens mehr Gefühl und daher seiner Ansicht nach auch mehr Werterkenntnis und Vernunft zu als den Männern. Scheler gehört zu den wenigen Freunden der Frauen, die es in der Geschichte der Philosophie gibt. Von Aristoteles, Kant, Schopenhauer und Nietzsche sind wir Philosophinnen da leider etwas anderes, nämlich die Abwertung zu Vernunftwesen zweiter Klasse, gewöhnt. Es ist deshalb eine wahre Wohltat bei Scheler in seinem Artikel *Zum Sinn der Frauenbewegung* von 1913 zu lesen:

Ja, ich bin der Überzeugung, dass es innerhalb der gesamten Geschichte keine einzige friedliche Bewegung gegeben hat, die eine so durchgreifende Veränderung aller menschlichen Verhältnisse vollziehen wird wie eine siegreiche Frauenbewegung (1972 [1913]: 204).

Als mögliche Grundlage der Ethik sieht Scheler u. a. in seinem Aufsatz *Vorbilder und Führer* zwei konträre Grundhaltungen des Menschen zur Welt: Die eine ist die der

Beherrschung des Chaos der Welt durch Arbeit und selbstgemachte Gesetze. Die andere ist die der Demut und Ehrfurcht vor dem geordneten Kosmos der Welt. Die erste freudlose, angstvolle oder überhebliche, aber jedenfalls der Welt gegenüber feindselige Haltung des Hasses charakterisiert seiner Meinung nach die moderne Zivilisation:

Nur eine Welt, die man im Kern als ›vernunft- und wertlos‹, als ›Jammertal‹ empfindet, kann den aufs Höchste gesteigerten Antrieb zur Beherrschung erwecken, der in der Bildung der modernen Zivilisation vorhanden ist (1986 [1911–1921]: 309).

Die zweite Haltung der Liebe zur Welt und ihrer eigenen Ordnung ist die, die er selbst für die angemessene hält und für die er sich in seiner Gefühlsethik einsetzt. In unserem Gefühlsleben sieht er eine Schichtung, die mit einer Rangordnung der Werte in der Welt korreliert.

Die *Schichtung unseres Gefühlslebens* reiche von erstens *sinnlichen* Gefühlen wie Schmerz und Wollust über zweitens *vitale* Gefühle wie Mattigkeit und Frische und drittens *seelische* Gefühle wie Freude oder Trauer über etwas bis hin zu viertens *geistigen* Gefühlen wie Seligkeit oder Verzweiflung. Diesen Tiefenschichten des Gefühls entspreche in der Welt eine *objektive Rangordnung der Werte* von erstens dem *Angenehmen* über zweitens dem *Edlen* und drittens dem *Wahren, Schönen und Rechten* bis hin zu viertens dem *Heiligen*. ›Objektiv‹ bedeutet dabei nicht, dass diese Werte völlig losgelöst vom Menschen in der Welt existierten, sondern nur, dass alle Menschen im Gefühl über das Vermögen verfügen, diese Wertordnung übereinstimmend zu erkennen, d.h. in der aktiven Liebe diese Werte allererst zu entdecken, im aktiven Vorziehen und Nachsetzen von Werten ihrer verschiedenen Ranghöhe gewahr zu werden, um sie im vergleichsweise passiven unmittelbaren Fühlen zu erleben. Das Gefühl sei bezüglich der Werte das, was das Auge bezüglich der Farben sei und das Ohr bezüglich der Töne. Ein Mensch ohne Gefühl sei wertblind. Der sittlich gute Mensch habe eine Ordnung des Herzens, welche der objektiven Rangordnung der Werte entspricht. Letztere fungiere als eine Art Polarstern. Der *ordo amoris* eines, ob guten oder schlechten Menschen (oder normalerweise irgendetwas dazwischen), liege all dem zu Grunde, was ein Mensch wahrnimmt, fühlt, denkt und tut. Wer diese Ordnung kennt, ›habe‹ den Menschen. Bei Scheler geht es in der Ethik also mitnichten nur um das Tun, es geht um das ganze Sein des Menschen.

Der Weg zur rechten Ordnung des Herzens führt bei Scheler vor allem über *Vorbilder*, über deren Einladung zur freien Nachfolge. Das können neben realen Vorbildern auch fiktionale Figuren aus Literatur und Film sein. Den vier Rangstufen der Werte entsprechen bei Scheler ebenso viele Arten und Rangstufen von Vorbildern. Auf der ersten Ebene des Angenehmen nennt er den *Künstler des Genusses* (und auf der Konsekutivebene des Nützlichen, den führenden Geist der Zivilisation, sei es der wissenschaftliche Forscher, der Techniker oder der Wirtschaftsführer), auf

der zweiten Ebene des Vitalen den *Helden*, etwa als Staatsmann oder Feldherr, auf der dritten Ebene des Seelischen das *Genie*: für die Schönheit den Künstler, für die Wahrheit den Weisen oder Philosophen und für die Gerechtigkeit den Gesetzgeber oder Richter, und auf der vierten Ebene des Geistigen den *Heiligen*, wobei für Scheler selbst der heilige Franziskus von Assisi ein strahlendes Vorbild war.²

So weit und so knapp und grob von mir zusammengestellt die Gefühlsethik von Max Scheler. Eine kritische Frage stellt sich in unserem Kontext sofort: Handelt es sich bei der Gefühlsethik von Scheler mit ihren diversen hierarchisch geordneten Schichten oder Rängen nicht doch um eine eher propositionale Ethik, eine Prinzipienethik, eine systematische Theorie, nur mit Werten an der Spitze der Pyramide? Max Scheler hat sich mit dieser Frage selbst herumgeschlagen und im Vorwort zur ersten Auflage seines Hauptwerkes *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik* aus dem Jahre 1916 die folgende Antwort darauf gegeben:

Es mag dort und da eine Auffassung der Phänomenologie auftauchen, nach der sie es nur mit je isolierten Phänomenen und Wesenheiten zu tun habe und der gemäß jeder »Wille zum System ein Wille zur Lüge« sei. Dieser Bilderbuchphänomenologie weiß sich der Verfasser völlig ferne. Denn ebensoweit als die erforschbaren *Sachen* der Welt *selber* einen systematischen Zusammenhang bilden, wäre ja nicht der Wille zum System ein »Wille zur Lüge«, sondern es müsste im Gegenteil der Wille, solch in den *Dingen* selbst gelegenen Systemcharakter nicht zu beachten, als Folge eines grundlosen »Willens« zur Anarchie« angesehen werden (1980 [1916]: 10f.).

Im vier Jahre später verfassten Vorwort zur ersten Auflage von *Vom Ewigen im Menschen* unterscheidet Scheler demgemäß zwischen zwei Arten von Systemen, wobei die eine Art System aus der Vielfalt des Lebens erwachse und die andere Art System von dem auf Einfachheit erpichten Verstand gemacht sei:

Philosophie – wie der Verfasser sie versteht – soll systematisch sein – aber ein »System« geben, das nicht auf der Deduktion aus wenigen einfachen Grundsätzen beruht, sondern seine Nahrung und seinen Gehalt aus der eindringenden *Analyse der verschiedenen Gebiete* des Daseins und des Geistigen immer neu *erwirbt*: Ein System, das nie geschlossen *wächst im* Leben und *durch* des Lebens immer neue gedankenmäßige Verarbeitung. Ein System ist entweder ein Geschenk von Gnaden

2 Setzen wir in der Ethikdidaktik neben der Schulung rationaler Argumentation und Urteils-kompetenz auch auf die epistemische Kraft von Gefühlen – nämlich für die Erschließung des ethischen Aufforderungscharakters einer Situation, dann gehörten Autorinnen und Autoren wie Scheler, Nussbaum oder Chappell neben Kant, Bentham und Mill, aber eben auch neben Hume und Schopenhauer, zum Kanon.

der Fülle und Einheit der Person, die philosophiert, oder es ist ein *künstliches* Gemächte des willkürlichen Verstandes. Auf ein »System« der letzteren Arbeit wird der Verfasser auch weiterhin verzichten (1986 [1920]: 9).

Mit der Scheler'schen Gefühlsethik liegt damit eine hochattraktive Alternative zu der im Ethikbetrieb tonangebenden Verstandesethik vor. Wer dem Gefühl als Vermögen sittlicher Erkenntnis gerecht werden will, kommt an Max Scheler nicht vorbei.

Literatur

- Ben-Ze'ev, Aaron/Krebs, Angelika (Hg.) (2017), *Philosophy of Emotion I-IV*, London. Chappell, Sophie Grace (2022), *Epiphanies. An Ethics of Experience*, Oxford.
- Gabriel, Gottfried (2015), *Erkenntnis*, Berlin.
- Joas, Hans (1997), *Die Entstehung der Werte*, Frankfurt a.M.
- Krebs, Angelika u.a. (2021), *Das Weltbild der Igel. Naturethik einmal anders*, Basel.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1966 [1684]), »Betrachtungen über die Wahrheit, die Erkenntnis und die Ideen«, in: Ders., *Fünf Schriften zu Logik und Metaphysik*, Stuttgart.
- Misch, Georg (1994), *Der Aufbau der Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens*, Freiburg.
- Nussbaum, Martha (2001), *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge.
- Nussbaum, Martha (2004), »Emotions as Judgements of Value and Importance«, in: Robert Solomon (Hg.), *Thinking about Feeling*, Oxford, S. 183–199.
- Scheler, Max (1972 [1913]), »Zum Sinn der Frauenbewegung«, in: *Gesammelte Werke*, III, Bonn, S. 198–211.
- Scheler, Max (1980 [1913–1916]), *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, in: *Gesammelte Werke*, II, Bonn.
- Scheler, Max (1986 [1916]), »Vom Sinn des Leidens«, in: *Gesammelte Werke*, VI, Bonn, S. 36–72.
- Scheler, Max (1986 [1920]), *Vom Ewigen im Menschen*, in: *Gesammelte Werke*, V, Bonn.
- Scheler, Max (1986 [1911–1921]), »Vorbilder und Führer«, in: *Gesammelte Werke*, X, Bonn, S. 257–344.
- Williams, Bernard (1981), *Moral Luck*, Cambridge.

Mehr als was?

Überlegungen zu Zielen und Reichweite philosophisch-ethischer Bildungsprozesse im Kontext moderner Gesellschaften

René Torkler

1. Drei Fragen

›Philosophische Bildung ist mehr!‹ – so lautete im vergangenen Jahr der Titel einer ambitionierten Tagung, die es sich zum Ziel gesetzt hatte, ›philosophische Bildung neu denken‹ und dazu verschiedenste ›Perspektiven auf die Vielfalt der Vernunft‹ erkunden zu wollen. Dem vorliegenden Beitrag, der aus einem Resümee zu dieser Tagung entstanden ist, soll dieses Motto als Ausgangsthese dienen, die es hier zu prüfen gilt. Denn tatsächlich ergeben sich aus diesem Titel gleich mehrere, auch ziemlich grundsätzliche Fragen, denen im Rahmen dieses Beitrags nachgegangen werden soll.

Da ist (I) zunächst einmal die Frage: Mehr als *was* eigentlich? Was ist es für ein Verständnis philosophischer Bildung, von dem wir möglicherweise etwas *zu* gewohnheitsmäßig ausgehen und bei dem es ratsam sein könnte, sich nicht darauf zu beschränken? Wenn es so etwas gibt, dann stellt sich (II) die Frage, *warum* wir über diesen etablierten *common sense* hinausgehen sollten, also warum dieses herkömmliche Verständnis philosophischer Bildung nicht reicht. Und ich möchte dafür argumentieren, dass es *politische Erwartungen* gibt, die vor dem Hintergrund *gesellschaftlicher Erfordernisse* durchaus zu Recht an Philosophie- und Ethikunterricht gestellt werden und die es nahelegen, ein umfassenderes Verständnis philosophischer Bildung zu entwickeln, als es in vielen herkömmlichen Modellen zu finden ist. Zuletzt stellt sich vor dem Hintergrund des Tagungsthemas (III) die Frage: Wenn philosophische Bildung ›mehr‹ ist – worin könnte dieses ›mehr‹ genauer bestehen? Dazu mache ich im dritten Teil und im Fazit Vorschläge, die prospektiv einen Raum eröffnen für alternative und vielfältige Formen von und Verfahrensweisen im Philosophie- und Ethikunterricht.

Damit ist die Struktur des Beitrags vorgezeichnet: Ich möchte drei Fragen stellen und werde dazu drei Überlegungen anbieten – von denen ich hoffe, dass sie hel-

fen werden, eine genauere Einschätzung des ambitionierten Tagungstitels zu gewinnen.

2. Was heißt ›Philosophische Bildung‹?

In einem ersten Schritt möchte ich das ›Was‹ beleuchten, das im Tagungsmotto formuliert wurde. Die Überlegung, die ich zu diesem ›Was‹ anzubieten habe, ist eigentlich eher eine Beobachtung, zu deren empirischer Absicherung man weit umfangreichere Untersuchungen anstellen müsste, als sie im Rahmen dieses Beitrags angeboten werden können. Dennoch hoffe ich, meine Beobachtung durch das Aufzeigen von Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Positionen zur philosophischen Bildung mindestens plausibel machen zu können.

Tatsächlich scheint es mir eine Art *Mainstream-Verständnis* von philosophischer Bildung zu geben, das sich in den verschiedenen Ansätzen der Philosophiedidaktik in unterschiedlichen und unterschiedlich starken Ausprägungen wiederfinden lässt und das als gemeinsamer Nenner so klein ist, dass man kaum darauf kommen mag, an diesem gemeinsamen Ausgangspunkt philosophiedidaktischer Bemühungen in Theorie und Praxis rütteln zu wollen: Die meisten Modelle philosophischer Bildung verstehen diese als ein *problemorientiertes und dialogisches Geschehen zur Überprüfung von Wahrheits- und Geltungsansprüchen und ihrer rationalen Begründungen*.

Wenn philosophische Bildungsprozesse diesem Verständnis gerecht zu werden vermögen, scheint schon deshalb viel gewonnen zu sein, weil Philosophieunterricht damit weit mehr erreichen würde, als manche seiner Kritiker ihm zugestehen wollen: Im schulischen Kontext gilt Philosophie bei vielen als bloßes ›Laberfach‹ (z. B. Tiedemann 2014: 95). Man kann dieser Einschätzung und dem offensichtlich etwas abschätzigen Begriffsgebrauch nun damit begegnen, dass man Abstraktionsfähigkeit als zentrales Charakteristikum und entsprechend die Fähigkeit zum Abstrahieren als eine zentrale Zielsetzung philosophischer Bildungsprozesse stark macht (ebd.) – und die Auffassung, dass Abstraktion ein zentrales Charakteristikum guten Philosophieunterrichts ist, lässt sich sinnvoll kaum bezweifeln. Allerdings ist damit noch keine Entscheidung darüber getroffen, in welcher Form Philosophie- und Ethikunterricht diesem Abstraktionsanliegen auf angemessene Weise nachkommen sollte.

Zudem scheint mir die Einschätzung des Philosophie- und Ethikunterrichts als ›Laberfach‹ nicht unwesentlich mit der im Grunde plausiblen Vorstellung zu korrespondieren, dass das *Philosophieren* als Tätigkeit viel damit zu tun hat, *philosophische Gespräche* zu führen.

Philosophiegeschichte ist es bekanntlich eine ziemlich alte Überlegung, dass das Denken den Dialog und den wechselseitigen Austausch von Gedanken braucht

(Torkler 2021a). Den prominentesten Hinweis auf diese Verbindung finden wir wohl in der Person von Sokrates selbst – für den Philosophieren noch gar nichts mit Schreiben sondern vor allem mit dem mündlichen Austausch von Gedanken zu tun hat. Bekannt ist in diesem Zusammenhang auch Platons Vergleich der sokratischen Gesprächskunst mit der Kunst der Hebammen. Im *Theaitetos* erläutert Sokrates seine *Mäeutik* u.a. folgendermaßen:

Das Wichtigste an meiner Kunst ist jedoch die Fähigkeit, mit allen Mitteln zu prüfen, ob die Überlegung des jungen Mannes ein bloßes Trugbild und etwas *Falsches* herausgebracht hat oder etwas Lebenskräftiges und *Wahres*. [...] [Ich darf] *auf keinen Fall etwas Falsches durchlassen und etwas Wahres verwerfen* (Platon 1981: 150bf., 151d; Kursivierung R.T.).

Für Sokrates ist die wichtigste Funktion des Miteinanderredens also die *Überprüfung von Wahrheitsansprüchen*. Und nicht nur das; dabei soll offenbar eine *Entscheidung* herbeigeführt werden: Das Wahre und Begründbare soll ›durchgelassen‹ werden und das Falsche wird ›verworfen‹. Sokrates legt hier eine Art philosophisches Evaluationsverfahren nahe, in dem vernünftig begründbare Auffassungen angenommen und nicht rational begründbare Meinungen aussortiert werden.

Das Vorbild des Sokrates als Gesprächspartner ist in Pädagogik und Didaktik bekanntlich sehr einflussreich gewesen (Nelson 2002). Auch bei Gustav Heckmann ist »das schrittweise Sich-freimachen von Irrtum, das schrittweise Überwinden von Zweifel als eine Annäherung an die Wahrheit« (2002: 78) ein zentrales Motiv. Das Miteinanderreden dient also schon in der sokratischen Pädagogik der Überprüfung von *Wahrheitsansprüchen* – auch wenn Heckmann sich der Vorläufigkeit dieser Wahrheit bewusst ist und daher meist vorsichtiger davon spricht, im Gespräch einen *Konsens* anzustreben. Diese Auffassung wiederum bewegt sich mindestens in einer gewissen Nähe zur Konsenstheorie der Wahrheit, wie sie in der Diskurstheorie entwickelt worden ist. Auch Jürgen Habermas geht es beim Anstreben idealer Diskursbedingungen letztlich darum, einen Zusammenhang zwischen Gesprächsbedingungen und Wahrheitsansprüchen herzustellen (Raupach-Strey 2002). Der Sokratische Dialog und Habermas' idealer Diskurs sind dabei nur zwei besonders bekannte und wirkmächtige Theoreme, die ein dialogisches Geschehen zur Überprüfung von Wahrheits- und Geltungsansprüchen vorschlagen und die zudem beide didaktisch sehr breit rezipiert worden sind.

Einen ähnlichen Anspruch kann man auch in aktuelleren Modellen feststellen: Auch wer die Präkonzepte von Schüler:innen in einem *Raum der Gründe* thematisieren will, um sie zu besser begründeten Urteilen weiter zu entwickeln, bewegt sich in einer von Habermas vorgezeichneten Bahn und hat offensichtlich einen ähnlichen Anspruch vor Augen. Ob eine Behauptung als gültig anerkannt wird, entscheidet sich dann im »Spiel des Gebens und Nehmens von Gründen«, welches dadurch eine

besondere normative Kraft entwickelt: Die Lehrkräfte und SchülerInnen *legen sich* und die Anderen auf bestimmte Thesen und Behauptungen, für die Gründe angegeben werden können, *fest*« (Thein 2020: 162; Kursivierung R. T.).

Auch hier soll in einem kommunikativen Verfahren eine *Entscheidung* herbeigeführt werden – und zwar darüber, welche Behauptungen und Gründe als gültig anerkannt werden können und welche nicht. Und dabei wird ebenfalls vorausgesetzt, dass es im Kern die Mittel eines rational-argumentativen Diskurses sind, mit denen über die in Frage stehenden Wahrheits- und Geltungsansprüche entschieden werden soll. Auch bei vielen anderen Autor:innen wird für den Philosophie- und Ethikunterricht ein ›Wahrheitsanspruch‹ geltend gemacht, der das nicht suspendierbare *Telos* des Unterrichtsgeschehens zu sein habe (Tiedemann 2016: 1).

Nun soll hier keineswegs bestritten werden, dass die Philosophie und in der Folge auch die philosophische Bildung sich mit rationalen Begründungen von Wahrheits- und Geltungsansprüchen auseinander zu setzen hat. Und dass der rational-argumentative Diskurs dafür das natürliche Medium des Philosophie- und Ethikunterrichts ist und bleiben sollte, ist in der Philosophiedidaktik aus guten Gründen ein weit verbreiteter Konsens. Dennoch kann man sich fragen, ob Philosophie- und Ethikunterricht nicht *mindestens auch* Ziele verfolgt, bei denen diese Form des Wahrheitsanspruchs und auch das Verfahren rationaler Argumentation an der Sache vorbegehen.

3. Was wird (zu Recht) von philosophischer Bildung erwartet?

Was könnten das für Bildungsanliegen sein, bei denen das Verfahren rational-argumentativer Auseinandersetzung mit Wahrheits- und Geltungsansprüchen nicht hinreichen sollte, um das Anliegen philosophischer Bildungsprozesse vollständig abzubilden? Die These, die ich in Verbindung mit dieser Frage aufstellen möchte, ist die folgende: *Der rational-argumentative Diskurs reicht als Modell philosophisch-ethischer Lern- und Bildungsprozesse in der Schule nicht aus, weil die Welt eine sehr unübersichtliche Angelegenheit ist – in der Bildungsprozesse für Orientierung sorgen sollten.*

Robert Spaemann hat einmal darauf hingewiesen, dass Bildung immer im Zusammenhang gedacht werden muss mit der irreduziblen Perspektivität der Welt. Bildung bedeute,

daß wir wissen: es gibt außer uns noch andere Mittelpunkte der Welt und andere Perspektiven auf sie. Andere sind nicht nur Teil meiner Welt, ich bin auch Teil der ihren. Gebildet ist, wen es interessiert, wie die Welt aus anderen Augen aussieht, und wer gelernt hat, das eigene Blickfeld auf diese Weise zu erweitern (Spaemann 1994: 512).

Wer diesem Gedanken etwas abgewinnen kann, dem werden möglicherweise erste Zweifel kommen, ob es der philosophischen Bildung wirklich in erster Linie darum gehen kann, über erhobene Wahrheits- und Geltungsansprüche zu *entscheiden* – oder nicht vielmehr darum, andere Perspektiven auf die Welt *kennenzulernen* und zu *verstehen*. Denn nur so wird man in der Lage sein, mit der Unübersichtlichkeit der Welt angemessen umzugehen. Freilich könnten sich Philosophie- und Ethiklehrer:innen auch mit dem Ziel zufrieden geben, dass Schüler:innen schlüssig argumentieren lernen, damit sie gute von schlechten Begründungen unterscheiden können – um so die Überzeugung naheulegen, dass Selbst- und Weltdeutungen, die sich argumentativ schlüssig begründen lassen, solchen vorzuziehen sind, bei denen dies nicht in gleicher Weise der Fall ist. Doch mit Blick auf die in modernen Gesellschaften notwendigen Vorgänge der Vermittlung *zwischen* vielfältigen Weltdeutungen lässt sich die Frage stellen, ob hier neben der Fähigkeit, rational besser begründbare Geltungsansprüche von schlechter begründbaren zu unterscheiden, nicht vor allem eine *Fähigkeit gegenseitigen Verstehens* gefragt ist. Und dieser Anspruch lässt sich selbst nicht vollständig in argumentative Fähigkeiten übersetzen.

Das Papier *Zur Situation des Ethikunterrichts in Deutschland* der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 2008 scheint diesen Umstand (bei aller ansonsten notwendigen Kritik an dieser Publikation) durchaus vor Augen zu haben. Dort heißt es:

Im Fach Ethik soll [ein] kritisches Verständnis für die in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen sowie der Zugang zu philosophischen, weltanschaulichen und religiösen Fragestellungen *eröffnet werden* [...]. Der Ethikunterricht *berücksichtigt* die Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen. Dies geschieht in Dialog und Auseinandersetzung mit den in unserer Gesellschaft wirksamen Überzeugungen und Traditionen. Daraus sollen auf dem Wege der Begründung und Reflexion tragfähige Orientierungen für Denken und Handeln gewonnen werden (KMK 2008: 8; Kursivierung R.T.).

Hier soll es in einem grundlegenden ersten Schritt offenbar gerade noch nicht um eine Form rationaler Argumentation oder um die Begründung von Wahrheitsansprüchen gehen, sondern zunächst um ein *Verständnis* der gesellschaftlich vorfindlichen kulturellen Pluralität, wovon ausgehend die Lernenden eine Fähigkeit zur Orientierung in modernen Gesellschaften entwickeln sollen. Angesichts der Komplexität moderner Gesellschaften darf dieses Anliegen wohl als ein sinnvoller Anspruch an Ethik- und auch Philosophieunterricht gelten, dessen gesellschaftlich orientierende Bedeutung ebenso in der Fachdidaktik nicht selten hervorgehoben worden ist. Wo verschiedenste Formen von Selbst- und Weltdeutungen sowie korrespondierende Optionen der Lebensführung unvermittelt aufeinandertreffen, ist zunächst ein Verstehen der gesellschaftlich vorfindlichen Positionen erforderlich, bevor dann in einem zweiten Schritt argumentierend abgewogen und beurteilt werden kann.

Dafür müssen dann natürlich Gründe und Gegenstände ausgetauscht werden. Und natürlich sollte es am Ende darum gehen, dass die Teilnehmer:innen dieses Prozesses für sich Alternativen abwägen und zu begründeten Entscheidungen kommen. Auch die Frage, welche Wahrheits- oder Geltungsansprüche zu Recht bestehen, kann und muss dabei gestellt werden. Aber zum einen setzt die argumentative Auseinandersetzung mit den verschiedenen, gesellschaftlich vorfindlichen Formen von Lebensführung eben fundierte Verstehensprozesse voraus. Und zum anderen wäre es ein fragwürdiges Verständnis von Urteilskraft und zudem ein grundsätzlich verfehelter Anspruch an didaktische Prozesse, zu meinen, dass diese auf argumentativem Wege *Entscheidungen* herbeiführen oder gar dazu anleiten könnten, Orientierungsprobleme mit *Wahrheitsanspruch* zu lösen. Überhaupt kann man sich fragen, ob der in dem Papier angedeutete Verständigungsprozess auf *Wahrheit* abzielt und nicht vielmehr auf eine Form von intersubjektiver Verständigung, die für den oder die Einzelne auch dann orientierend sein kann, wenn der Prozess insgesamt im Dissens verbleibt und nicht auf eine übergreifende Wahrheit hinausläuft.

Hannah Arendt hat dies immer wieder für Prozesse politischer Deliberation herausgestellt und ich denke, dass viele ihrer Überlegungen sich in ähnlicher Weise auch für die Reflexion von Bildungsprozessen eignen: Der Anspruch auf Wahrheit führt an der (Pluralität der) Welt nicht selten vorbei und ist für viele der Orientierungsbedürfnisse, die wir in der Welt haben, nicht wirklich einlösbar. Gerade im gesellschaftlich-politischen Bereich, wo es um freie Meinungsbildung geht, wäre es bei vielen Fragen schlicht ein Kategorienfehler, einen Wahrheitsanspruch erheben zu wollen. In der politischen Öffentlichkeit sind wir immer mit einer irreduziblen Vielheit an Positionen konfrontiert. Arendt war der Auffassung, dass es der Freiheitlichkeit politischer Verständigungsprozesse widersprechen würde, die Pluralität der Menschen unter *die eine Wahrheit* zwingen zu wollen. Sie hielt diesen Anspruch auf einer grundlegenden Ebene für verfehlt, weil er etwas Despotisches an sich hat, das mit dem in politischen Zusammenhängen nicht suspendierbaren Anspruch auf Freiheitlichkeit unvereinbar ist: »Jede Wahrheit erhebt den Anspruch *zwingender* Gültigkeit [...]. Vom Standpunkt der Politik gesehen ist Wahrheit despotisch« (Arendt 2016: 340f.).

Der Wahrheitsanspruch war für Arendt deshalb grundsätzlich unpolitisch: Politik kennt nie nur die eine monolithische Version der Wahrheit, sondern immer *ganz viele Perspektiven* auf den gleichen Zusammenhang, die sich alle voneinander unterscheiden. Durch diese Pluralität verschiedener Perspektiven ist die Welt eine ziemlich unübersichtliche Angelegenheit. Die Herausforderung besteht nun gerade darin, diese Pluralität der Perspektiven sichtbar zu machen und in der politischen Meinungsbildung angemessen zu berücksichtigen. Und eine von Arendts zentralen Fragen zielte genau darauf: Wie kann es gelingen, diese vielen Perspektiven unter

einen Hut« zu bekommen, ohne sie mit einer für verbindlich erklärten Wahrheit auf eine einzige – ›wahre« – Perspektive zu verpflichten?

Das Vermögen, das für Arendt hier die zentrale Rolle spielt, ist die Einbildungskraft. Einbildungskraft im Sinne von Imaginationsfähigkeit ist notwendig, um sich vorstellen zu können, wie die Welt *für die anderen aussieht*. Imaginationsfähigkeit ermöglicht es, dass wir uns die Meinungen und Perspektiven der Anderen vor Augen führen. Sie macht uns die Weltsicht dieser Anderen *präsent* – und darum spricht Arendt auch von einem *Repräsentationsvermögen*: »Die Einbildungskraft [...] ist das Vermögen, das gegenwärtig zu machen, was abwesend ist, das Vermögen der Repräsentation« (1985: 104).

Diese Imaginationsfähigkeit wird immer da benötigt, wo es darum geht, sich in die Perspektive Anderer hineinversetzen zu können. Die Einbildungskraft ermöglicht uns also die Option eines Perspektivenwechsels – und ohne diese Fähigkeit kann es kaum gelingen, sich in der etwas unübersichtlichen Pluralität der Welt eine fundierte Meinung zu bilden. Ohne diesen ersten Schritt – Arendt nennt diesen Schritt die »Operation der Einbildung« (Arendt 1985: 92) – könnten wir kaum abgewogen und informiert urteilen, weil wir ohne Repräsentation der Anderen nur unsere eigene Sichtweise kennen würden. Auf Basis der eigenen Perspektive *allein* könnten wir die Meinungspluralität in der Welt aber eben *nicht* angemessen berücksichtigen. Wir könnten dann nämlich nicht dem Umstand gerecht werden, dass es neben uns ›noch andere Mittelpunkte der Welt« (s.o.) gibt, die grundsätzlich genauso berechnete Weltperspektiven darstellen wie unsere eigene. Politisches Urteilen verläuft darum Arendt zufolge stets in zwei Etappen: Der Operation der Einbildung und der anschließenden Operation der Reflexion. Sie selbst gibt dafür folgendes Beispiel:

Nehmen wir an, ich schaue auf ein bestimmtes Wohnhaus in einem Slum und nehme in diesem Gebäude die allgemeine Vorstellung wahr, die es nicht direkt sichtbar macht: die Vorstellung von Armut und Elend. Ich komme zu dieser Vorstellung, indem ich mir vergegenwärtige, wie ich mich fühlte, wenn ich dort leben müsste, das heißt, ich versuche an der Stelle eines Slum-Bewohners zu denken. Das Urteil, das ich fälle, wird keineswegs notwendigerweise dasselbe sein wie das der dort Lebenden, welche gegenüber ihrer Lebenssituation mit der Zeit durch Hoffnungslosigkeit stumpf geworden sein mögen, doch wird es ein hervorragendes Beispiel für mein weiteres Urteil in diesen Angelegenheiten werden (Arendt 2003: 142).

Politisch zu denken heißt für Arendt immer, mit der Unübersichtlichkeit der Welt *zu rechnen* und die Perspektiven der anderen in der Welt mit *zu berücksichtigen*; ihre Meinungen mit *zu repräsentieren*. Und in genau diesem Sinne ist politisches Denken *repräsentativ*. Ohne dass ich mir die Perspektive des besagten Slum-Bewohners (in einer Operation der Einbildung) vergegenwärtige, kann ich über Angelegenhei-

ten, die auch seine Situation betreffen, kein reflektiertes Urteil fällen. Arendt geht es dabei weder um Mitleid noch um Perspektivübernahme, sondern darum, im *eigenen* Urteil *möglichst viele relevante Perspektiven* zu berücksichtigen. Diese Form der Urteilsbildung hat Arendt unter Rückgriff auf Kant auch als eine *Erweiterung der eigenen Denkungsart* beschrieben: In der Urteilsbildung geht es darum, zu einem »allgemeinen Standpunkte« zu gelangen, indem man von der eigenen Perspektive abstrahiert und »sich in den Standpunkt anderer versetzt« (Kant 1996: A 157/B 159).

Dabei werden wir nie alle relevanten Meinungen und Perspektiven berücksichtigen können. Und wir werden auf diesem Wege auch nie bei einer abschließenden Wahrheit ankommen; repräsentatives Denken bleibt letztlich perspektivisch – egal *wie viele Perspektiven* man sich dabei präsent macht. Aber *je mehr Perspektiven* ich mir vergegenwärtige, je mehr ich meine Denkungsart *erweitere*, desto *weniger* urteile ich nur aus meiner persönlichen Privatperspektive heraus und desto *allgemeiner* wird mein Urteil ausfallen. Arendt selbst geht es dabei freilich im Kern um die politische Meinungsbildung und Urteilsfähigkeit.

Diese Einbildungskraft im Sinne von Imaginationsfähigkeit benötigen wir jedoch keineswegs *nur* in politischen Zusammenhängen. Wenn Spaemann Recht hat und es in Bildungsprozessen darum geht, zu verstehen, dass es »außer uns noch andere Mittelpunkte der Welt und andere Perspektiven auf sie« gibt, dann ist die Einbildungskraft in Bildungsprozessen immer beteiligt.

Darauf haben neben Arendt auch so unterschiedliche Autor:innen wie Martha Nussbaum, Paul Ricœur oder Richard Rorty immer wieder hingewiesen: Einbildungskraft oder Imaginationsfähigkeit ist das Vermögen, das wir brauchen, um uns vorstellen zu können, *wie die Welt für die anderen aussehen könnte*: »This means the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself [...]« (Nussbaum 1997: 10f.). Davon müssen wir eine Ahnung haben, wenn wir uns in einer unübersichtlichen Welt orientieren wollen. Und das war genau das Anliegen, das in dem vorhin zitierten KMK-Papier als philosophisch-ethisches Bildungsziel zu Recht eine Rolle spielte: Sich Orientierung verschaffen in einer von Pluralität geprägten Welt.

Es reicht daher nicht, Philosophie- und Ethikunterricht am Modell von Prozessen zu verstehen, die auf die argumentative Überprüfung von Wahrheits- und Geltungsansprüchen ausgelegt sind. Gefragt ist vielmehr ein Zugriff des verstehenden Umgangs mit gesellschaftlicher Pluralität und ein bestimmter Modus der Kommunikation.

4. Warum und wie sollte das Verständnis philosophischer Bildung erweitert werden?

Hier wären wir nun also tatsächlich bei der Frage angelangt, worin das ›Mehr‹ bestehen könnte, das philosophische Bildung laut der Eingangsthese ist. Ausgehend von der Einschätzung, dass der rational-argumentative Diskurs als *alleiniges* Modell philosophisch-ethischer Lern- und Bildungsprozesse in der Schule nicht ausreicht, möchte ich dafür plädieren, dass der Philosophie- und Ethikunterricht ein *Gespräch* anstreben sollte, *das wirklich auf Wechselseitigkeit angelegt ist*.

Dabei beziehe ich mich auf einen Gedanken von Hans Joas, den ich auch hier kurz skizzieren möchte.¹ Wenn wir uns mit Kommunikationsprozessen in modernen Gesellschaften befassen, sind wir immer mit der Tatsache konfrontiert, dass wir es mit einer großen Vielfalt an Überzeugungen und Traditionen zu tun haben, die das Denken und Handeln von Menschen bestimmen. Wir können nun in einem Habermas'schen Sinne versuchen, alle Beteiligten auf die Standards eines rational-argumentativen Diskurses zu verpflichten – und viele Modelle philosophischer Bildung scheinen mir genau das anzustreben. Weltanschauliche Auffassungen und Positionen müssten dann in einem formalen Sinne als Argumente reformuliert werden können, um in diesem Diskurs Geltung beanspruchen zu dürfen (Habermas 2005: 134ff.).

Joas gesteht zu, dass der rational-argumentative Diskurs Habermas'scher Prägung eine der elaboriertesten und konsistentesten gegenwärtigen Theorien gesellschaftlicher Kommunikation überhaupt darstellt (Joas 2008: 89). Er macht darin aber auch eine Reihe von Schwächen und blinden Flecken aus (Joas 1999: 274–284). Mit Blick auf unseren Zusammenhang besteht das Problem nicht zuletzt darin, dass es bei vielen der ›in unserer Gesellschaft wirksamen Überzeugungen und Traditionen‹, die oben im genannten KMK-Papier angesprochen werden, gar nicht ohne Weiteres möglich ist, sie als Argumente in einem logischen Sinne zu formulieren, ohne sie in ihrem Gehalt extrem zu verändern oder zu verkürzen (Joas 2006: 20f.). Nicht alles, wovon Menschen überzeugt sind und was ihnen Orientierung gibt, ist in einem formalen Sinne als Argument rekonstruierbar. Das gilt übrigens nicht nur für viele religiös oder kulturell geprägte Lebenshaltungen, sondern auch für viele säkulare Konzepte guten Lebens. Menschen lassen sich in ihrem Leben *de facto* nicht ausschließlich von der Kraft des besseren Arguments in einem idealen Diskurs leiten. Und das ist ein Umstand, mit dem gerade der Philosophie- und Ethikunterricht lernen muss, angemessen umzugehen. Die Wertentscheidungen, die unser

1 Ich habe diese Überlegung etwas ausführlicher bereits andernorts (Torkler 2024b) mit Blick auf das Verhältnis religiös-säkularer Verständigungsprozesse im Philosophie- und Ethikunterricht angestellt und beziehe mich im Folgenden auf die dort formulierten didaktischen Implikationen von Joas' Theorem der Wertegeneralisierung.

Leben bestimmen, treffen wir nicht selten aus konkreten, autobiographisch, kulturell und historisch geprägten Zusammenhängen heraus. Manche der tatsächlich wirksamen Werthaltungen einzelner Diskursteilnehmer:innen würden mit der Verpflichtung auf einen rational-argumentativen Diskurs also möglicherweise sogar ausgeschlossen.

Nun kann es dafür natürlich gute Gründe geben. Indem wir Positionen *ausschließen*, weil sie theoretisch bestimmten Rationalitätsstandards nicht genügen, würden wir uns aber *de facto* eben weniger um ein *Verständnis* gesellschaftlicher Pluralität bemühen. Die Verpflichtung auf einen rational-argumentativen Diskurs wird die gesellschaftliche Pluralität eher *reduzieren*, als dass sie zum Verstehen oder gar zur Berücksichtigung der Vielfalt möglicher Überzeugungen und Traditionen beiträgt. Wir würden uns die Welt also eigentlich übersichtlicher machen, indem wir Positionen ausschließen, bevor wir sie hinreichend verstanden hatten – und damit gewissermaßen den zweiten Schritt vor dem ersten tun.

Die Alternative, die Joas dem Habermas'schen Diskurs entgegenhält, ist das von Talcott Parsons entwickelte Verfahren der *Wertegeneralisierung*. Dieses Verfahren hält er mit Blick auf innergesellschaftliche Verständigungsprozesse insgesamt für geeigneter als das Modell eines idealen Diskurses. Die *Generalisierung* besteht darin, »value-patterns« zu identifizieren, die die verschiedenen Traditionen und Selbstverständnisse innerhalb einer Gesellschaft prägen und die möglichst *generell* sind in dem Sinne, dass sie einen wichtigen Beitrag zur Kohäsion und Selbstidentifikation der jeweiligen Gesellschaft leisten (Parsons 1977: 307ff.).

Wenn man Parsons Konzept der Wertegeneralisierung wie Joas als strukturgebendes Modell gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse liest, so ergeben sich signifikante Ähnlichkeiten mit John Rawls' Konzept eines »überlappenden Konsenses« (2003: 219ff.) – allerdings mit wesentlichen Unterschieden: Zum einen kommt es mit den Wertmustern, die die Pluralität moderner Gesellschaften »durchziehen« (Parsons 1977: 308), zwar zu etwas, das einem *Überlappen* durchaus ähnlich ist. Joas zufolge gleicht diese Nähe aber eher einer *Konvergenz* als einem *Konsens*. Zum anderen geht es ihm nicht um die Feststellung eines statisch gedachten *Überlappungsbereiches*, sondern um einen dialogischen *Prozess* wechselseitiger Modifikation:

»not a full consensus, but a dynamic mutual modification and stimulation toward renewal of one's own tradition [...], and it is not restricted to a communication about constitutional or political principles that leaves the deeper layers of these value systems or traditions unaffected« (Joas 2008: 94).

Nach Joas sollte im Zentrum gesellschaftlicher Verständigungsprozesse also nicht der Versuch stehen, einen *Konsens* zu erzeugen, der als Ergebnis dieses Prozesses für verbindlich erklärt werden könnte. Es geht ihm vielmehr um einen *Gesprächsmodus*, der wirkliche Gegenseitigkeit gewährleistet und der der wechselseitigen Neu-

interpretation anderer sowie der jeweils eigenen Traditionen, Haltungen und Überzeugungen angemessen Raum gibt – was für eine wirkliche *Verständigung* innerhalb pluraler Gesellschaften unbedingt erforderlich ist.

Wir brauchen uns an dieser Stelle nicht mit der Frage auseinanderzusetzen, inwieweit Joas' Interpretation Parsons' ursprüngliche Intention angemessen abbildet oder ob sie an dieser möglicherweise vorbeigeht. Der Gedanke eines *Gegenseitigkeit gewährleistenden Gesprächsmodus* ist mit Blick auf eine Didaktik des Philosophie- und Ethikunterrichts für moderne Gesellschaften in hohem Maße instruktiv und darum interessieren mich an dieser Stelle vor allem die Implikationen für die gesellschaftliche Kommunikation über Überzeugungen und Werthaltungen, die Joas aus dem Verfahren der Wertegeneralisierung ableitet. Und er zieht für solche Kommunikationsprozesse vor allem drei Konsequenzen, mit denen auch die philosophische Bildung umgehen muss und denen zu begegnen für jeden Philosophie- und Ethikunterricht der oben skizzierten Ausrichtung zumindest eine Herausforderung sein dürfte:

Erstens: »*When we talk about values, a strongly affectual dimension comes in*« (ebd.: 90). Die Kommunikation über menschliche Grundüberzeugungen ist immer mit einer starken *affektiven* Dimension verbunden, die von einem rational-argumentativen Diskurs nicht oder nicht hinreichend adressiert wird.

Zweitens: Das mit Weltansichten und Werthaltungen verbundene »*basic feeling of certainty is [not] shattered by [its] falsification*« (ebd.). Die Bindekraft menschlicher Grundüberzeugungen beruht in der Regel nicht zuallererst auf empirischen oder quasi-empirischen Fakten. Und darum sind Überzeugungen durch die Falsifikation solcher Fakten genauso wenig zu erschüttern wie durch formale Argumente. Für Kommunikationsprozesse hat dies Joas zufolge regelmäßig die Konsequenz, dass rational begründete Zweifel an menschlichen Grundüberzeugungen tendenziell nicht dazu führen werden, die Glaubwürdigkeit der *Überzeugungen* in Zweifel zu ziehen, sondern den *Sprecher*, der diese Zweifel vorträgt.

Und drittens haben wir »*the necessary narrativity of a communication about values*« (ebd.: 91) zu berücksichtigen: Letztlich wurzeln die grundlegenden Überzeugungen von Menschen stets in narrativen Zusammenhängen, ohne die sie weder verständlich zu machen noch zu verändern sind:

»Biographical, historical, and mythological narration in this sense are not just a matter of illustration for didactic purposes, but a necessary part of our self-understanding and of our communication about values« (ebd.).

In fachdidaktischer Perspektive stellt sich nun die Frage: Was folgt daraus für Unterrichtsprozesse?

5. Didaktische Implikationen für Bildungsprozesse im Philosophie- und Ethikunterricht

Wenn man aus Joas' Interpretation von Parsons Modell der Wertegeneralisierung etwas für die Kommunikation über Werthaltungen und Überzeugungen lernen kann, dann kann man daraus möglicherweise auch etwas darüber lernen, wie man im Philosophie- und Ethikunterricht mit gesellschaftlicher Pluralität umgehen sollte. Und damit wären wir schließlich bei den didaktischen Implikationen angelangt, die sich aus alledem ergeben.

Ausgehend von den drei genannten Aspekten gesellschaftlicher Kommunikation lassen sich am Ende drei solcher Implikationen andeuten:

- 1) *Philosophie- und Ethikunterricht muss einen wirksamen Beitrag zur Gefühlsbildung leisten.* Wenn es zutrifft, dass jede Auseinandersetzung über grundlegende Lebensüberzeugungen, Welthaltungen und andere Aspekte der Selbst- und Weltdeutungen, die uns in der Pluralität moderner Gesellschaften begegnen, nie auf einer rationalen Ebene *allein* vor sich geht, sondern immer auch starke emotionale Bindungen mit berührt, wird Philosophie- und Ethikunterricht diesem Umstand in einer angemessenen Form begegnen müssen. Es gilt daher, eine kognitive Verengung des Unterrichts zu vermeiden und *Gefühlsbildung* als ein elementares Element philosophischer Bildung ernst zu nehmen.

Ohne Frage ist und bleibt die Einübung begrifflich-argumentativer Verfahren im Kontext menschlicher Welt- und Selbstdeutung das genuine Anliegen des Philosophie- und Ethikunterrichts. Wenn wir philosophischer Bildung aber auch eine Bedeutung für die Orientierungsfähigkeit junger Menschen innerhalb pluraler Gesellschaften und damit auch für ihre Entwicklung hin zu kommunikations- und partizipationsfähigen Bürger:innen zuschreiben wollen, dann wäre die Ausrichtung auf das Argumentierenlernen *allein* für dieses Anliegen offensichtlich zu wenig. Um mit der Vielfalt in modernen Gesellschaften angemessen umgehen zu können, bedarf es über die Argumentationskompetenz hinaus auch verschiedener *emotionaler* Fähigkeiten wie der Fähigkeit zur Einfühlung, zur Imagination und zum Perspektivenwechsel (Nussbaum 1997: 10ff., 85–112), aber auch zur Ambiguitätstoleranz (Bauer 2018). Hier wird Philosophie- und Ethikunterricht über die begrifflich-argumentative Ebene hinaus tätig werden – oder er wird seine Zielsetzung insgesamt enger fassen müssen.

- 2) *Philosophie- und Ethikunterricht muss auf gegenseitige Verständigung abzielen und dafür angemessene Verfahren und Methoden bereitstellen.* Auch Joas' Überlegung, dass das Sicherheitsgefühl, das sich für Menschen mit ihren Weltansichten und Werthaltungen verbindet, durch argumentative Falsifikationsversuche nur sehr schwer zu erschüttern ist, wird für den Philosophie- und Ethikunterricht zur

Herausforderung: Wenn Joas recht hat mit der Einschätzung, dass die Zweifel, die solche ›Erschütterungsversuche‹ freisetzen, sich oft weniger gegen die zu erschütternde (weil argumentativ möglicherweise nicht haltbare) Selbst- oder Weltdeutung richten, sondern eher gegen die Initiator:innen dieser Erschütterung (in der Regel: die Philosophielehrerin oder den Ethiklehrer), kann dies nicht im Sinne eines Unterrichts sein, der auf gegenseitiges Verstehen und Vermittlung innerhalb gesellschaftlicher Pluralität abzielt. Philosophie- und Ethikunterricht sollte daher nicht als eine Instanz verstanden werden, die die Pluralität kulturell und religiös gefärbter Selbst- und Weltdeutungsansätze, die Schüler:innen in den Unterricht mitbringen, einer argumentativen Evaluation unterzieht, um daraufhin diejenigen auszusortieren, die dieser Überprüfung nicht hinreichend gerecht werden.

Ohne Frage gibt es Positionen, die sich als Formen personenbezogener Menschenfeindlichkeit für *jede* Form unterrichtlicher Interaktion grundsätzlich disqualifizieren – und das gilt für den Philosophie- und Ethikunterricht wie für alle anderen Fächer auch. Und natürlich muss die Überprüfung der argumentativen Schlüssigkeit solcher Positionen stets eine zentrale Rolle spielen. Da es aber vielfach um tief verankerte Haltungen und Grundüberzeugungen geht, die von anwesenden Schüler:innen möglicherweise tatsächlich vertreten werden, wäre eine auf einer Rationalitätsprüfung gründende Einteilung in zulässige und nicht-zulässige Positionen hier weder angemessen noch ist sie hilfreich, um eine Transformation entsprechender Haltungen zu erreichen. Philosophische Bildung muss hier offensichtlich mehr leisten als gut zu argumentieren.

Wenn Joas Recht hat mit der Auffassung, dass rational begründete Zweifel an Überzeugungen und Werthaltungen tendenziell nicht dazu führen werden, dass die *Überzeugungen* in Zweifel gezogen werden, sondern der oder die Sprecher:in, von dem oder der diese Zweifel vorgetragen werden, dann hat das massive Auswirkungen für das Selbstverständnis des Unterrichts und seiner Lehrkräfte. Philosophische Bildung kann hier letztlich nur *Angebote* machen, die Lernenden helfen können, ihnen ihre eigene Perspektive zu spiegeln, sie auszudifferenzieren und mögliche Alternativen dazu aufzeigen, unter deren Eindruck Lernende dann ggf. *selbst* eine Umorientierung vornehmen. Und es spricht Einiges dafür, dass diese Angebote sich nicht auf das Verfahren einer rational-argumentativen Evaluation beschränken sollten. Vor allem kann eine angemessene unterrichtliche Auseinandersetzung mit den authentischen Werthaltungen von Schüler:innen nur dann gelingen, wenn sie in einem Modus respektvoller gegenseitiger Verständigung im bei Joas geforderten Sinne geschieht. Es braucht also eine Form der Auseinandersetzung, bei der die verschiedenen gesellschaftlich (und damit auch bei Schüler:innen) wirksamen Orientierungsweisen ernst genommen und miteinander in ein Gespräch gebracht werden, das Konvergenzen zwischen ihnen sichtbar macht, ohne ihre

Differenzen zu verwischen oder Weltzugänge bloß auf das zu reduzieren, was an ihnen formalisierbar ist.

- 3) Philosophie- und Ethikunterricht muss Fähigkeiten fördern, die Lernenden Orientierung im Kontext gesellschaftlicher Pluralität ermöglichen. Wenn das Ziel gegenseitiger Verständigung in einer pluralen Gesellschaft keine leere Phrase sein soll, so muss Philosophie- und Ethikunterricht einen Beitrag leisten zum Verstehen gesellschaftlicher Vielfalt. Dafür bedarf es notwendigerweise der Fähigkeit, die symbolischen und narrativen Kontexte der gesellschaftlich wirksamen Überzeugungen und Traditionen angemessen zu interpretieren und zu deuten (Joas 2006: 20f.) – und das kann letztlich nicht nur heißen, sie auf dem Wege der Formalisierung in philosophische Argumente zu transformieren. Damit auch hier kein Missverständnis entsteht: Das sollte oder kann philosophische Bildung natürlich auch tun. Aber wenn philosophische Bildung tatsächlich ›mehr‹ ist, dann geht es ihr eben nicht nur um Argumentierenlernen, sondern genauso auch um ein Erzählenlernen und um die Fähigkeit, Erzählungen angemessen zu deuten und zur Erzählung des eigenen Lebens ins Verhältnis zu setzen (Torkler 2021b). Das schließt explizit die kritische Fähigkeit mit ein, auch das manipulative Potenzial gesellschaftlicher, politischer oder religiöser Orientierungserzählungen zu dechiffrieren (Torkler 2024a). Vor allem kann der Umgang mit narrativen und symbolischen Strukturen produktiv sein für die Entwicklung von Einbildungskraft und Imaginationsfähigkeit. Wir lernen im Umgang mit Erzählungen immer auch, besser zu verstehen, wie die Welt für andere aussieht (Torkler 2018). Auf diese Funktion von Kunst, Literatur und anderen narrativen Medien haben Nussbaum und viele andere immer wieder hingewiesen und ein pluralitätsorientierter Philosophie- und Ethikunterricht sollte bestrebt sein, seine Vorgehensweisen in dieser Richtung auszuschöpfen.

Es kann am Ende natürlich nicht darum gehen, die Bedeutung von Gefühlsbildung oder Imaginationsfähigkeit für die philosophische Bildung gegen das argumentative Problemlösen auszuspielen. In einer umfassenden philosophischen Bildung muss beides seinen Platz haben. Richard Rorty hat zu Recht einmal bemerkt:

»Wären wir [...] allein zur imaginativen Neubeschreibung fähig, dann lebten wir noch heute in Höhlen. [...] Glücklicherweise können wir beides. Sowohl im Leben der Individuen als auch in dem der Gesellschaften wirken Problemlösung und imaginative Neubeschreibung stets zusammen« (Rorty 2016: 63)

Und gerade in diesem Sinne muss man das eingangs zitierte Tagungsmotto wohl verstehen: Philosophische Bildung ist *mehr*.

Literatur

- Arendt, Hannah (1985), *Das Urteilen*, hrsg. v. R. Beiner, München.
- Arendt, Hannah (2003), *Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik*, hrsg. v. J. Kohn, München.
- Arendt, Hannah (2016), »Wahrheit und Politik«, in: Dies.: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*, hrsg. v. U. Ludz, München, S. 327–370.
- Bauer, Thomas (2018), *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*, Stuttgart.
- Habermas, Jürgen (2005), »Religion in der Öffentlichkeit. Kognitive Voraussetzungen für den ›öffentlichen Vernunftgebrauch‹ religiöser und säkularer Bürger«, in: Ders., *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt a.M., S. 119–154.
- Heckmann, Gustav (2002), »Lenkungsaufgaben des sokratischen Gesprächsleiters«, in: Dieter Birnbacher/Dieter Krohn (Hg.), *Das sokratische Gespräch*, Stuttgart, S. 73–91.
- Joas, Hans (1999), *Die Entstehung der Werte*, Frankfurt a.M.
- Joas, Hans (2006), »Werte und Religion«, in: Liz Mohn u.a. (Hg.), *Werte. Was die Gesellschaft zusammenhält*, Gütersloh, S. 19–31.
- Joas, Hans (2008), »Value Generalization. Limitations and Possibilities of a Communication about Values«, in: *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik* 9(1), S. 88–96.
- Kant, Immanuel (1996), *Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe Bd. X*, hrsg. v. W. Weischedel, Frankfurt a.M.
- KMK (2008), »Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008«; online abrufbar, letzter Zugriff am 20.01.2025, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Zur-Situation-Ethikunterricht-22-02-2008.pdf.
- Nelson, Leonard (2002), »Die sokratische Methode«, in: Dieter Birnbacher/Dieter Krohn (Hg.), *Das sokratische Gespräch*, Stuttgart, S. 21–72.
- Nussbaum, Martha C. (1997), *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*, Cambridge.
- Parsons, Talcott (1977), »Comparative Studies and Evolutionary Change«, in: Ders.: *Social Systems and the Evolution of Action Theory*, London, S. 279–320.
- Platon (1981), *Theätet*, übers. u. hrsg. v. E. Martens, Stuttgart.
- Raupach-Strey, Gisela (2002), »Das Sokratische Paradigma und seine Bezüge zur Diskurstheorie«, in: Dieter Birnbacher/Dieter Krohn (Hg.), *Das sokratische Gespräch*, Stuttgart, S. 106–139.
- Rawls, John (2003), *Politischer Liberalismus*, Frankfurt a.M.

- Rorty, Richard (2016), »Der Roman als Mittel zur Erlösung aus der Selbstbezogenheit«, in: Joachim Küpper/Christoph Menke (Hg.), *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*, Frankfurt a. M., S. 49–66.
- Spaemann, Robert (2001), »Wer ist ein gebildeter Mensch? Aus einer Promotionsrede (1994)«, in: *Grenzen. Zur ethischen Dimension des Handelns*, Stuttgart, S. 512–516.
- Tiedemann, Markus (2014), »Zwischen blinden Begriffen und leerer Anschauung«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 1, S. 95–103.
- Tiedemann, Markus (2016), »Vom moralischen Geschmacksurteil zur ethischen Urteilsbildung Angebot und Leistung des Philosophie- und Ethikunterrichts, in: *ERG.CH. Ethik-Religionen-Gemeinschaft*, letzter Zugriff: 20.01.2025, www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch.
- Thein, Christian (2020), »Präkonzepte und Gründe im lebensweltbezogenen Philosophieunterricht – Zur Relevanz der Gegenwartsphilosophie für die fachdidaktische Grundbildung«, in: René Torkler (Hg.), *Fachlichkeit und Fachdidaktik. Beiträge zur Lehrerausbildung im Fach Ethik/Philosophie*, Stuttgart, S. 155–169.
- Torkler, René (2018), »In another person's shoes« – Martha Nussbaums Bedeutung für die interkulturelle Didaktik«, in: Bettina Bussmann (Hg.), *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik: Lebenswelt und Wissenschaft* (19), S. 163–175.
- Torkler, René (2021a), »Denken im Dialog. Über eine Grundsignatur der Philosophie«, in: Petia Knebel/Rainer Wenrich (Hg.), *Dialoge – Dialogues. Ein Artistic-Research-Project im interdisziplinären Dialog*, München, S. 21–32.
- Torkler, René (2021b): »Der narrative Ansatz«, in: Jörg Peters/Martina Peters (Hg.), *Moderne Philosophiedidaktik*, Hamburg, S. 193–212.
- Torkler, René (2024a): »Erzählung und Narrativ. Ambivalenzen und Perspektiven narrativer Didaktik in den Ethikfächern«, in: Anne Burkard/Laura Martena (Hg.): *Denken ohne fachliches Gelände? Ethik-Unterricht zwischen den Disziplinen*, Stuttgart, S. 177–193.
- Torkler, René (2024b): »Über Religion sprechen. Philosophiedidaktische Annäherungsversuche an einen Problembereich«, in: Stefan Rhein/Harald Schwillus (Hg.), *Religiöse Sprache ausstellen? Die Sprachen von Judentum, Christentum und Islam im Museum kommunizieren*, Berlin, S. 91–112.

**Verlebendigungen der Vernunft:
Literatur und Film**

Nachpropositionales Wissen als philosophisch-ethische Bildung

Philipp Thomas

Es ist eben nicht so, dass all unsere Erkenntnis von der Welt in wörtlichen Feststellungen mit deutlichen Begriffen erfolgt.

(Krebs 2021: 75)

1. Mehr als Argumentation: ethische Bildung

Im Bereich philosophisch-ethischer Bildung wird üblicherweise der Übergang von vorpropositionalem Wissen (vorbegrifflich und unbegründet) zu propositionalem Wissen (begrifflich und begründet) angestrebt. So richtig dies prinzipiell ist, in diesem Text möchte ich zeigen, dass viele Themen einer philosophisch-ethischen Bildung durch diesen Schritt nur unvollkommen erarbeitet werden. Um sie tiefer behandeln zu können, kann es sinnvoll sein, über propositionales Wissen hinaus (und im Durchgang durch dieses) auch *nach*propositionales Wissen zu beachten und einzubeziehen. Im Folgenden kläre ich zuerst die Unterscheidung propositional und nichtpropositional (2). Danach schlage ich ein Modell vor, in welchem die Bewegung von einem vorpropositionalen zu einem propositionalen Wissen verlängert wird hin zu einem *nach*propositionalen Wissen (3). Schließlich veranschauliche ich dann diesen Vorschlag am Thema des baden-württembergischen Bildungsplans ›Umgang mit Endlichkeit‹ (4).

Eine Vorbemerkung zum Begriff der Vernunft: Der folgende Gedankengang identifiziert Vernunft nicht mit der Fähigkeit zu begrifflicher Allgemeinheit. Letztere ist als propositionales Wissen (also die Bestimmung von *etwas als etwas*) eher Sache des Verstandes im Sinne Kants. Vernunft besteht auch nicht im vor- oder nachpropositionalen Wissen. *Vernunft ist hier vielmehr die Fähigkeit unseres Denkens zur laufenden Selbsttranszendenz.* Sie ist das Momentum einer Bewegung vom vorpropositionalen zum propositionalen und weiter zum *nach*propositionalen Wissen – und schließlich

zu einer Reflexion der Potenziale und Limitationen der verschiedenen Wissensformen.

2. Wie sich propositionales und nichtpropositionales Wissen unterscheiden

Zwei Typen von Wissen: Propositionales Wissen ist begrifflich, es ist präzise, es ist auf ein Allgemeines bezogen und es ist bestimmend und (unter einen Begriff) subsumierend. Nichtpropositionales Wissen ist im Vergleich dazu anschaulicher und reicher an Erfahrung, es ist prägnant, voll von Bedeutung, und es ist weniger bestimmend und subsumierend. Propositionales Wissen drückt sich in Propositionen aus, es ist der Inhalt eines wahren Aussagesatzes vom Typ ›Es ist der Fall, dass p‹. Nichtpropositionales Wissen ist voll von Bedeutung, die selbst nicht aufgeht in wahren Aussagesätzen (Gabriel 2015: 43–69, Ders. 2019: 15–35; Krebs 2021: 72–78).

Einige Beispiele für die Unterscheidung: Wenn wir also sagen ›Diese Rose duftet. Es ist die Sorte xy‹, dann handelt es sich um propositionales Wissen über die Eigenschaft und die Sorte einer Rose. Wenn wir hingegen wissen, wie diese Rose duftet, dann handelt es sich um nichtpropositionales, um ein sogenanntes *Phänomenwissen*. Betrachten wir einen anderen Bereich. Wenn wir sagen: ›Die Kurzschwung-Technik beim Skifahren auf schwarzen Pisten setzt sich aus folgenden Bewegungen zusammen‹ und zählen dann passende wahre Aussagen auf, dann haben wir eine präzise Definition und Beschreibung eines Sachverhalts geliefert, es handelt sich um propositionales Wissen. Doch wenn jemand sagt: ›Ich mache die Kurzschwungtechnik automatisch und könnte gar nicht beschreiben, wie genau ich mich da bewege‹, dann handelt es sich um nichtpropositionales Wissen im Sinne *praktischen Könnens*. Weitere Beispiele für nichtpropositionales Wissen sind etwa *Metaphern und sprachliche Bilder*; denken wir etwa an Gedichte, in denen die poetischen Mittel sehr viel der Bedeutung übermitteln, ohne präzise Begriffe zu sein (Gabriel 2015: 125–145). Schließlich die *Bilder* (ebd.: 97–123): Das Bild *Der Schrei* (1910), ein berühmtes Gemälde von Edward Munch, zeigt wilde Verzweiflung sowohl im Gesicht der dargestellten Person als auch in der hypnotischen Landschaft. Dabei ist zwar mit Händen zu greifen, wie die Welt mitunter zum Verzweifeln ist, doch eine begriffliche Genauigkeit fehlt hier. Metaphern und Bilder welcher konkreten Ausformung auch immer sind alle nur teilweise übersetzbar in Aussagesätze.

3. Philosophisch-ethische Bildung: Schritte vom *vorpropositionalen* zum *propositionalen* und weiter zum *nachpropositionalen* Wissen

In diesem Abschnitt möchte ich deutlich machen, dass es mir keineswegs darum geht, das Lernziel des propositionalen Wissens, also Kompetenzen des Argumentierens und Begründens (3.1), zu ersetzen durch nichtpropositionales Wissen. Vielmehr möchte ich zeigen, inwiefern der große Gewinn des Propositionalen mit spezifischen Verlusten erkaufte wird (3.2). Diese Verluste zu sehen, zieht es nach sich, nach der Möglichkeit eines weiteren Schritts zu suchen, hin zu einem nachpropositionalen Wissen (3.3).

3.1 Vom *vorpropositionalen* Wissen zum *propositionalen* Wissen: ein erster Schritt philosophisch-ethischer Bildung

Wenn es im Unterricht um thematisch-philosophische Fragen geht (z.B. ›Was ist Freundschaft?‹), nehmen wir in einer Anfangsdiskussion auf unsere Erfahrungen Bezug. Unsere Erfahrungen haben große Anteile nichtpropositionalen Wissens, etwa in Form von *Phänomenwissen*, wenn wir genau wissen, wie sich Freundschaft anfühlt, oder in Form von *praktischem Können*, wenn wir eine gewisse Sicherheit im Umgang mit Streit und Versöhnung haben. Läuft die Anfangsdiskussion über Freundschaft gut, fragen wir als Lehrer:innen bald nach Begründungen für eine geäußerte Meinung. Oder wir grenzen andere Formen guter Beziehungen zwischen Menschen ab von der besonderen, die wir Freundschaft nennen. Dabei differenzieren wir genauer, wir definieren, bestimmen und subsumieren, kurz, wir überführen das nichtpropositionale Wissen in begrifflich-propositionales. Der Erkenntnisweg geht von der Anschaulichkeit eines subjektiven Erfahrungsreichtums hin zur begrifflich-präzisen Bestimmung eines Überindividuellen und Allgemeinen. Der erste Schritt zu den intersubjektiv gültigen Begriffen ist wichtig, denn Begriffe sind Voraussetzung für alle weiteren gedanklichen Operationen. Wir möchten Freundschaft im Rahmen bestimmter Freundschaftsbegriffe, etwa im Besonderen des aristotelischen im achten Buch der *Nikomachischen Ethik* diskutieren: Nutzenfreundschaft, Lustfreundschaft und wahre Freundschaft, bei der es um Tugenden geht (Aristoteles *Nik. Eth.*, VIII–IX). Und wir möchten Freundschaftsformen bewerten oder die Frage erörtern, welche Formen ethisch vorzuziehen sind. Diese Diskussionen greifen zwar auf Erfahrungen zurück, doch Begründungen geschehen begrifflich und gehören dem Bereich des Propositionalen an.

3.2 Der Schritt von der Erfahrung zum begrifflichen Wissen geht mit spezifischen Verlusten einher

Nach dem Sprachphilosophen Gareth Evans gilt, »daß unsere erfahrungsgebundenen Unterscheidungen feinkörniger sind als es die uns zu Verfügung stehenden Begriffe erlauben. Wir sind beispielsweise in der Lage, sehr viel mehr Unterscheidungen im Hinblick auf Farbtöne zu treffen als wir Farbnamen besitzen« (Schildknecht 1999: 10, auch: Evans 1982: 122–129, 227ff.). Der Übergang vom nichtpropositionalen zum propositionalen Wissen ist in bestimmten Hinsichten ein Verlust, etwa im Bereich des Qualitativen, wenn es um das *Wie* unseres Fühlens und Erfahrens geht. Was für die erwähnten Farbnuancen gilt, gilt auch für alles andere: Begriffe stellen eine Festlegung und Reduktion von Erfahrungsreichtum dar. Unsere Erfahrung verliert an Tiefe, weil Begriffe nur einen Teil der Erfahrung fassen, und sie verliert an Ambiguität, Opazität, innerer Widersprüchlichkeit und Pluralität: all das sind Attribute nicht zuletzt in der Freundschaft, die verlorengehen können, denn Begriffe vereindeutigen und legen fest.

Ein Blick auf die Verarmung von Literatur durch die konventionelle Sprache. Der Sprachwissenschaftler Hanspeter Ortner beschreibt einen spezifischen Verlust im Bereich literarischer Texte in einem Aufsatz, den wir hier als Analogie verwenden können. Weniger gelungene literarische Texte bedienen Klischees, sie *semantisieren* lediglich (sie *semiotisieren* nicht, s.u.), indem sie konventionelle Bilder und Begrifflichkeit verwenden, um ein bestimmtes Geschehen zu bezeichnen. Ortner zitiert hierzu den Schriftsteller Raymond Chandler: »wenn ich ein Buch aufschlage und erblicke Wendungen wie ›Ihre Erscheinung war in der Tat schockierend‹, ›Ich spürte den ersten Stich der Reue‹, ›reiche, vollblütige Schönheit‹ usw. habe ich immer den Eindruck, daß ich eine tote Sprache lese« (Chandler 1975: 103, zitiert nach: Ortner 2017: 298). Von dieser *Semantisierung*, die Erfahrung klischeehaft festlegt, grenzt Ortner die *Semiotisierung* ab:

Durch die Semantisierung, das ist die konventionelle Versprachlichung von Wissen, kommt es zur Erfahrungsreduktion, manchmal zum Erfahrungsverlust. Durch Semiotisierung, das ist die Neu-Etablierung von Zeichen- und Kommunikationsverhältnissen, soll ein neuer, lebendiger Bezug zur Erfahrung hergestellt werden. Erfahrung ist u.a. das unbewusste Wissen, gleichsam die »Rückseite« des deklarativen Wissens. Gute Literatur ermöglicht Zugänge zu unbewussten Erfahrungen. Diese öffnet sie dadurch, dass sie etablierte Sprachverhältnisse aufbricht und/oder indem sie mit genuin literarischen Mitteln, z.B. der Einführung von Figuren, bisher unerschlossene Sektoren von Erfahrungsräumen nutzbar macht (ebd.: 290).

Gute Literatur kann durch *Semiotisierung* Erfahrungen bewusst machen, nämlich als ›Rückseite des deklarativen Wissens‹. Deklarativ mein hier propositional. Es geht um Aspekte von Erfahrung, die durch konventionelle Begriffe jedoch eher verdeckt werden. Semiotisierung vermag diese Aspekte der Erfahrung zum Ausdruck zu bringen, indem eine einfache, klischeehaft-festlegende Sprache aufgegeben wird, die das schon Bekannte durch den üblichen, immer wieder passenden Begriff benennt. Stattdessen werden jetzt neuartige Zeichensysteme gewählt, die Zeichen auf eine bislang unbekannte Weise neu kombiniert, zu Metaphern und Bildern etwa, die noch unbekannte Aspekte unserer Erfahrung besser zugänglich machen und uns neue Einblicke und Einsichten ermöglichen.

Übertragen wir diese sprachwissenschaftliche Unterscheidung auf philosophisch-ethische Bildung. Wir können diesen Vorgang der Semantisierung generell von der eher polemischen Zuordnung zur Trivalliteratur befreien. Dann beschreibt er positiv einfach wertfrei, was geschieht, wenn wir vorpropositionales in propositionales Wissen überführen, indem wir Erfahrung begrifflich bestimmen, indem wir *etwas als etwas* identifizieren. Im Philosophie- und Ethikunterricht zum Thema Freundschaft äußert ein Schüler in der Anfangsdiskussion ein vorpropositionales Erfahrungswissen: ›Sobald mein Freund keinen Nutzen mehr von mir hatte, war ich ihm scheinbar egal – aber irgendwie fand ich seine Unabhängigkeit gleichzeitig auch attraktiv‹. In der anschließenden Erarbeitungsphase einmal mehr beispielhaft mit einem Text zu differenzierten Freundschaftsbegriffen von Aristoteles kann der Schüler dann einen Teil seiner Erfahrung im Begriff der Nutzenfreundschaft wiedererkennen (Aristoteles 1986: 253, Nik. Eth. 1162 b 15–20). Dabei subsumiert er seine eigene Erfahrung unter einen passenden Begriff für alle, also ein Freundschaftskonzept. Mit der Hilfe dieser *Semantisierung* wird das Wissen exakter und präziser. Doch mit dieser Identifizierung wird der Erfahrung hier ebenso ihr Spezifisch-Individuelles genommen: Im Beispiel sah der Schüler zwar die Nachteile der Nutzenfreundschaft, doch zugleich war die Unabhängigkeit des Freundes attraktiv – eine individuelle Erfahrung. Im Folgenden möchte ich zeigen, wie sich ebenfalls der sprachwissenschaftliche Begriff der *Semiotisierung* auf die philosophisch-ethische Bildung übertragen lässt. Es geht mir nicht um Literaturunterricht, vielmehr möchte ich den Philosophieunterricht öffnen für *nachpropositionales Wissen* in den Bereichen jener Phänomene, die auch Themen seines Bildungsplans sind. Und dazu bedarf es phänomenologisch-hermeneutischer Methoden.

3.3 Vom propositionalen zum nachpropositionalen Wissen: ein zweiter Schritt philosophisch-ethischer Bildung

Semiotisierung kann im Rückgriff auf Hanspeter Ortner als der Prozess eines neuen, tieferen Verstehens gelten, wenn wir etwa das Phänomen Freundschaft untersuchen.

Nachpropositionales Wissen 1: Phänomenologische Differenzierung rückt die Sache (z. B. Freundschaft) wieder in den Mittelpunkt. In der Diskussion sagt später eine Schülerin, Aristoteles' drei Freundschaftsbegriffe seien zwar interessant, aber irgendwie nicht genug. Das Gefühl der Vorfreude, wenn sie sich abends mit ihren Freundinnen in der Stadt treffe, könne sie genau unterscheiden von jener anderen Vorfreude, die sie hat, wenn sie z. B. mit ihren Lieblingscousinen verabredet sei. So ein Unterschied komme bei Aristoteles gar nicht vor, obwohl er doch wichtig sei, wenn man Freundschaft wirklich verstehen möchte. Ist die Lehrperson nur mit dem ersten Schritt philosophisch-ethischer Bildung vertraut und sieht das propositionale Wissen stets als das Ziel an, dann wird sie diesen Diskussionsbeitrag entweder (a) als Rückfall in vorpropositionales Wissen verstehen: Die kritische Äußerung der Schülerin führt wieder zurück in den Bereich der Erfahrung; vielleicht denkt sie sich ›dabei waren wir doch schon weiter‹. Oder sie wird (b) der Meinung sein, in der thematischen Diskussion gehe es methodisch stets um *Semantisierung*, also letztlich immer um die Suche nach begrifflicher Präzisierung im Feld des Propositionalen. Dann vermutet sie eventuell auch, die Schülerin wolle Aristoteles' Begriffe selbst weiterdenken und etwa innerhalb der aristotelischen Lustfreundschaft eine begriffliche Differenzierung vorschlagen. Dabei hatte die Schülerin vielleicht etwas ganz anderes im Sinn: Das *reiche* Phänomen der Freundschaft lässt sich noch tiefer ausloten, doch dazu reichen Begriffe nicht aus. Vielmehr könnte es hier weitergehen mit einer Differenzierung innerhalb der Erfahrungsgehalte, vielleicht genauer unterstützt durch Literatur, Musik und Kunst. Ist die Lehrperson offen für einen Schritt über das Begriffliche hinaus und kommt es ihr neben dem Analytischen auch auf das Hermeneutische an, dann erkennt und begrüßt sie in jenem Diskussionsbeitrag einen phänomenologisch-hermeneutischen und damit genuin philosophischen Fortschritt, der auch und gerade die andere Seite des propositionalen Wissens würdigt. Die begriffliche Differenzierung hat viel Neues am Phänomen Freundschaft aufgezeigt, all das wird keineswegs verabschiedet, sondern bleibt aktuell. Doch jetzt kann es weitergehen mit einer *phänomenologischen Differenzierung* (im Beispiel: zwischen der Vorfreude auf die Freundinnen oder auf die Lieblingscousinen) und dazu braucht es eine *Semiotisierung* mithilfe von Bildern, Metaphern und mithilfe des qualitativen Reichtums unseres *Phänomenwissens* und des *praktischen Könnens* – all das sind Elemente eines nachpropositionalen Wissens. Phänomenologisch-hermeneutisch sollen die Schüler:innen hierbei erzählend und Differenzierungen abwägend in die Tiefe gehen.

Nachpropositionales Wissen 2: Die Vereindeutigung durch Begriffe rückgängig machen. In 3.3.1 geht es um das positive Potenzial der phänomenologisch-hermeneutischen Methode, die innerhalb der (notgedrungen groben) Begrifflichkeit des Propositionalen nicht begrifflich, sondern phänomenologisch differenziert. Jetzt (3.3.2) geht es um die mit dem Begrifflichen einhergehenden Verluste insgesamt und wie eine falsche Vereindeutigung zurückgewiesen werden kann. In der Auswertung der

Erarbeitungsphase äußert eine weitere Schülerin: ›Am ersten Schultag auf der neuen Schule habe ich mich gleich mit Aylin zusammengetan, wir haben uns sozusagen aneinander festgehalten, haben uns dann immer im Bus einen Platz freigehalten und waren beste Freundinnen. Das war echte Freundschaft, aber der Nutzen in diesen ersten Schulwochen stand gewiss auch im Vordergrund. Irgendwie lässt sich das gar nicht entscheiden, welcher Freundschaftstyp das nun *eigentlich* war.‹ Mit diesem Erfahrungsbericht hat die Schülerin philosophisch gesehen dafür argumentiert, dass der Einzelfall eben vor allem er selbst ist, dass er etwas Individuelles ist, das nie gänzlich aufgeht in den begrifflichen Kategorien. Die Vereindeutigung und Identifizierung durch die allgemeine Subsumierung unter einen exakten Begriff entfernt uns vom Phänomen, Wirklichkeit ist vieldeutig. Weshalb scheint uns Vereindeutigung dennoch so attraktiv? Wenn wir beim Übergang zum propositionalen Wissen den richtigen Begriff finden, verstehen wir plötzlich ganz viel, denn je eindeutiger der Begriff, desto mehr ›durchschauen‹ wir dadurch. Diese Erfahrung macht uns glauben, wir seien am Ziel. Doch vielleicht haben wir vorerst nur die Klarheit eines begrifflichen Modells erfahren und diese mit der vermeintlichen Klarheit des Phänomens verwechselt. Dieser kritische Gedanke selbst ist wieder ein phänomenologischer: Wollen wir tiefer in ein Phänomen eindringen, müssen wir die Mehrdeutigkeit zurückgewinnen, Literatur und Kunst können häufig dabei helfen, insofern sie in ihrem Ausdruck viel offener als Argumente sind und stets verschiedene Interpretationen zulassen.

Nachpropositionales Wissen 3: Praktisches Können geht über die Begriffe hinaus. Nach den phänomenologischen Differenzierungen (3.3.1) und der Zurückweisung der möglichen Verluste des Vereindeutigens (3.3.2) möchte ich jetzt (3.3.3) das Feld des praktischen Könnens beleuchten: Dem Propositionalen entsprechen hier feste Verhaltensregeln, dem *nachpropositionalen* eher ein intuitives Wissen um den richtigen Weg. Können wir lernen, wie wir Freund:innen gewinnen? Jemand, der überall gute Freunde findet, könnte auf unsere Frage hin, wie er das mache, antworten: ›Ich kann nicht sagen, wie ich das mache, dafür hatte ich schon immer ein Händchen‹. Hier handelt es sich um ein *praktisches Können* (s.o.). Angenommen, empirische Langzeit-Beobachtungsstudien ermittelten bestimmte Muster im Verhalten dieses und anderer ›Könnner‹, etwa in ihrem Kommunikationsstil. Dann ließe sich etwas von diesem praktischen Können übersetzen in propositionales Wissen und es könnte hierzu heißen: ›Statistisch gesehen erregt der Kommunikationsstil xy beim Gegenüber schneller Interesse‹. Der frühere Coach Dale Carnegie hat aus Beobachtungen dieser Art heraus schon 1937 einen Bestseller geschrieben: *Wie man Freunde gewinnt. Die Kunst, beliebt und einflussreich zu werden* (Carnegie 2020). Weshalb sind wir hier skeptisch – und denken vielleicht gar insgeheim, wer auf solche ›Regeln‹ setze, der habe etwas an der Freundschaft nicht verstanden? Wohl deshalb, weil wir (a) aus Erfahrung wissen: Wer für etwas ›ein Händchen‹ hat, der verfügt über ein praktisches Können, das sich selbst nur teilweise übersetzen lässt

in propositionales Wissen. *Praktisches Können geht über Begriffe hinaus.* Und dann auch deshalb, weil wir (b) vermuten, dass Carnegies praktisches Können sich gar nicht auf wirkliche Freundschaft bezieht, sondern auf eine Art Nutzenfreundschaft, eben auf das, was sich im Bereich Freundschaft überhaupt ›herstellen‹ lässt. Vermutlich beziehen sich Carnegies Regeln im aristotelischen Sinn auf *poiesis*, wahre Freundschaft aber ist *praxis*. Doch warum meinen wir dann immer wieder, propositionales Wissen sei als solches in der Lage, praktisches Können rational hinreichend zu rekonstruieren? Vermutlich aufgrund derselben Attraktivität des Propositionalen, von der auch am Ende des letzten Absatzes die Rede war: Wenn wir den richtigen Begriff finden (z.B. ›Kommunikationsstil xy‹), meinen wir am Ziel zu sein, weil wir jetzt alles Wesentliche verstünden. Wir schließen von der Klarheit eines Modells auf die Möglichkeit praktischen Könnens. Doch die kaum vermeidbare Einsicht, dass praktisches Können über Begriffe hinausgeht, das ist schon ein Aspekt *nachpropositionalen* Wissens.

Zwischenfazit für die philosophisch-ethische Bildung: In den drei genannten zentralen Aspekten *nachpropositionalen* Wissens entwickeln Schüler:innen Kompetenzen, die jenseits des Subsumierens (*etwas als etwas* erkennen und bestimmen) liegen. Diese Kompetenzen verlassen den Bereich des Begrifflichen, es geht um Fähigkeiten der Differenzierung im Phänomen selbst, auch in den jeweiligen Empfindungsqualitäten und -nuancen und dazu dient eine anschauliche, bildhafte und metaphorische Sprache, die nicht definiert, sondern die etwas aufzeigt, nämlich das Qualitative und das kaum Sagbare unserer individuellen Erfahrungen, die zwar reich sind, die wir im Austausch miteinander aber auch teilen und nachvollziehen können.

4. Das Thema ›Umgang mit Endlichkeit‹: sich tiefer orientieren durch *nachpropositionales* Wissen

Welche Lernziele sieht der baden-württembergische Bildungsplan 2016 für das Thema ›Umgang mit Endlichkeit‹ (Klasse 10) vor?

Die Schülerinnen und Schüler können Formen der Lebensgestaltung und Lebensführung in verschiedenen Lebensphasen unter dem Aspekt der Lebensqualität und der Selbstbestimmung *erfassen* und *vergleichen*. Sie können sich mit der Bedeutung der Menschenwürde in Bezug auf Sterben und Tod *auseinandersetzen*. Sie können Spielräume der Selbstbestimmung und Verantwortung im Umgang mit Leben, Sterben und Tod *diskutieren* und auftretende Konflikte *analysieren* (Kultusministerium Baden-Württemberg 2016; Kursivierung Ph.Th.).

Um diese Lernziele zu erreichen, kennt der Bildungsplan vier aufeinander aufbauende ›prozessbezogene Kompetenzen‹: also ›Wahrnehmen und sich hineinversetzen‹ (dies ist in unserem Sinne vorpropositional, alles andere ist dann propositional, d.h. wie:), ›Analysieren und interpretieren‹, ›Argumentieren und reflektieren‹ und ›Beurteilen und (sich) entscheiden‹ (ebd., linke Spalte Mitte). Denselben Prozess der Kompetenzentwicklung unterstützen die ›Operatoren‹, die sprachlichen Markierungen jener Fähigkeiten, welche Schüler:innen im Unterricht einüben; genannt werden z.B. ›argumentieren‹, ›begründen‹, ›bestimmen‹, ›Stellung nehmen‹, ›unterscheiden‹ u.v.m. (ebd., linke Spalte unten, vgl. auch die Hervorhebungen im Zitat). Die Richtung ist in allen Fällen eindeutig: Kompetenzerwerb ist der Übergang vom vorpropositionalen zum propositionalen Wissen. Und tatsächlich ermöglichen ja die Begriffe wie u.a. Menschenwürde, Selbstbestimmung, Lebensqualität oder Verantwortung ein besseres Verständnis menschlicher Endlichkeit, denken wir hier nur an die Frage, ob eine Form von Sterbehilfe erlaubt sein soll.

Um weitere Aspekte eines Themas zu erschließen, sollte zugunsten philosophisch-ethischer Bildung der Schritt hin zum Nachpropositionalen erfolgen. Wollen wir die oben schon erläuterten Einseitigkeiten vermeiden, können und sollten wir ergänzend unser *Phänomenwissen* zum Thema Endlichkeit (3.1-3.3) befragen: Wie ist es denn, einen geliebten Menschen zu verlieren, wie ist es, selbst sterben zu müssen? Wie bestimmt Endlichkeit unser Leben, welche spezifische Qualität bringt sie in jeden Augenblick? Und es geht auch um *praktisches Können*: Hier zeigt sich die niemals beherrschbare Seite des Todes, wir scheitern oft auch in unseren Praktiken des Umgangs mit Sterben und Trauer, denn der endgültige Abschied ist im Grunde viel zu viel für uns, dafür ist unsere Seele nicht gemacht. Wir sind ohnmächtig, verstehen die ganze Welt nicht mehr, haben sie auch nie ganz verstanden. Lebensqualität, Selbstbestimmung oder Verantwortung – begriffliches Wissen ist wichtig, wenn es etwa um Argumente für oder gegen Sterbehilfe geht. Doch es gibt eben auch die ›Rückseite‹ begrifflichen Wissens: den Tod selbst – als eine uns in den meisten Fällen verstörende Macht, unverständlich und außerhalb jeder Art von Verfügung, als das schlechthin ›Anderer‹. Diese Rückseite aber hat die Philosophie selbst gerade im Blick von Platon über Montaigne bis hin zu Jaspers, wenn diese Tod und Endlichkeit in unser Denken zu integrieren versuchen oder gar sagen, Philosophieren heiße sterben lernen (Montaigne 1998: 45–52). Philosophie hat hier immer schon heuristisch mit der Grenze zu tun zwischen Propositionalem (Begrifflichem) und Nachpropositionalem (Unbegrifflichem, mit dem man sich der Grenzen des Begrifflichen bewusst ist). *Die Vernunft als Selbsttranszendenz ist die Instanz dieses Philosophierens.* »Es ist eben nicht so, dass all unsere Erkenntnis von der Welt in wörtlichen Feststellungen mit deutlichen Begriffen erfolgt« (Krebs 2021: 75). Es geht nicht immer nur um das Argumentieren, Begründen und Beurteilen (alle drei gehören zu den etablierten ›Operatoren‹, s.o.). Unser Denken geht den Schritt ins Nachpropositionale, wenn es zunächst die existenzielle Unmöglichkeit jedes Verstehens und ›Meisterns‹ unserer Endlichkeit

denkt und wenn es dann versucht, hierzu bedeutsame Erkenntnisse zu formulieren (oft erneut in einer metaphorischen Sprache), die über Begriffe hinausgehen. Bislang noch im Vergleich weniger etablierte Operatoren des *Nach*propositionalen können sein: ›Erfahrungen immer genauer beschreiben‹, ›das Erfahrene ausloten‹, ›Erfahrungsqualitäten immer genauer differenzieren‹, ›das Widerständige benennen, das sich jedem Verstehen entzieht‹ u.v.m. Solche Kompetenzen gehören keineswegs einfach in die Literatur, sondern sind Fähigkeiten einer reflektierten Alltagspraxis im Rahmen einer Ethik des guten Lebens.

*Nach*propositionales Wissen als ein Teil philosophisch-ethischer Bildung. Den Schritt vom propositionalen zum *nach*propositionalen Wissen können wir als *Semiotisierung* verstehen, im Philosophie- und Ethikunterricht bieten sich dabei nicht zuletzt literarische Texte an. *Ein erster Aspekt: Unser Tod ist unbegreiflich.* In dem Roman *Krieg und Frieden* (1869) führt Leo Tolstoi die Figur des jugendlichen Petja Rostow ein, der im Krieg gegen Napoleon gleichermaßen übermütig wie militärisch sinnlos in seinen Tod reitet. Sehen und erleben wir bei der Leseerfahrung viele Seiten lang den Angriff auf ein von den Franzosen gehaltenes Herrenhaus direkt durch Petjas Augen, so lässt uns Tolstoi ohne Übergang plötzlich durch die Augen der herumstehenden Soldaten schauen: nämlich auf den mit einem Mal merkwürdig reitenden und dann stürzenden Petja – weil es Petjas Perspektive im Augenblick des ihn treffenden Kopfschusses gar nicht mehr gibt (Tolstoi 1989: 1435). *So unverständlich fallen wir aus unserem Leben hinaus in den Tod, so unerreichbar ist jedes Sterben unserem Begreifen.* Und als dieses so völlig Unbegreifbare bestimmt und regiert ›Endlichkeit‹ doch ständig unser Leben, weil dieser ›Schritt ins Nichts‹ uns jederzeit droht und möglich ist, nicht immer nur so dramatisch wie bei Tolstoi, sondern auch in Form einer trivialen tödlichen Krankheit. Petjas Tod lässt uns als Leser:innen verstört und dennoch belehrt zurück. Mit der Figur Petja haben wir nicht nur etwas über den Tod, sondern auch über das Leben gelernt: Im Innersten unseres Seins (Leben) wohnt unser Nichtsein (Tod). Zwar gibt es in dieser Hinsicht keinen weiteren Zuwachs an begrifflich-präzisem Wissen, wir haben allerdings etwas auf sinnliche Weise erkannt (Krebs 2021: 77), eben *nach*propositional.

Ein zweiter Aspekt: Vor dem Hintergrund des Todes zeigt sich die Tiefe des Lebens selbst. In der Figur des jungen Fürsten Andrej, an dessen Schicksal wir seit hunderten Seiten Anteil hatten, lässt uns Tolstoi durch dessen Augen von der Schwelle des Todes aus auf das Leben schauen. Im Gefecht unter zigtausenden von Soldaten in der Schlacht von Austerlitz merkt Andrej, dass er von einer Kugel getroffen und offensichtlich gestürzt ist, vor allem daran, dass er plötzlich nicht mehr geradeaus, sondern vielmehr von unten nach oben, nämlich in den Himmel schaut.

»Wie kommt es, daß ich früher niemals diesen Himmel gesehen habe? [...] [A]lles ist Lug und Trug, außer diesem unendlichen Himmel. [...] Und auch den Schmerz kannte ich bis heute noch nicht [...]. Ja, nichts, nichts habe ich gekannt bis jetzt. [...]

[A]lles, was wir verstehen, ist wichtig, und groß und bedeutungsvoll ist nur das, was wir nicht begreifen« (Tolstoi 1989: 375, 388, 392).

Allzu beschränkt ist unsere übliche Sicht auf das Leben. Es kommt Tolstoi darauf an, aus einer völlig neuartigen Perspektive (hier von der Schwelle des Todes aus) auf das Leben zu schauen – nämlich, *um das Leben aus dieser Perspektive besser verstehen zu können*. Tolstoi *semiotisiert* hier, er führt eine Figur ein und erfindet bildhafte Szenen, um unser bequemes, übliches, konventionelles Lebens-Wissen (worauf es im Leben angeblich ankommt) zu verstören: »alles, was wir verstehen, ist wichtig« (ebd.: 392). Und dann auch, um diesem konventionellen Wissen (*Semantisierung* im Sinne Ortners) aus der Perspektive des Todes eine neue Richtung zu geben (*Semiotisierung*): »bedeutungsvoll ist nur das, was wir nicht begreifen« (ebd.). Wieder gibt es keinen Zuwachs an präzise-begrifflichem Wissen und doch hat uns die Szene ermöglicht, etwas *sinnlich zu erkennen*. Gleichermaßen verstört wie belehrt bleiben wir nach der Lektüre zurück, sobald wir beginnen, auf neue Weise ›Endlichkeit‹ in unser Leben zu integrieren und unser Leben neu zu befragen – und hier handelt es sich auch um ein *nachpropositionales* Bildungsziel des Philosophie- und Ethikunterrichts, d.h. um eine sinnliche Erkenntnisform der Schüler:innen: Was ist vielleicht nur scheinbar wichtig im Leben und wie können wir uns an jenem unbegreifbaren und doch so wichtigen Kern des Lebens ausrichten? *Was ist wirklich wesentlich?* Die Selbstbeschränkung des Fachunterrichts auf begriffliches Bestimmen und Argumentieren (z. B. ›Pro und Contra Sterbehilfe‹) führt dazu, dass seine existenziellen Themen nicht in der angemessenen Tiefe erschlossen werden können.

Zusammenfassend: Als zentrale Aspekte *nachpropositionaler* Kompetenzen habe ich beispielhaft genannt: erstens durch *Phänomenwissen* phänomenologisch zu differenzieren (z. B. Vorfreude auf die Freundinnen bzw. auf die Cousinen), zweitens die *begriffliche Vereindeutigung* rückgängig zu machen (die individuelle Freundschaft passt nie ganz zu den Begriffen), drittens zu erfahren, dass *praktisches Können* über Regeln hinausgeht (Anleitungen, Freund:innen zu gewinnen, haben ihre Grenzen) sowie viertens ein mittels *Semiotisierung* ermöglichtes *sinnliches Erkennen*, das über die Begriffe noch hinausgeht (als ein neuartiger Blick auf das Leben durch die Integration unserer Endlichkeit). Jene Instanz in uns, die all das denkt, ist zuletzt die Vernunft: die Gabe unseres Denkens, die verschiedenen Wissensformen nebeneinander in ihren Möglichkeiten, aber auch in ihren Grenzen klar zu erkennen.

Literatur

- Aristoteles (1986), *Die Nikomachische Ethik*, übers. v. O. Gigon, 6. Aufl., München.
 Carnegie, Dale (2020), *Wie man Freunde gewinnt. Die Kunst, beliebt und einflussreich zu werden*, 12. Aufl., Frankfurt a.M.

- Chandler, Raymond (1975), *Die simple Kunst des Mordes. Briefe, Essays, Notizen, eine Geschichte und ein Romanfragment*, hrsg. v. D. Gardiner u. K. S. Walker, Zürich.
- Evans, Gareth (1982): *The Varieties of Reference*, Oxford/New York.
- Gabriel, Gottfried (2015), *Erkenntnis*, Berlin/Boston.
- Gabriel, Gottfried (2019), *Präzision und Prägnanz. Logische, rhetorische, ästhetische und literarische Erkenntnisformen*, Paderborn.
- Krebs, Angelika u. a. (2021), *Das Weltbild der Igel. Naturethik einmal anders*, Basel.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2016), »Bildungsplan für das Fach Ethik Sekundarstufe 1«, Klasse 10, 3.2.1.3 »Umgang mit Endlichkeit«, letzter Zugriff: 09.09.2024, <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/ETH/IK/10/01/03>.
- Montaigne, Michel de (1998), *Essais*, übers. v. H. Stilet, Frankfurt a.M.
- Ortner, Hanspeter (2017), »Semiotisierung und Semantisierung von Erfahrung, Weltsicht und Wissen in literarischen Texten«, in: Anne Betten/ Ulla Fix/Berbeli Wanning (Hg.), *Handbuch Sprache in der Literatur*, Berlin, S. 290–309.
- Schildknecht, Christiane (1999), *Aspekte des Nichtpropositionalen*, Bonn.
- Tolstoi, Leo (1989), *Krieg und Frieden*, München.

Die Aporie des Dilemmas umdenken oder Die herkulische Verwandlung

Stefano Franceschini

1. Eine herausfordernde Hintergrundsituation

Die ethische Diskussion von Dilemmata gilt als ein Standardverfahren der philosophischen Bildung, allerdings verspüren einige Fachdidaktiker:innen diesem Verfahren gegenüber ein gewisses Unbehagen. Dilemmadiskussionen werden oft mühsam, erwarten unpassenderweise eine ›Lösung‹ von den Teilnehmer:innen und tendieren zu starren Positionierungen und einer bloßen Auflistung von Pro-Kontra-Argumenten, wodurch das Potenzial der Dilemmata für die ethische Bildung nicht ausgeschöpft wird. Unabhängig von schon in der Sache liegenden Problemen, das heißt, welche Beschaffenheit ein Dilemma haben soll und wie Dilemmata für die philosophische Bildung sinnvoll zu verwenden sind, wird in kritischer Auseinandersetzung mit der klassische Dilemmasituation hier folgende Ansicht vertreten: Das Potential von ethisch herausfordernden Situationen (provisorisch auch ›Scheindilemmata‹ genannt) kann anfänglich aufgegriffen werden, und später dann in ein Verfahren integriert werden, womit die Entwicklung einer kritischen Urteilskraft durch die Öffnung nicht-binärer Optionen gefördert und eine intellektuelle Sensibilisierung ermöglicht wird.

Im Folgenden wird der Unterschied zwischen Dilemma und ›Scheindilemma‹ kurz erläutert und zugleich damit einhergehende Probleme diskutiert. Die umfangreiche Literatur über Dilemmata im Philosophieunterricht thematisiert einerseits den Entwurf von Dilemmasituationen (beispielweise Pfeifer 2009: 289–308; Levinson/Fay 2018, Peters/Peters 2020: 7–12; Raters 2020: 27–46; Blesenkemper 2020: 63–76) und andererseits das Hinterfragen von Verfahren für den Umgang mit Dilemmata (O'Connor 2012: 242–255; Martena 2018: 381–407). Einige theoretische und konstitutive Schwierigkeiten des methodischen Einsatzes von Dilemmata sind bekannt. Fachdidaktiker:innen unterscheiden zwischen ›positivem‹, ›falschem‹ und ›negativem‹ oder ›echtem‹ Dilemma (Peters/Peters 2020: 8f.). Nur Dilemmata, die uns vor die konstruierte Wahl zwischen mindestens zwei sich (logisch) widerstreitenden unerwünschten Alternativen stellen, können als ›echt‹ qualifiziert

werden. Grundsätzlich wird mit echten Dilemmata die Erwartung verbunden, dass keine der vorhandenen Optionen tatsächlich sinnvoll zu wählen ist, und dass keine ernsthaftige Möglichkeit, richtig zu agieren, gegeben ist (ebd.: 9).

Traditionelle Dilemmata wie das ›Trolley-Dilemma‹ spielen eine Rolle in der Veranschaulichung von philosophischen Theorien (etwa dem Utilitarismus), sie erschweren jedoch oft das Verständnis, insofern sie im Unterricht für andere Ziele (wie Moralerziehung) verwendet werden und somit selbst problematisch erscheinen. »Trolley Methods« sind laut James O'Connor keine »appropriate guide to real-life moral reasoning« (O'Connor 2012: 242). Daher spricht sich Laura Martena dafür aus, diese Szenarien an die Lebenswelt anzupassen und ›realistischer‹ zu entwerfen (2018: 402). Dies ist sicher ein interessanter Schritt, um sich kritisch mit Dilemmata auseinandersetzen. Denn wichtiger als der Unterschied zwischen fiktiven und realistischen Szenarien scheint die entscheidende Differenz zwischen dem, was wir über ethisch herausfordernde Konfliktsituationen selbst lernen können, und dem Verständnis unseres eigenen moralischen Lebens, das sie ermöglichen. Eine didaktische Ungereimtheit entsteht, wenn wir eine Dilemmadiskussion anhand solcher Situationen durchführen, die als ein Dilemma erscheinen und so genannt werden, aber kein Dilemma im echten Sinn sind (also mit sich widerstreitenden, unerwünschten Handlungsalternativen, die wir beide nicht sinnvoll wählen können). Oft erweisen sich ›Dilemmageschichten‹ als Scheinkonflikte zwischen moralischen Anforderungen, die aber durchaus einen Beitrag zur Bewältigung von moralischen Ausweglosigkeiten leisten können. Sie sollten also in pädagogischer Hinsicht zu moralischen ›konflikthaften Situationen‹ entkrampft und erweitert werden (Blesenkemper 2020: 65, 68).

Vorteile von Dilemmadiskussionen wie Selbstreflexion und Argumentationshaltung können schwer überschätzt werden. Eine etablierte Urteilsweise kann dadurch in Frage gestellt und ein differenziertes Beurteilungsschema hervorgebracht werden (Pfeifer 2009: 299). Kritisch zu hinterfragen aber ist, ob Dilemmata ein verstelltes Bild von dem, was im moralischen Leben passiert, liefern. Inwiefern ist es realistisch, in literarischen Situationen wie eine Held:in moralisch zu urteilen, wenn moralischer Heroismus nicht in die Tat umgesetzt wird oder werden kann? (Raters 2020: 31f.). Eine mögliche Antwort ist, dass echte Dilemmata im Leben selten vorliegen. So gesehen wäre die Suche nach einer dritten guten Handlungsoption ratsam, eine Option jenseits des strikten Entweder-Oder. Wenn es nicht nur um Nachdenken, Hinterfragen und Überprüfen geht, sondern um unser eigenes moralisches Leben, dann sollte »kein irrelevantes fiktionales Beispiel« (ebd.: 12) gewählt werden. Mitgedacht werden sollte vielmehr eine empathische Dramatik, das Mitvollziehen von lebensnahen Handlungsalternativen. Die traditionelle Diskussion ausschließlich ›echter‹ Dilemmata kann wohl logisch-argumentative Fähigkeiten und eine Hinterfragung von Prinzipien entwickeln, doch eine umfas-

sende Bildung moralischer Praktiken, die auch die Bildung der emotionalen Ebene berücksichtigt, wird die traditionelle Dilemmadiskussion kaum ermöglichen.

Zu fragen ist daher, inwiefern ethisch herausfordernde Situationen noch verständlicher für unsere moralischen Lebensentwürfe gemacht werden können. Die Pointe in dem vorliegenden Aufsatz ist, dass die vielen ethisch herausfordernde Situationen, die nur den Anschein eines ›echten‹ Dilemmas haben (›Scheindilemmata‹), nicht an die (methodischen) Anforderungen und Geltungsansprüche von Dilemmadiskussionen gebunden sind. So wären eine Öffnung nicht-binärer Optionen und vielfältigere Wege von Ausdrucksformen des philosophisch-ethischen Denkens konzipierbar. Sie hätten den Anspruch, dass die Auseinandersetzung mit der Situation einen besseren Einfluss auf das moralische Leben finden könnte.

Anhand eines ausgewählten Beispiels aus der philosophischen Literatur werden wir versuchen zu veranschaulichen, wie wir die leitenden Maßstäbe, die die eigenen Lebensentwürfe bestimmen, durch eine moralische und intellektuelle *Sensibilisierung* erwägen und umdenken können. Im Folgenden wird die legendäre Heldenfigur des Herakles als eine ambivalente Figur betrachtet, die Konventionen überwindet. Schließlich werden wir diskutieren, inwiefern sich eine alternative Option zu den üblichen Dilemmadiskussionen skizzieren lässt. Ziel ist es, ein vielfältiges ästhetisches und transformatives Verstehen und ein philosophisches Training zu schaffen, um kritische Urteilskraft in lebenspraktischer Hinsicht zu fördern.

2. Vielfältiges Verstehen: Bildung des Herakles

Traditionelle Dilemmadiskussionen eignen sich nur für die wenigen Dilemmata im ›echten‹ Sinn (s.o.). Für zahlreiche weitere ethisch herausfordernde Konfliktsituationen (die im Folgenden ›Scheindilemmata‹ genannt werden) scheinen weitere Verfahren denkbar und zulässig. Im Folgenden wird angestrebt, *aporetische widerstrebende Situationen* mit einer anderen Inszenierung zu integrieren, konkret ist dies hier die literarische Parabel. Als Prüfungsbeispiel erlaubt die Bildungsszene ›Herakles/Herkules am Scheideweg‹ ein anderes Verfahren zu veranschaulichen, indem eine antike und eine aufklärerische Version der Legende von Herakles ins Spiel gebracht wird. Denn so können Möglichkeiten der Urteilsbildung hinterfragt werden. Ziel ist es hier, sich von der Binarität des Dilemmas zu lösen und eine dritte lehrreiche Option zu suchen, die Erlebnisse und Biographizität stärker berücksichtigen kann.

Zur Erinnerung: Das traditionelle Bild des (gewalttätigen) Kraftkerls Herakles – so die Legende (Apollodoros: II, 74–126) – liefert die Version eines Helden, der sich mit vielen Monstrositäten auf der Erde messen muss und beauftragt wird, die Erde von Bedrohungen zu reinigen (durch die zwölf Arbeiten oder Prüfungen). Eine traditionell allegorisch gelesene agonistische Figur, die bestrebt ist, durch Training Exzellenz zu erreichen. Diese legendäre Heldenfigur hat sich im Lauf der Zeit in die

Figur eines künstlerischen Tugendhelden (Schaff 2003) bzw. eines philosophischen Helden (Bosman 2021: 332ff.; Anderson 2021: 381) verwandelt.

Bei der Herakles-Legende handelt es sich in unserem Beispiel um die Erinnerung von Xenophons' Sokrates an eine vorgetragene Version einer Rede des Sophisten Prodikos über Herakles. Herakles befindet sich am Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz und ist unentschlossen und nachdenklich, er ist im Begriff zu erwägen, welcher Lebensweg einzuschlagen ist: Der Weg der Tugend oder des Lasters. Zwei Gestalten erscheinen und kommen auf ihn zu, eine anziehend und geschminkt, die andere anmutig und sittsam. Herakles' Situation kann leicht mit einer Dilemmasituation verwechselt werden. Die Legende ähnelt allerdings vielmehr einer Parabel, einer lehrreichen Erzählung, die den Lesenden eine sich vor einer aporetischen Situation befindende Gestalt vor Augen stellt. Wie das Wort Parabel etymologisch sagt, findet hier eine Nebeneinanderstellung statt. Als Teil der sogenannten ›didaktischen Literatur‹ zielt die Textform auf eine Erklärung durch eine lebendige Lehre ab. Sie veranschaulicht Ereignisse auf narrative Weise durch uneigentliche Denkfiguren und hilft, überholtes fremdgewordenes Verhalten kritisch zu beurteilen sowie Neuartiges anzuerkennen (Jeske 1981: 281–289). Die komplexe Dramatik dieser Kontroverse ist nun methodisch zu hinterfragen.

In der Version von Prodikos, die in den *Memorabilia* von Xenophon (2.1: 21–34) nacherzählt ist, finden wir einen Doppeltaspekt: die Suche nach einem tugendhaften Leben durch die Überprüfung des scheinbar Guten und die Enttäuschung von Leitbildern. Die Parabel löst das Tragische des ›echten‹ Dilemmas auf, das darin besteht, keine der möglichen Handlungsoptionen wirklich wählen zu können. Die Streitfragen müssen jedoch nicht unerwünschte Alternativen betreffen, sondern sie können zwei teilweise wünschenswerte, artikulierte optionale Lebensentwürfe umfassen, die beide vertretbar sind und sich sogar als verschiedene Arten von Glückseligkeit anbieten: Ein Lebensweg stellt sich scheinbar als angenehm, bequem, lustvoll und sorgenlos dar und impliziert den Genuss von Arbeit, die von anderen ausgeübt wird. Der andere ist scheinbar mühevoll, sorgenvoll, steht aber im Dienst der Gemeinschaft. Herauszufinden wäre ein dritter, tugendhafter Weg: eine lustvolle tugendhafte Glückseligkeit. Treffend formuliert es Anthony C. Grayling:

There is no real dichotomy in the choice offered to Hercules. Rather, there is much right on both sides of the putative divide, and much wrong about both. But most importantly, there is much right about the combination of what is right in both. And what is right is the idea of the good life they jointly suggest (Grayling 2007: 7f.).

Vermutlich stammte Prodikos' Herakles-Szene aus einem mit *Horai* betitelten Werk, *Stunden oder Jahrzeiten des Lebens* (Mayhew 2011: xxi). Hier entwickelt sich die Sorte von Freiheit des moralischen Akteurs, die den Titel *Autarkeia* trägt: die

intellektuelle Selbstständigkeit, die auf sich selbst angewiesen ist. Zwei göttliche Gestalten treten zunächst als unbeurteiltes (*Kakia*) und ungeprüftes (*Aretê*) Glück an Herakles heran, dabei ist aber nicht klar, wer eine Lasterhaftigkeit und wer eine Tugendhaftigkeit vertritt. Die Szene ist verwirrend, es braucht eine Klärung. Beide versuchen den Adressaten und Zuhörer Herakles zu überreden und zu überzeugen, die eine hinterlistig und argwöhnisch, die andere lauter und luzid. *Kakia* (Schlechtheit) will ein kryptisches Streitgespräch führen, *Aretê* (Vortrefflichkeit) stattdessen ein einleuchtendes Bildungsgespräch. Die angreifende und verheimlichende Überredung von *Kakia* ist unmittelbar und kurz. Die parodische und klärende Anstiftung von *Aretê* ist mittelbar und artikuliert.

Die attraktive Lektion von *Kakia* wird schlecht gestaltet: sie will als *Eudaimonia* (Glückseligkeit) getarnt auftreten; sie wirft *Aretê* vor, diese mache den Weg unnötig schwierig; sie korrumpiert Herakles mit einem schlechten und hässlichen Bild von Tugendhaftigkeit, während sie den verleumderischen Verdacht erzeugt, *Aretê* wolle Herakles betrügen. Dazu will sie seine Bereitschaft gewinnen, fragwürdige Mittel zu gebrauchen, um schlau die gewünschte Lebensweise zu erreichen. *Aretê* verspricht aber nicht, dass Herakles das Glück auf ihrem Weg erreichen wird, sondern stellt ihm eine würdige Lebensweise vor Augen. Sie greift die Kritiken von *Kakia* für ihre Lektion innovativ auf und es werden ›Einsichten‹ in diese Lebensweise geboten. *Aretê* stellt die Frage nach dem Guten auf Irrwegen, unterstützt die Erschaffung von schönen und guten Werken, kontrastiert *Kakia* mit optionalen Bildern, die auf die Erfindung eines aufrichtigeren Bildes hinauslaufen.

Diese Gegenüberstellung kann wie folgt verstanden werden: Als Menschen neigen wir zunächst dazu, die schlechte Kritik (feindselige, vorwerfende, diskreditierende) wahrzunehmen. Dies ruft unmittelbare affektive Reaktionen hervor, die Unverständnis auslösen und wiederum sich leicht auch auf gute Kritik (wertschätzende, inspirierende, mit der wir etwas anfangen können) übertragen. Tugendhaftigkeit ist als die Möglichkeit zu verstehen, sich aus dieser Verwirrtheit herauszuwinden, indem wir gute Kritik erkennen lernen (eine Kritik also, die unsere Denk- und Lebensweisen erneuern kann) und sie mittelbar in unser emotionales Leben neu einweben. Die Schwierigkeit liegt hier in der optionalen Überkreuzung zweier unterschiedlicher Wege: eines dichotomischen Glücksweges (also entweder lustvoll oder pflichttreu) und seiner Infragestellung im Hinblick auf die Suche nach einem tugendhaften, vollkommeneren Weg. Dies wird in der Metapher des ›Scheideweges‹ zusammengefasst.

Xenophons Bildungsszene ist philosophie- und ethikdidaktisch aber teilweise fragwürdig. Denn erstens erscheint sie belehrend, zweitens problematisiert sie die Heldenfigur nicht und drittens berücksichtigt sie die emotionale Ebene zu wenig. Diese drei Aspekte werden im Folgenden näher diskutiert.

(I) *Bildung, nicht Belehrung*. Erst am Ende der dramatischen Steigerung des lebhaften Disputs erreicht die Bildungsszene eine gewisse Leichtigkeit, denn die dreifache Figuration – *Herakles, Aretê* und *Kakia* – animiert den Lehrling (Aristippos) zu dem Versuch, sich selbst im Verlauf der Diskussion innerlich zu prüfen und besser zu verstehen. Einerseits wird er aufgefordert, aus Herakles' Perspektive zwischen einem scheinirrigen und einem scheinrichtigen Verständnis (also etwa zwischen einem desengagierten Leben ohne Beschwerde und einem freudlosen Leben im Dienst der Gemeinschaft) sowie zwischen einer schein schönen und einer scheinhässlichen Lesart (also etwa zwischen einem kurzen und leichten, aber unbeherrschten Weg und einem langen und schwierigen, aber ausgewogenen Weg) von Glückseligkeit zu unterscheiden. Andererseits läuft die doppelte kritische Beurteilung von zwei poetischen Imitationen (d.h. fiktionalen Darbietungen) der Tugend, eine schlechtere (*Kakia*) und eine bessere (*Aretê*), auf die *Sensibilisierung* für das eigentliche Tugendhafte hinaus. Herakles ist in dieser Szene kein Held. Die philosophische Heldin der vom Schriftsteller Xenophon inszenierten Diskussion einer erfundenen Lehre des Sophisten Prodikus ist für den Lehrling nicht Herakles, sondern die bessere Tugendgestalt von Glückseligkeit. Nach Robert Mayhew gilt: »Virtue and Vice represent two different human inventions or conceptions of how to live a good life« (Mayhew 2011: 215). Die Tugendgestalt unterscheidet sich durch ihre Stimme und durch den Ton, sie spricht uns an. Sie schafft Momente der Umkehrung – nicht um eine in Taten umsetzbare Entscheidung zu treffen, sondern um gute, neue begriffliche Unterscheidungen zu konzipieren (etwa zwischen dem, was wir tugendhaft und lasterhaft beurteilen, d.h. zwischen einem für uns vielfältigen, mit langem Training ständig zu erreichen ausgewogenen und freudenvollen Leben in der Gemeinschaft und einer kurzatmigen, verkehrten und unaufrichtigen Lebenswahl).

Die Personifikationen von Schlechtheit und Vortrefflichkeit fordern Herakles beide dazu auf, sie jeweils als Lebensleiterin zu wählen. Die Suche nach dem Glück kann auf unterschiedlichen Wegen erfolgen, einer kann als besser beurteilt werden und kann kontrastierende Glücksvorstellungen in eine erfüllendere und übersichtlichere Version transformieren. Die Vortrefflichkeit (Tugendhaftigkeit) appelliert an andere moralische Standards, d.h. an die kritische Hinterfragung dessen, was wir uns wünschen, und skizziert, wie dies würdig erreicht werden kann. Xenophons Bildung von Herakles durch *Aretê* erscheint jedoch belehrend, wobei keine Entscheidung von ihm verlangt wird. Stattdessen lädt die sokratische Figur den Lehrling Aristippos lediglich ein, den an Herakles veranschaulichten Weg der Vortrefflichkeit bzw. Tugendhaftigkeit im Gedächtnis zu bewahren. Herakles und der Lehrling werden allerdings nicht einbezogen. Sie bleiben stumm, scheinbar ohne Gehör und Mitsprache, stellen keine einzige Rückfrage. Was sie sich wünschen und welche zukünftige Lebensweise sie zu verfolgen haben, scheint schon bestimmt zu sein. Die Entstehung von Neuartigem ist in diesem Setting schwierig. Xenophon

dupliziert für den Lehrling seiner Bildungsszene das, was in der Nacherzählung von Herakles' Urteil geschieht.

An dieser Stelle zeigt sich, wie sich unser Begriff der philosophischen Bildung von der Vision des Xenophons unterscheidet. Die heroische Bildung im Dienst des vorausbestimmten moralischen Standards der Zeit kann heute nicht imitiert werden. Wir können sowohl der Heraklesfigur als auch dem Lehrling Beachtung schenken und beiden eine Stimme geben. Wir können das, was in der Bildungsszene dargelegt wird, kritisch und innovativ lesen. Der Einbezug von optionalen widrigkeitsgeladenen Lebensweisen erlaubt allerdings eine Auseinandersetzung, die nicht zur positiven Aneignung tendiert, sondern zur Selbsterfindung einer eigenen Lebensweise.

(II) *Innovation des Heldenbildes*. Heldenfiguren müssen heute problematisiert werden. Abgezielt wird hier nicht auf die Bildung von Heroen, sondern auf ein ausgeglichenes moralisches Leben, das zu einem realen menschlichen Leben passt. Als geniale, mit philosophisch-ästhetischem Verstehen dotierte legendäre Figuren richten sich die neu gedachten Helden gegen mangelnde Kritikfähigkeit und Empathie. Helden und Heldinnen erscheinen heute als ambivalente Figuren, die soziale Direktiven und etablierte Verhaltensmuster in Frage stellen. Heldentum kann sogar eine Bedrohung für Demokratien werden, Xenophons Version der Bildung von Herakles erscheint elitär und aristokratisch.

Nach Dieter Thomä käme einer heroischen Bildung jedoch auch in der Demokratie eine gewisse Rolle zu, denn ›demokratisches Heldentum‹ (Thomä 2019) wäre in der Lage, anderen Menschen zu zeigen, was möglich ist und wie neue Möglichkeiten eröffnet werden können. Die Figur des *puer robustus* kann als eine demokratische Aktivistin imaginiert werden, als produktive Störerin. Dies funktioniert dann, wenn wir das traditionelle männliche Bild des Helden fallen lassen und dafür die unserer Menschlichkeit fördernde Seite hervorheben (Thomä 2018: 15). Insgesamt ist keineswegs klar, inwiefern Heldenfiguren eine philosophische Bildung fördern können: Während Kritikfähigkeit und Innovationsgeist, die diese Figuren inspirieren können und uns die Binarität von Alternativen überschreiten lassen, zu begrüßen sind, erscheinen andere Aspekte fragwürdig. Es kann sich eine verdächtigende Überheblichkeit herausbilden, die dazu tendiert, Menschen in Dynamiken von Zu- und Abneigung, Pro und Kontra, Koalitionen und Fronten zu verstricken sowie eine Urteilskraft ohne Verarbeitung der emotionalen Ebene zu fordern, welche eine charakterliche Transformation erschwert.

(III) *Emotionen und moralische Bildung*. In der modernen Kultur wird das Kunstmotiv von Herkules am Scheideweg oder *Hercules Prodicious* (d.h. die von Prodikus erfundene Heraklesszene) facettenreich wieder aufgenommen. ›Herakles‹ wird als ›Herkules‹ latinisiert und die geistige Bildung verwandelt sich musterhaft in die Kontro-

verse zwischen (stoischer) Selbstbeherrschung und Lust (Cicero 2008: I,118; Panofsky 1930: 42ff.). Die Personifikationen der Selbstbeherrschung (als Weg der Tugend) und der Lust (als Weg des Lasters) liefern ein verwirrendes Bild des Scheidewegs, wenn die oben erwähnte Überlappung nicht berücksichtigt wird. Künste und Kunstprodukte können poetische Medien der philosophischen Bildung werden, die den moralischen Charakter eruiieren können, indem sie eine leichte und verständliche Veranschaulichung komplexerer Zusammenhänge ermöglichen. Das Potential von Bildern für die Philosophie- und Ethikdidaktik ist bekannt, insbesondere von solchen, die eine philosophische Theorie illustrieren.

Der sich auf dem *Grand Tour* (die damalige Bildungsreise) befindende aufklärerische schottische Philosoph Lord Shaftesbury ließ nach dem Treffen mit dem Philosophen Giambattista Vico in Neapel vom Maler Paolo de Matteis ein Kunstwerk (Abb. 1) anfertigen, das sein ›Konzept‹ des Urteils des Herkules und somit auch seinen Philosophiebegriff veranschaulichen sollte (Shaftesbury 2001: 41).

Abb. 1: Paolo de Matteis (1662–1728): *Herkules am Scheideweg*



Zitiert nach: Universität Bologna (<https://tinyurl.com/m3a269zu>)

Der Ausgangspunkt von Shaftesbury ist eine dreifache verwandelte Legende von Herakles: Die sophistische Überlieferung von Prodikus, die sokratisch unterrichtete Erzählung und die von Xenophon schon moralisierte Heldenfigur können (der aufgeklärten ›Moral-Sense-Theory‹ entsprechend) umgebildet, d.h. transformiert werden. Diese zusätzliche begriffliche Transformation kann nach Shaftesbury auch als *The Education of Hercules* tituiert werden (2001: 76). Als sorgfältiger Übersetzer von Xenophons *Memorabilia* unterscheidet Shaftesbury (2008: 65ff.) selbst vier ›notions‹ (oder ›Konzepte‹), die die ethische Bildung auszeichnen können: (i) zwei Göttinnen, die sich dem überraschten Herkules nähern; (ii) die Kontroverse, die sich vor Herkules entfaltet und ihn interessiert, zwei sehr unterschiedliche Wege aufzeigt und ihn zweifelnd stimmt; (iii) der sich ereignende scheinbare Sieg der Tugend; und (iv) die entschlossene tugendhafte Attitüde des Herkules. Aus der Perspektive der philosophischen Bildung ist die vierte (iv) ›notion‹ zunächst vielleicht weniger relevant, die dritte (iii) zeigt nach Shaftesbury die innere Formung eines moralischen Charakters und zeichnet die dramatische Mimik eines Herkules ›agitated, and torn by contrary passions‹, ›agonized‹ und in ›suspense‹ auf (2001: 78). Shaftesbury registriert den Moment der Abwendung (*Aversion*) von gewöhnlichen moralischen Verständnissen und der innovativen Selbstüberwindung der eigenen Leidenschaften. Der Weg zur Tugendhaftigkeit steht nicht außerhalb der emotionalen Dynamik, sondern durchquert sie. Die gefühlte Wendung der beurteilenden Figur gilt es begrifflich zu klären: Der aufklärerische Herkules hat Taktgefühl und Einsichtsfähigkeit durch das Auseinanderhalten von Laster und Tugend zu gewinnen, und das Tugendhafte kritisch zu beurteilen. Einsicht kann nur durch eine sinnliche Auffassung gewonnen werden. Das Momentum der philosophischen Bildung liegt in der Verwandlung, der *Metanoia*, also des Umschlags in einen neuartigen moralischen Charakter.

3. Neuartige Wege philosophischer Bildung?

Im diesem letzten Abschnitt soll der skizzierte Vorschlag für das didaktische Denken weiter erläutert werden. Klassische Diskussionen ›echter‹ Dilemmata (s.o.) haben ihre Geltung, sie können aber in Richtung kreativerer Verfahren geöffnet und erweitert werden. Die Besonderheit des hier vorgestellten Beispiels liegt darin, dass eine Konfrontation mit der Ambiguität des eigenen Geistes und mit dem Versuch, zwischen Scheinbarem und Eigentlichem zu unterscheiden, veranschaulicht wird. Die Unverständlichkeit einer *aporetischen herausfordernden Situation* vermindert sich, wenn wir Erlebnisse innerhalb der Fiktion klären und musterhafte Zusammenhänge schaffen. Das didaktische Denken hat Verstehensprozesse zu meistern, welche ›imitationale‹ und ›vitale‹ Diskussionen kombinieren, d.h. der Übergang von litera-

rischen Imitationen zum moralischem Leben muss methodisch geprüft und kritisiert werden. Im Folgenden soll dies anhand von vier Aspekten erläutert werden:

- I. Traditionelle Dilemmadiskussionen tendieren dazu, die moralische Intuition der Teilnehmer:innen zu verengen, wenn diese die umrissene Situation oder die konstruierten Positionen überschreiten. Die adaptierte Figur des Herkules evoziert die vertiefte Einsicht in unser emotionales Urteil und einen intellektuellen Kritizismus. Emotionen können das Urteil dynamisieren und lassen uns die Tugendhaftigkeit der Vernunft mitdenken. Hier entfaltet sich ein Potential philosophischer Bildung, indem wir miterlebend und stimmfähig einbezogen werden, und dabei selbst herausfinden, wie eine tugendhafte Lebensweise unserem Urteil zufolge aussieht. Die philosophische Kritik von poetischen Imitationen erlaubt die Veranschaulichung von gedanklichen Handlungen, die für ein vielfältiges Verstehen offen, aber ständig weiter zu klären sind.
- II. Durch unseres Beispiel gestaltet sich keine agonistische Kraftprobe zum besseren Argument, sondern ein Feld für das Training unserer Erfindungskraft. Literarische Gestaltungen haben eine innovative Rolle für das moralische Leben, sie gelten als inspirierende Figuren, wobei die Diskrepanz zwischen literarischer Imitation und Ausführung von Handlungen nicht verwischt werden darf. Die Weg-Metaphorik durchquert die philosophische Tradition (Westerkamp 2011) und die Metapher des ›Scheidewegs‹ weist auf das Überschreiten von binären Optionen hin, um den eigenen Weg zu finden, während wir über seine ethische Angemessenheit urteilen. Neue moralische Intuitionen sind am Anfang fragil und vulnerabel, unsere Idiosynkrasien sind aber nicht zu löschen, sondern sorgfältig zu klären, um zu schauen, ob aus unseren moralischen Intuitionen schließlich ethische Ansichten und tugendhafte Haltungen werden.
- III. Dilemmadiskussionen fordern in der Regel eine affirmative Haltung (Entweder-Oder, Pro-Kontra, Akzeptanz-Widerlegung) und gehen von zwei klaren Positionen aus. Aporetisch herausfordernde Situationen hingegen, wie die von Herakles, verlangen keine affirmative Haltung, sondern ein Urteil, das sich mit Entscheidungen und unsicheren Erwartungen auseinandersetzen muss. Die veranschaulichte parabolische Situation erscheint eher ›komisch‹ als ›tragisch‹ und sie ist so konzipiert, dass begriffliche Dissonanzen und emotionale Stimmungen auftreten können. Ein ästhetisches Verstehen brauchen wir, wenn die qualitative Fülle nicht ausreichend von sprachlich formulierten Begriffen aufgefasst werden kann. Ambiguität und Unauslotbarkeit müssen nicht reduziert werden. Vielmehr kann ein feinfühliges Gespür für diese dadurch gefördert werden, dass sie mit einem ›transformativen Verstehen‹ (Franceschini 2023: 8ff.) geklärt werden können. Die Bildung von Herakles/Herkules schlägt eine moralische Lebensweise vor, die unterrichtlich hinterfragt werden kann, indem unser Gefühlsleben einbezogen und ermessens wird. Die beson-

dere hinzukommende Tugendhaftigkeit, die dadurch entstehen kann, lässt sich auch philosophische ›Aufrichtigkeit‹ nennen. Diese kann ein moralisches Leben charakterisieren, in welchem wir bereit sind, eine (zukünftige und nicht vorhersehbare) glückliche, vernünftige und ethische Lebensweise für uns durch Urteil und Selbstprüfung zu erfinden. Somit unterscheidet sich unsere Lektion von der, die Xenophon oder Shaftesbury literarisch oder künstlerisch inszeniert haben, lässt sich aber von dieser entscheidend anregen.

- IV. Sowohl die ›Richtigkeit innerhalb der poetischen Imitation‹ (oder Invention dessen, was passieren kann) als auch die Intuition dessen, was passieren könnte (oder ›vitale Richtigkeit‹) müssen in Bezug auf unsere Konzeption eines guten, moralischen Lebens unterrichtlich kritisch beurteilt werden. Einerseits sollte keine unkritische Personifizierung und persönliche Identifizierung zugelassen werden. Indem wir Begrifflichkeiten veranschaulichen, bringen wir zugleich optionale Verständnisse hervor und kritisieren bzw. wandeln sie innovativ um. Andererseits wird auch die ›vitale Richtigkeit‹ überprüft, d.h. die Entfaltung eines Innovationspotentials geht zusammen mit der kritischen Klärung des hervorgebrachten Gedankens für ein moralisches Leben, das wir ethisch gutheißen – und somit kann eine genuine Lektion, ein unterrichtliches Gelingen entstehen. Fiktionalität ermöglicht es, eine sinnliche, ästhetische Kritik der inneren Logik der Imitation zu gestalten. Anstatt der Verstärkung einer Denkweise wird Diversifizierung und Nonkonformismus ermöglicht, während eine lebenspraktische Transformation des eigenen Urteils gelingen kann. Idealerweise schafft es eine philosophische Didaktik, auch in ethischer Hinsicht, die Komplexität des moralischen Lebens mit der Leichtigkeit der gedanklichen Veranschaulichung zusammenzubringen.

Die didaktische Organisation, die wir suchen, sind passende Richtlinien, die es zulassen, eine Sensibilisierung für das menschliche moralische Leben einzurichten und die Philosophierende zugleich in die Lage versetzen, unser Unterrichten mit ›poetischen Imitationen‹ als Ausgangspunkt für die Klärung ihrer eigenen Lebensentwürfe zu begreifen. Ich würde zu diesem Zweck den Fachbegriff einer (philosophisch) ›aufrichtigen Didaktik‹ (siehe III) vorschlagen (ebd.: 2, 15, 20). Hier gilt es, die Erfindung von neuartigen Gedanken zu erwägen und zu wagen – und dies braucht auf emotionaler Ebene einen ständigen Klärungsprozess durch philosophische Kritik, um das Neue für das moralische Leben intelligibel zu skizzieren.

Literatur

Anderson, Graham (2021), »Heracles as a Quest Hero«, in: Daniel Ogden (Hg.), *The Oxford Handbook of Heracles*, New York, S. 371–387.

- Apollodoros (1988), Bibliothek II, in: Ders. *Die griechische Sagenwelt. Apollodoros mythologische Bibliothek*, Leipzig.
- Blesenkemper, Klaus (2020), »Dilemmadiskussion«, in: Martina Peters/Jörg Peters (Hg.) *Philosophieren mit Dilemmata*, Hamburg, S. 63–76.
- Bosman, Philip (2021), »The philosophical Tradition«, in: Daniel Ogden (Hg.) *The Oxford Handbook of Heracles*, New York, S. 332–344.
- Cicero, Marcus Tullius (2008), *Vom pflichtgemäßen Handeln*, Düsseldorf.
- Franceschini, Stefano (2023), »Skizze einer aufrichtigen Methodik«, letzter Zugriff: 25.01.2025, in: *Open-Access-Publikationsserver der CAU zu Kiel*, https://macau.uni-kiel.de/receive/macau_mods_00004417.
<https://doi.org/10.38071/2024-00136-3>.
- Grayling, Anthony C. (2007), *The Choice of Hercules: Pleasure, Duty And The Good Life in The 21st Century*, Phoenix.
- Jeske, Wolfgang (1981), »Die Parabel«, in: Otto Knörrich (Hg.), *Formen der Literatur*, Stuttgart, S. 281–289.
- Levinson, Maire/Fay, Jacob (2018), *Dilemmas of educational ethics. Case and commentaries*, Cambridge.
- Martena, Laura (2018), »Thinking inside the Box. Concerns about Trolley Problems in the Ethics Classroom«, in: *Teaching Philosophy* 41, 4, S. 381–407.
- Mayhew, Robert (2011), *Prodicus the Sophist: text, translations, and commentary*, Oxford.
- O'Connor, James (2012), »The Trolley Method of Moral Philosophy«, in: *Essays in Philosophy* 13(1), S. 242–255.
- Panofsky, Erwin (1930), *Hercules am Scheidewege und andere antike Bildstoffe in der neueren Kunst*, Leipzig/Berlin.
- Peters, Martina/Peters, Jörg (Hg.) (2020), *Philosophieren mit Dilemmata*, Hamburg.
- Pfeifer, Volker (2009), *Didaktik des Ethikunterrichts: Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*, Stuttgart.
- Raters, Marie-Luise (2020), »Die erweiterte Dilemma-Diskussion«, in: Martina Peters/Jörg Peters (Hg.) *Philosophieren mit Dilemmata*, Hamburg, S. 27–46.
- Schaff, Hagen (2003), »Der Tugendheld – Herakles und die Philosophen«, in: Raimund Wünsche (Hg.) *Herakles/Herkules*, München.
- Shaftesbury, Anthony A. C. (2001), »Ästhetik« in: Wolfram Benda u.a. (Hg.), *Sämtliche Werke, ausgewählte Briefe und nachgelassene Schriften*, Bd. I, 5, Stuttgart-Bad Cannstatt.
- Shaftesbury, Anthony A. C. (2008), »*Chartae Socraticae*. Design of a Socratic History« in: Wolfram Benda u.a. (Hg.), *Sämtliche Werke, ausgewählte Briefe und nachgelassene Schriften*, Bd. II, 5, Stuttgart-Bad Cannstatt.
- Thomä, Dieter (2018), *Puer robustus. Eine Philosophie des Störenfrieds*, Frankfurt a.M.
- Thomä, Dieter (2019), *Warum Demokratien Helden brauchen. Plädoyer für einen zeitgemäßen Heroismus*, Berlin.

Westerkamp, Dirk (2011), »Weg« in: Ralf Konersmann (Hg.) *Wörterbuch der philosophischen Metaphern*, Darmstadt, S. 524–551.

Xenophon (1955), *Erinnerungen an Sokrates*, Berlin.

Zu einer kinematographischen Form der Vernunft

Prinzipien, Verfahren, Beispiele

Florian Wobser

1. Cineastik und Formemphase in philosophischer Filmdidaktik?

Großes Kino rührt von seiner Form her. Nimmt man das Prinzip des Montierens ernst, so ist der bewegte Filmverlauf in letzter Konsequenz eine Summe der Einzelbilder samt ihres Zusammenspiels mit den Tonspuren.¹ Filmische Inszenierung lässt bei der *kontinuierlichen* Montage eine Handlung ablaufen, dann dient dieser die Form, sie kann aber genauso auf *diskontinuierlicher* Montage basieren (Elsaesser/Hagener 2013: 103–136), die nicht unsichtbar bleibt und Modus eines *Wahrnehmbar-machens* der Form ist. Dadurch ist die Form gleichwertig mit der Handlung oder dominiert sie sogar. Filme, die als *cineastisch* gelten, tendieren zur letzteren Variante; in ihnen liegt häufig eine gewisse Formemphase vor.²

In der Philosophie/Ethik und ihrer Didaktik hat es die Form schwer. Das gilt u. a. für die des Films. Schaut man auf die Didaktisierungen dieses Mediums, fällt erstens auf, dass Film in diesem Kontext – ebenso in anderen Fächern – fast immer Spielfilm meint. Zweitens wurde bekanntlich *Filmizität* in frühen Zugriffen »instrumentalisiert« (Peters u. a. 2006: 5). Problemorientierung ist so vor allem ein kritischer Umgang mit Konflikten auf der Handlungsebene, deren Inszenierung übereifrig ignoriert wird – die filmaffine Lehrer:in im Fach Philosophie/Ethik war irritiert, dass zu diesen diskursiven Zwecken nicht auch weiterhin argumentative und literarische *Texte* genutzt werden. Fachdidaktisch besteht fächerübergreifend zudem Konsens darüber, dass Diversität von Unterrichtsmedien erwünscht ist, was sich nicht nur lernpsychologisch und methodisch, sondern durch jeweils auf spezifische Weisen Ausdruck gewinnende Lebensweltbezüge legitimieren lässt. »Vielfalt« wäre aber eine Mogelpackung, wenn diese Spezifika nicht gewürdigt bzw. Vorteile des Films auf kaum medienspezifische Aspekte wie Anschaulichkeit des Problems

1 Es wird hier angenommen, *dass dies heute noch gilt*; die diffizile bis unmögliche Unterscheidung zwischen analogen und digitalen Medien muss an dieser Stelle ignoriert werden.

2 Als modellhaftes Moment denke man an die Erfindung des *jump cut*, sei es in *À bout de souffle* (1960) von Jean-Luc Godard, sei es in 2001: *A Space Odyssey* (1968) von Stanley Kubrick.

oder Motivation der Schüler:innen reduziert würden. Das haben zwischenzeitlich Vertreter:innen philosophischer Filmdidaktik anerkannt. Volker Steenblock greift vor zehn Jahren Vorarbeiten zu Musikvideos und Filmmusik von Klaus Draken bzw. Rolf Sistermann auf und erklärt als für die Form offene Zieldimension, »dass Film und Philosophie sich zu einer eigenen, gemeinsamen Erfahrungsweise verbinden und verdichten können« (2013: 9). Leif Marvin Jost entwickelt zu derselben Zeit eine Methodik für eine »mediumadäquate Filmarbeit«, in der »Filmphilosophie« (2017: 227–252) aufgewertet wird, wobei er nur punktuell (ebd.: 231–235, 107–115) auf die Konzepte des Rhizoms und Plateaus nach Gilles Deleuze und Félix Guattari rekurriert; deren vor allem konzeptionelle Überlegungen zum u. a. *multisensorischen Philosophieren* werden von Jost selbst – anders als hier im Folgenden – lediglich als methodische Ideen zur Filmdidaktik ausgelegt.

Wie verhält sich folglich das Ziel, die *kinematographische Form der Vernunft* zu legitimieren, zu dem bisherigen Fachdiskurs? Bezogen auf die Desiderata gilt generell, dass das Würdigen der Film-Form(en) maximiert werden soll, was zugunsten der *Sensibilisierung* für Filmizität mit einem Wechsel in eine formale Perspektive erreicht wird. *Die kinematographische Vernunftform ist primär auf Formen des Filmmediums gerichtet.* Diese sind aber – wie oben bereits angedeutet – im cineastischen Film oft gerade sehr auffällig oder ganz subtil gestaltet. Es gilt also speziell, dass reguläre Spielfilme didaktisch begründet zur Vielfalt der Genres überschritten werden sollten. Greift man auf einen Film zurück, der eine lineare Handlung um einen Konflikt aufweist, sollte er zumindest *auch* formal attraktiv sein. Spielfilme sind so divers, dass auch die Ränder der Genres ausgelotet werden sollten. Außerdem gibt es, selbst wenn man audiovisuelle Zuspitzungen von *YouTube* über *Snapchat* bis zu *TikTok* vorerst ausklammert, sehr viele weitere (Sub-)Genres, die ebenso Versuche der Didaktisierung verdienen.³

Um den Wechsel in die Perspektive der »Audiovision« auch im Philosophie- und Ethikunterricht wahrscheinlicher zu machen, denke ich, dass man Spielfilme im Schulalltag in ganzer Länge, wenn überhaupt, allein als Ausnahme zeigen sollte. Lehrreich für kinematographische Vernunft ist die *kleine Form*, also bei längeren Formaten die *Sequenz*. Ist diese gut ausgewählt, gibt sie formal wie inhaltlich eine reichliche Anzahl an Aspekten her, denen man sich mit Schüler:innen umso genauer widmen kann. Für so ein *close watching* könnte man eine drei bis fünfminütige Sequenz sogar in einer Einzelstunde ein zweites Mal zeigen. Um die Würdigung der Form zu steigern, sollten die Analyse und Deutung bzw. Kontextualisierung idealerwei-

3 Ich selbst habe bislang zu folgenden *audiovisuellen Medien* und *Genre-Formen* publiziert: Spielfilme, Anime, Kurzfilme, Dokumentationen, Essay-Filme, Kunst-Clips, Serien(episoden), Interviews, Fake-Gespräche, Podiumsdiskussionen, Vortrag und Lesung, Social-Media-Content und Infotainment.

se primär vom Ton ausgehen und sekundär erst die Bilder miteinschließen.⁴ Über die Visualität des *audiovisuellen* Mediums spricht man noch mehr als genug. Die Auswahl eines Fragments und Überbetonung des Sounds sind zwei Prinzipien kompetenzorientierter Filmbildung (Wobser 2021: 157–160), die auch *close listening* umfasst. Richtet man sich, wie in dem vorliegenden Artikel, auf Spielfilme, ermöglicht eine exakte Arbeit mit Sequenzen nicht nur »Anstöße zum Selber-Denken« (Peters u. a. 2006: 6), sondern *Perzepte* ihrer Inszenierung haben dem Anspruch nach denselben Wert wie die scheinbar autonomen Konzepte, die im »Wahrnehmbarmachen« ästhetisch und performativ verstärkt werden. Filme sollten nicht allein als audiovisuelles Gedanken- (Sistermann 2004: 30; Jost 2017: 314f.), sondern jeweils als *Wahrnehmungsexperiment* im Rückgriff auf begrifflich-spekulative und multisensorisch-phänomenologische Methoden kompetenzorientiert erschlossen bzw. sinnlich eröffnet werden.

2. Sensibles Denken und philosophische Prozesse der Filmbildung

Bevor sich die hier zuerst filmdidaktisch eingeordnete kinematographische Form der Vernunft exemplarisch auf drei konkrete Filmsequenzen richten wird, soll sie mittels Rückgriffen auf den Fachdiskurs der Philosophie- und Ethikdidaktik vorerst grundsätzlicher charakterisiert werden. Im Horizont jener sehr kontroversen Debatte (Gefert/Tiedemann 2012) um diskursive und präsentative Symbole gemäß Ernst Cassirer und Susanne K. Langer wird für die kinematographische Vernunft eine heuristische Zumutung eingefordert: Wird bislang noch immer so debattiert, dass sich der phänomenologische Ausdruck eines Unterrichtsmediums stets an der Qualität des Konzepts messen lassen soll, und lassen Vertreter:innen des analytischen Denkens die Perzepte aller Art, selbst rezeptionsästhetisch, nur ergänzend gelten, bringt jener heuristische Wechsel in die audiovisuelle Perspektive im Vergleich einen *gewissen Überschwang* mit sich.⁵ Indem perzeptive Qualitäten des Films betont werden, kehrt sich die Reflexionsweise um und das Wahrnehmen wird aufgewertet. Der transzendente Rest jener (neu-)kantianischen Tradition bei Cassirer

4 Diese »*audiophile*« Haltung wird praktisch, u. a. aufgrund der Dominanz des Sehsinns, selten durchgeführt, sie ist jedoch mit dem (Kino-)Filmtontheoretiker Michel Chion (2012) nicht weniger theoretisch zu begründen.

5 Diese schwungvolle Volte betrifft auch das im Anschluss an Gottfried Gabriel (2015) von Angelika Krebs (2021) ästhetisch und implizit auch didaktisch entwickelte erkenntnistheoretische Modell, worin *nicht-propositionales Wissen* als prägnantes, offen-reichhaltiges gegenüber einem präzis-abstrakten propositionalen Wissen aufzuwerten sei; dieser Ansatz wird hier als ein *Paralldiskurs* zur Debatte um diskursive und präsentative Unterrichtsmedien begriffen; dazu auch die Beiträge von Angelika Krebs (S. 41–52) und von Philipp Thomas (S. 71–82) im vorliegenden Band.

und Langer wird zur Disposition gestellt, indem auf Vertreter:innen eines *sensiblen Denkens* rekuriert wird, die phänomenologische und semiotische Vorarbeiten integrieren. Sie stammen oft aus den Künsten; so heißt es in einer kritischen Auseinandersetzung des philosophisch nicht gerade naiven Regisseurs Alexander Kluge mit Immanuel Kant u.a., dass sich im Film selbst

radikale Anschauung im visuellen Teil und Begriffsmöglichkeiten in der Montage zu einer Ausdrucksform [verbinden], die ebenso wie die Sprache ein dialektisches Verhältnis zwischen Begriff und Anschauung ermöglicht, ohne daß dieses Verhältnis wie in der Sprache stabilisiert ist (Kluge u.a. 1980: 16).

Die nicht zuletzt assoziativ und konnotativ wirkende audiovisuelle Dynamik, die also sinnlicher ist als in dem linear und denotativ gerichteten Diskurs, nennt Kluge selbst ›*Verflüssigung*‹ (Wobser 2024b: 60–84, 95–222), wobei er explizit auditive Ausdruckskräfte mit einschließt: »Das Zusammentreffen von sprachlichen, akustischen und visuellen Formen und ihrer Integration in der Montage macht den Film zu komplexeren Aussagen fähig, als dies einer dieser Formen allein möglich wäre« (Kluge u.a. 1980: 16).

Für sensibles und zugleich *sensibilisierendes* Denken, das im Wechselspiel mit gleichwertiger *aisthesis* steht, finden sich auch anschlussfähige frühere fachliche Positionen. Christian Gefert⁶, der selbst eine Konzeption performativen Philosophierens vertritt, steht jener ›*Verflüssigung*‹ nahe, sobald er nach Jacques Derrida bemerkt, dass »Philosophieren per se immer unabgeschlossen und vorläufig [ist], da sich Bedeutungen (vermutlich) nicht endgültig fixieren lassen [...]«. Er spitzt an derselben Stelle den Prozess des Philosophierens weiter zu, indem er fragt,

ob überhaupt *stabile* Bedeutungsgefüge zwischen Signifikanten [...] und Signifikanten bestehen und sich der Anspruch auf überhistorische und kontextunabhängige Begriffsklärungen in der Philosophie jemals realisieren ließe (Gefert 2008: 18f.).

Während Gefert das Theaterspielen als eine leibliche Praxis charakterisiert, die gewisse Arten des *signifikanten ›embodiment‹* (2005) meint, greift Stefan Maeger u.a. phänomenologische und semiotische Denkmuster auf (Wobser 2024b: 257–267), um einen ›Umgang mit Bildern‹ fachdidaktisch zu legitimieren. Nicht die trivialen, aber die ästhetisch reizvollen Bilder hätten deiktische und indexikalische Qualität, die den Sehsinn über die Einbildungskraft bzw. Fantasie als eine quasi-taktile Kompetenz herausforderten. Solche Bildungsprozesse philosophischer Art zielen nach Maeger deshalb auf ein ›*spürendes Sehen*‹ bzw. »[a]tmosphärisches Wahrnehmen« (2013:

6 Siehe zu Gefert ebenso das Gespräch zu gegenwärtigen, die Institution Schule betreffenden fachdidaktischen Fragen und die Diskussion darüber (S. 223–236) im vorliegenden Band.

225). Gefert stellt die Ausweitung seines Ansatzes auf den Film lediglich in Aussicht, dessen bewegte Bilder (mit Ton) Maeger streift, indem er ihren höheren Grad einer Immersion als intensives »Gefühlsexperiment« (ebd.: 230) umschreibt.

Eine Didaktisierung kinematographischer Vernunft schließt hier an und sie geht darüber hinaus, indem audiovisuelle Filmizität als eine *ästhetische und performative Ausdrucksweise* begriffen wird und die *filmische Inszenierung* selbst uns Impulse für das Philosophieren liefert. Ein etabliertes Modell dafür liegt glücklicherweise im Fachdiskurs längst vor – die Literatur! So ist der Begriff ›Filmizität‹ an ›Literarizität‹ angelehnt, deren didaktische Relevanz bereits Johannes Rohbeck herausgearbeitet hat. Er bemerkt, dass Literatur zu häufig auf Inhalte reduziert werde, das Fach Philosophie/Ethik aber Vorteile habe, wenn »die verschiedenen Schreibstile« (2016: 201) anerkannt würden. Rohbeck trennt zwischen Philosophie in der Literatur und literarischer Philosophie, indem er moderat postmoderne Einflüsse transformiere (ebd.: 200). Analog dazu soll an dieser Stelle die Relevanz *filmischer Philosophie* unterstrichen werden, die *verschiedene Film-Stile* umfasst und die Domäne ist, in der sich die kinematographische Vernunftform entfaltet. Rohbeck nennt u.a. Dialoge, Autobiographien und Erzählungen selbst ›marginale Gattungen‹ (ebd.: 203–216), die nach ihm die für das Philosophieren entscheidende ›argumentative Funktion‹ (ebd.: 203) in literarische Gestalten kleideten. Dieses Kriterium sei wichtig, damit sich Philosophie nicht in der Literatur auflöse. Viele Film-Genres und jeweils gezielt ausgewählte Stile können aber als in den Fächern Philosophie/Ethik (bislang noch) marginalisiert beurteilt werden; die hier eingeforderte formale Aufwertung des Film-Mediums basiert nicht allein auf einer argumentativen Funktion, sondern cineastische Filme sind Modelle *identitätstheoretischer Bildungsprozesse*. Deren genauere Didaktisierung basiert aber nicht auf einer pauschalen Gleichsetzung von Philosophie und Film; vielmehr liefert der Ansatz kürzere Sequenzen voller Konzepte und Perzepte, die für ein offenes Wahrnehmen wie kritisches Reflektieren in relevanten Themenkontexten *künstlerischen Impulsen des Philosophierens* gleichen.⁷

Wie die kompetenzorientierte Filmbildung in dazu geeigneten thematischen Kontexten im Modus kinematographischer Vernunft geleistet werden kann, diese Frage soll am Ende dieses Artikels anhand konkreter Beispiele genauer beantwortet werden. Ihr legitimierender Grund kann ergänzend auch mit Christa Runtenberg gestärkt werden. In ihrer Einführung *Philosophiedidaktik* (2016) geht sie konsequent auf visuelle und auditive Eigenschaften von Unterrichtsmedien und Verfahren ein

7 Rohbeck selbst dazu (2016: 204): »Hier berühren sich Philosophie und Literatur, doch ohne dass sich die Grenzen verwischen. Denn ich gehe von ganz bestimmten philosophischen Kontexten aus, in denen die literarischen Formen ihre je spezifischen Funktionen erfüllen«. Rohbeck unterstellt postmodernen Philosoph:innen, dass diese solche Differenzen nicht interessiert hätten; zugleich grenzt er sich mit dem eigenen harten Kriterium der ›argumentativen Funktion‹ von deren theorierhetorischen Versuchen klar ab.

(ebd.: 106–212). Zudem (ebd.: 59–65) unterlegt sie der sowohl phänomenologisch als auch psychologisch begründeten *transformativen Idee prozesshafter* Bildung eine ›flüssige‹ Grundlage, auf der sich Selbst- und Weltverhältnisse – etwa zwischen Natur und Kultur – immer neuartig artikulieren. Dem übergeordneten Ziel einer hier entworfenen philosophisch-cineastischen Filmbildung dienen entsprechend ebenso *wahrnehmbarmachende, sensibilisierende* Figuren und Gestaltungen.⁸

Überlegt man sich, mit welchen philosophischen Autor:innen dieser Ansatz zu rechtfertigen ist, liegt nicht allein, wie bei Runtenberg selbst, u.a. Michel Foucault nahe, sondern dessen Wegbegleiter, der phänomenologische sowie semiotische Akte *eines* Philosophierens unmittelbar direkt verknüpft hat, nach dessen *differenzieller* Position Identität und Differenz im permanenten Oszillieren sind. Gemeint ist hier Gilles Deleuze, dessen ›transzendentaler Empirismus‹ (Röllli 2012) an dieser Stelle nicht genauer zu referieren ist. Er hat sich in zwei Bänden dem Kino gewidmet und begreift die audiovisuellen Künste als Äußeres der Philosophie, das ihr aber zugleich immanent sei (Wobser 2024b: 122–132, 142–154). Diese ebenbürtige *rhizomatische* Verknüpfungsweise (nicht zu verwechseln mit einer Gleichsetzung zwischen Film und Philosophie), ist *pars pro toto* dessen, was Deleuze mit Félix Guattari (2003) nicht länger als Philosophie im engeren Sinne, aber als ein – sensibles – Denken fasst. Es weist selbst eine Nähe zu den Künsten auf, besonders zum Film, so dass Deleuze vom ›Kino-Denken‹ spricht und den doppelten Imperativ einer philosophisch-künstlerischen Filmbildung aufstellt, dem hier auch konzeptionell gefolgt wird, so dass sein Beachten anhand dreier Beispielsequenzen in eine exakte *audiovisual literacy* mündet: »All dies verlangt nach einer Pädagogik, insofern wir in einer neuartigen Weise das Visuelle lesen und den Sprechakt auf neue Art hören müssen (Deleuze 1997: 316).⁹

3. Formaffine Verfahren anhand dreier Beispiele naturästhetisch relevanter Filmsequenzen

Diese auf Ton- und Bildspuren abgestimmte Programmatik philosophischer Filmbildung liefert uns das Modell einer *audiovisual literacy*, die formale Spezifika des

8 Runtenberg führt damit indirekt die Erweiterungen der Begrifflichkeit bei Steenblock fort; zur Filmmusik meint Steenblock (2013: 25) selbst: »Mit den Bildern ist der Musik gemein, dass sie Wirklichkeiten konstruiert und Wirkungen inszeniert [...]. Musik kann viel: Atmosphäre schaffen, Bilder integrieren, erzählerische Bezüge herstellen, Emotionen abbilden, soziale und kulturelle Hintergründe vermitteln, parodieren und karikieren, Personen und Gegenstände dimensionieren, ja: ein Publikum förmlich konditionieren [...]«.

9 Vergleichbar hiermit ist die Filmbildung nach Alain Bergala (2006; auch: Jost 2017: 303ff.), die jedoch filmsemiotische Prämissen aufweist; speziell jenem ›Kino-Denken‹ im Sinne von Deleuze widmet sich Olaf Sanders (2020).

Filmmediums in ästhetischen und performativen Wirkungen würdigt. Der Film appelliert an seine Rezipient:innen und fordert cineastisch eine sinnliche Heuristik zwischen *aisthesis* und *semiosis* heraus. Diese Erkenntniskräfte sind philosophisch relevant und betreffen das Medium Film und seinen technischen Grad an Sinnlichkeit anders, intensiver als etwa auch jene von Rohbeck genannten literarischen Gattungen. Die Formsprache im Film hat selbst einige Varianten (Klant/Spielmann 2008) und sollte mit Hilfe von ausgewählten Aspekten an die thematische Problemorientierung gekoppelt werden (s.u.). Im Folgenden liegt letztere speziell in naturästhetischer Reflexion vor, wobei ökophilosophische Grundlagen von Gernot Böhme (1989) und von Martin Seel (1991) aufgegriffen werden. Dafür werden Sequenzen ausgewählt, in denen natürliche Räume und Zeiten audiovisuell *verfremdet* gezeigt werden. Dieses Merkmal ist nicht nur ein Hinweis auf Cineastik, in der sich kinematographische Vernunft wohl fühlt, weil sie viele Impulse erhält, sondern diese drei konkreten Szenen liegen hier auch deshalb vor, weil deren selbstreflexive Implikationen ein ›atmosphärisches Wahrnehmen‹ erfordern. Der Strom aus assoziativ bzw. konnotativ verstärkten Gedanken zur ›Audiovision‹ wird hier immer bloß vorläufig als eine naturästhetische Deutung gestoppt. Die Filmsequenzen sind formal und inhaltlich different, sie teilen aber den Umstand, dass alle drei Inszenierungen jeweils die eines *heterotopen* und *heterochronen* Ortes sind, was für *Nature Filming* (für *Nature Writing*: Krebs 2021: 124–128) durchaus ebenso sehr naheliegend ist. In diesen drei Beispielen ist es also mehr oder weniger *Fremdes*, das phänomenologisch erschlossen sowie semiotisch eröffnet werden sollte, um dadurch sinnliche philosophische Filmbildungsprozesse zu ermöglichen.

Offene identitätstheoretische Bildungsprozesse gehen von diesen Sequenzen zweifach aus: Zum einen werden die Protagonist:innen in naturnahen Situationen gezeigt, die auf je andere Weisen filmisch inszeniert werden, woraus ebenso differenzierte ästhetische Deutungen folgen; zum anderen sind die Auszüge auch drei Film-Modelle, deren performative Wirkungen der Rezipient:in das Wahrnehmen und das kritische Reflektieren der Mensch-Natur-Verhältnisse abfordern, die zwar als sekundäre Erfahrungen vorliegen, die aber zur eigenen Identität im Transfer in Beziehung zu setzen sind. Der Ausdruck in diesen Szenen umfasst u.a. Momente der Selbstartikulation und Selbstkultivierung¹⁰ in der Natur, womit sich für die Rezipient:in jeweils zugleich zugunsten ökophilosophischer Bildung die Frage nach der eigenen, individuellen Naturbeziehung dreifach auf eine jeweils audiovisuelle Weise stellt.¹¹

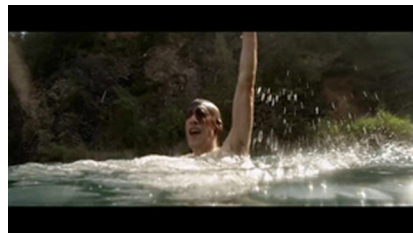
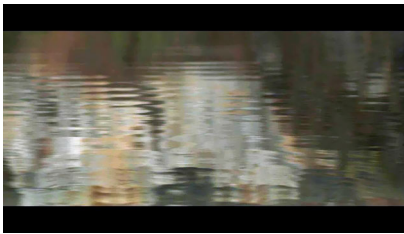
10 Es sei an den *Call for Abstracts* unserer Tagung in Weingarten im April 2024 erinnert, der solche ethischen Praktiken neben dem Wahrnehmbarmachen und Sensibilisieren herausstellte: <https://tinyurl.com/5n8ke9mr> [15.02.2025].

11 Die hier gebotene Kompaktheit erlaubt allein den *vergleichenden Überblick* zu den drei Filmsequenzen, keine methodische Aufbereitung derselben; in separaten Aufsätzen habe ich

3.1 Philip Gröning: *Mein Bruder heißt Robert und ist ein Idiot* (D/A/CH 2018)

Die kinematographische Form der Vernunft hätte mit diesem dreistündigen Spielfilm von Philip Gröning, der das Thema *Zeit* auch performativ avantgardistisch aufzeigt, mehr als genug zu tun. Gegen Ende des ersten Drittels gehen die Zwillinge, Schwester und Bruder, nackt im Waldsee baden. Der Ton ist als *Bildton* nur *on-screen* zu hören und besteht allein aus einer *soundscape* der natürlichen Umgebung; visuell wird dieses Mensch-Natur-Verhältnis ästhetisch sehr attraktiv eingefangen, indem die Kamera das Wasser meditativ *nah* zeigt, wobei zunächst nur sein Sichkräuseln auf die Menschen verweist (Abb. 1), die dann ruhig in *totaler Draufsicht* auf dem bzw. *halbnah* unter Wasser gleiten (Abb. 2/3). Als beide plötzlich auftauchen, ist eine Änderung der Atmosphäre zu bemerken – der Bruder hat das spontane Spiel, wer länger die Luft anhalten kann, offenbar »gewonnen«, wie er laut ruft (0:51:35), während er bei seinem dynamischen Auftauchen mit Siegerpose *nah* gezeigt wird (Abb. 4).

Abb. 1–4: *Leiblich-kontemplatives Naturverhältnis; Störung* (Gröning 2018: 0:50:15–0:51:45)



Eigene Screenshots

jedoch für zwei der drei Filme über kompetenzorientierte Aufgabenstellungen nachgedacht (2021: 165–170, 2024d: 240ff.). Alle drei Filme können auch insofern als cineastisch gelten, dass die Regisseure jeweils preisgekrönt und künstlerisch anerkannt wurden. Zuletzt habe ich ähnliche Positionen zu Spielfilmen von Kelly Reichardt ([2025]) und ökologischen Dokumentationen von Lisa Eder und Carmen Losmann (2024c: 207–212) entwickelt.

Greift man auf Modelle der Naturästhetik zurück (Böhme 1989; Seel 1991¹²), können die Protagonist:innen in *leiblich-kontemplativer* Naturbeziehung perzipiert und interpretiert werden. Ihre *aisthesis* ist hierbei ein »sinnliches Sichbefinden« (Böhme 1989: 10) in einem *leiblich gespürten* See (ebd.: 31–36). Diese wird aber in einem Spiel gestört, dessen ernste Dimension in einer Art Wettbewerb auf Leben und Tod besteht, also den »Akt der *kontemplativen Abwendung* von den Geschäften des Lebens« (Seel 1991: 18) rigoros negiert. Gerade weil das Atmen selbst so sehr leiblich ist, wird hier ein Spannungsfeld erzeugt, für das der zunächst noch geteilte naturutopische Moment (da zuerst noch eine andere, eine schwebende Zeit gilt, deren Ewigkeit sich sodann als endlich entpuppt) audiovisuell gestaltet wird. Weitere Informationen zum Film sind nicht notwendig (man kann sie, wenn man möchte, aber mitteilen; auch weitere passende Sequenzen können gezeigt werden). Als eine rhizomatische Vernunftform freut sich die kinematographische ggf. auch über mögliche intermediale Verknüpfungen, die hier u.a. in jenem berühmten Aphorismus *Sur l'eau* aus Theodor W. Adornos *Minima Moralia* (1951) liegen könnten, wo es heißt:

Rien faire comme une bête, auf dem Wasser liegen und friedlich in den Himmel schauen, »sein, sonst nichts, ohne alle weitere Bestimmung und Erfüllung« könnte an die Stelle von Prozeß, Tun, Erfüllen treten [...] (1969: 207f.).

3.2 Terrence Malick: *Knight of Cups* (US 2015)

Die ersten gut vier Minuten des Intros dieses sogenannten »Los-Angeles-Films« von Terrence Malick eröffnen nicht nur ein ca. zweistündiges Panorama, in dessen Verlauf jene Metropole durch eine mit Handkamera gedrehte und oft selbst impulsiv wirkende Serie verfeinerter Architektur-/Landschaftsaufnahmen umgeben von kalifornischer Wüste gezeigt sowie durch einen gehobenen Soundtrack untermauert wird. Es gibt zwar ebenso ein wenig Handlung mit humanen Akteur:innen, doch scheint sie nur den mythologisch-essayartig eingefangenen »natürlichen Americana« zu dienen.

Im Intro wird der Protagonist eingeführt, der zuerst außerhalb jener Stadt, *deserted*, neben einem Highway wandelt (Abb. 5) und danach, *diskontinuierlich*, eine wilde Party besucht. Die kinematographische Vernunft vernimmt einen Diskurs, der zwischen dem christlich-spirituellen Kommentar und inneren Monolog der Hauptfigur changiert; es gibt einen Song aus Ralph Vaughan Williams' Oper *The Pilgrims Progress*, wodurch das einleitende Motiv der riskanten Reise auch akustisch von Hanan Townshend unterstützt wird. Nach der Wüsten-Szene folgt ein Rück-

12 Zum *leiblichen* bzw. zum *ästhetischen Naturverhältnis*: Kirchhoff/Karafyllis u.a. 2020: 176–185 bzw. 186–195.

blick auf die frühe Kindheit aus einer kosmischen Perspektive (Abb. 6); es schließen sich recht versnobte urbane Szenen im Auto und auf jener Party an (Abb. 7).

Abb. 5–8: Psychologisch-korrespondierendes Naturverhältnis (Malick 2015: bis 0:04:30)



Eigene Screenshots; für das Plakat: © Broad Green Pictures

Der Protagonist wirkt sehr labil, die Wüste ist hier ein ›abweisendes Terrain‹, keine ›schöne Gegend‹ (Seel 1991: 89–97); während dies wahrzunehmen ist, gilt fürs Interpretieren der psychologische Verdacht, dass sein Inneres und Äußeres vage miteinander korrespondieren. Der Weg an den Rand der Wüste kehrt als Leitmotiv des Films wieder, ist ein »Akt der korrespondierenden Vergegenwärtigung der eigenen Lebenssituation« (ebd.: 18), der von Beginn an zusätzlich durch die Motive von Tarot-Karten mitgeprägt wird, wobei der Hauptfigur die ebenfalls titelgebende Rolle des *Ritters der Kelche* zufällt, d.h. die des Traumtänzers.¹³ Seine Situation einer Suche und der Halt- bzw. Orientierungslosigkeit wird dadurch betont. Ein Filmplakat (Abb. 8¹⁴), das ikonische Horizonte (Palmen; Berge) der Stadtgrenzen von Los Ange-

13 Auch darum neigt Malick selbst, mehr als andere, dem *Kitsch* zu (vielleicht hilft hier – ausgerechnet – die *Brigitte*: <https://tinyurl.com/rvm3b4y7> [15.02.2025]).

14 Zitiert nach: <https://tinyurl.com/5n8k37a7> [30.10.24].

les und die Melancholie (als ein umgekehrter Kopf/Mond; Thomas 2020) des Protagonisten bezeugt, ist ferner intermedial ggf. ebenso relevant. Hier ist jemand heftig zerrissen zwischen Wüste und Stadt, zwischen Natur und Kultur oder zwischen Schwermut und Exzess.¹⁵

3.3 Hayao Miyazaki: *Mein Nachbar Totoro* (J 1988)

Auch die beiden Filme von Gröning und Malick sind Kunstwerke, doch für Hayao Miyazakis so berühmten Anime-Film und seine Stilistik gilt die These, dass es sich um einen Ausdruck des künstlerisch-imaginativen Naturverhältnisses handelt, umso mehr. ›Totoro‹ ist eine shintoistisch geprägte Hauptfigur, die den Wald beschützt. Sie tritt simultan in drei Verkörperungen auf und wohnt in einem großen Baum. Im Film spielt Totoro nur in wenigen Szenen mit; dies wird jeweils als ein ausdrucksstarkes Geschehen inszeniert, das die Handlung sekundär werden lässt. Totoro steht für viele naturnahe Anime-Figuren (ein weiterer, wenn auch gänzlich anderer ›Hüter des Waldes‹ ist z.B. *Der Lorax*; Regie: Chris Renaud u.a. US 2012¹⁶), die im besonderen Maße ein audiovisuelles Sinnbild sind in ihrer jeweiligen Verkörperung der Natur. Totoro selbst, so ließe sich hier mit Seel (1991: 18) sagen, ist ein »Akt der *imaginativen Deutung* des Seins in der Welt« und in seiner so unnachahmlichen Konkretion (s.u.) ein »Kunstgriff einer Naturalisierung der Imagination« (ebd.: 139).

Bei seinem allerersten Auftritt wird das Mädchen Mei von Totoro hinter dem Wurzelwerk (Abb. 9) in eine Baumhöhle geführt, wo Totoro selbst (gleichzeitig) schlummert (Abb. 10). Mei nimmt auditiv und taktil mit dem Wesen Kontakt auf, das sich nur nonverbal, d.h. *leiblich*, artikuliert (Abb. 11). Ob leiblicher Ausdruck und Diskurs zusammenfinden, bleibt offen, die Relevanz der Frage wird indirekt kritisch kommentiert, indem die Sequenz vorerst – visuell wie auditiv – idyllisch endet (Abb. 12). Totoro steht hier *in toto* für eine Natur, die weich, warm, wanstig ist, *hypersensibel* wirkt, und wozu jeder Mensch sich u.a. spirituell¹⁷ in Beziehung setzt bzw. setzen sollte. Totoro ist anthropomorph *und* befremdlich gestaltet, *zwischen* Mensch und Tier; ihm scheint zwar zu trauen zu sein, doch er bleibt unheimlich (Abb. 11). Die humane Sprache erreicht diese Natur nur bedingt, doch es entsteht ein Bündnis aus Waldgeist und Kindern. Diese Thematik ist auf intermediale Weise

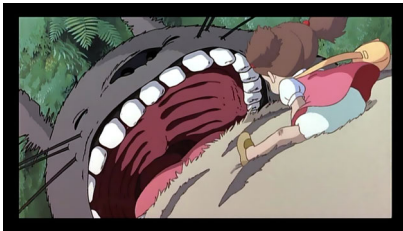
15 Zur Vertiefung könnte beispielsweise auf einen Nature-Writing-Klassiker wie *Desert Solaire. A Season in the Wilderness* (1968) von Edward Abbey eingegangen werden; für den weiteren Filmverlauf, in der die Hauptfigur nicht nur Konflikte mit Frauen, sondern auch mit Bruder und Vater in einem in erster Linie ›heteronormativen‹ Zusammenhang hat, könnte ebenso der Abschnitt zum *geschlechtlichen Naturverhältnis* hilfreich sein in: Kirchoff/Karafyllis u.a. 2020: 239–247.

16 Informationen dazu: [https://en.wikipedia.org/wiki/The_Lorax_\(film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Lorax_(film)) [15.02.2025]; für den Hinweis auf diesen Film danke ich Kira Meyer.

17 Zu *religiösen Naturverhältnissen*: Kirchoff/Karafyllis u.a. 2020: 232–238.

u. a. mit Debatten zur Metaphorik der ›Kitzligkeit‹ des Erdplaneten im Sinne einer resonanten ›Gaia‹ zu verbinden (Wobser 2024d: 231–239).

Abb. 9–12: Künstlerisch-imaginatives Naturverhältnis (Miyazaki 1988: 0:29:00–0:34:08)



Eigene Screenshots

4. Fazit

Die kinematographische Form der Vernunft *erfreut* sich an jeder Cineastik. Das liegt u. a. an deren Formvielfalt, die Filmbildung samt ihrer beiden Prinzipien des Wahrnehmbarbarmachens und Sensibilisierens unterstützen kann. Solche Perspektivwechsel in audiovisuelle Formgestaltungen fordern und fördern ein *sensibles Denken*, das für das heuristische Zusammenspiel aus *aisthesis* und *semiosis* ebenso geeignete didaktisch-methodische Verfahren entwickelt. Diese Neuerungen bleiben weiterhin der Problemorientierung verpflichtet, indem sich anhand der drei Beispiele oben ausgehend von der Naturästhetik auch naturethische Fragen stellen, zugleich aber in der Natur- und Medienästhetik besonders Fragen der Formen auch des Philosophierens selbst aufgeworfen werden, womit Problemorientierung sowohl in diskursiven als auch präsentativen Hinsichten aktualisiert wird. Anhand von drei Filmen wurden konkrete Sequenzen ansatzweise didaktisiert, indem primär die ihrer Filmizität verpflichteten ökophilosophischen Probleme indirekt auch ethisch gewürdigt wurden, die sekundär ebenso inhaltlich kontroverse Aspekte der Debatte

betreffen. Dazu zählen erstens ethische Fragen nach Kontemplation oder Wettbewerb bzw. nach einer Gewichtung von Passivität und Aktivität, zweitens die philosophisch strittige Natur-Kultur-Grenze bzw. eine mögliche *wilderness* (äußerlich wie innerlich, hier auch als Melancholie) und drittens Thematisierungen der Kunst-Natur-Ästhetik, des Idylls, des Nicht-/Anthropomorphismus und der Funktion der Sprache als problematisierende Bezüge, die sowohl für phänomenologisches Wahrnehmen als auch für das kritische Reflektieren hergeleitet wurden und in konventionellen Lehr-Lern-Settings vertieft werden könnten. Nach jenem Modell des Nature Writing ist in diesem Sinne also die exemplarische Filmstilistik des *Nature Filming* dazu geeignet, ausgewählte *anthropozäne* Kontexte (Wobser 2024a), sei es ästhetisch, leibphänomenologisch oder sei es naturphilosophisch, mit Hilfe von formal attraktiven Filmequenzen fürs Denken zu eröffnen, so dass in *mediensensiblen Miniaturen* Natur- und Kunstästhetik sinnlich zusammenprallen.

Literatur und Filme

- Abbey, Edward (1968), *Desert Solitaire. A Season in the Wilderness*, New York.
- Bergala, Alain (2006), *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*, Bonn.
- Böhme, Gernot (1989), *Für eine ökologische Naturästhetik*, Frankfurt a.M.
- Chion, Michel (2012), *Audio-Vision. Ton und Bild im Kino*, Berlin.
- Deleuze, Gilles (1997), *Das Bewegungs-Bild. Kino 1*, Frankfurt a.M.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (2003), *Was ist Philosophie?*, Frankfurt a.M.
- Elsaesser, Thomas/Hagener, Malte (2013), *Filmtheorie zur Einführung*, 4. Aufl., Hamburg.
- Ethik & Unterricht* 2/2009: *Film*.
- Gabriel, Gottfried (2015), *Erkenntnis*, Berlin/Boston.
- Gefert, Christian (2005), »Philosophieren als embodiment – Zur Relevanz verkörperten Gebrauchswissens in philosophischen Bildungsprozessen«, in: Johannes Rohbeck (Hg.), *Anschauliches Denken*. Dresden, S. 75–94.
- Gefert, Christian (2008), »Kompetenzmodelle für philosophische Bildungsprozesse«, in: Johannes Rohbeck/Urs Thurnherr/Volker Steenblock (Hg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*, Dresden, S. 16–26.
- Gefert, Christian/Tiedemann, Markus (2012), »Diskursive und präsentative Symbole. Eine Kneipendiskussion«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2, S. 152–159.
- Godard, Jean-Luc (1960), *À bout de souffle* (F).
- Gröning, Philip (2018), *Mein Bruder heißt Robert und ist ein Idiot* (D/F/CH).
- Jost, Leif Marvin (2017), *Methodik des Philosophierens mit Filmen. Mediumadäquate, fachspezifische und situative Filmarbeit im Philosophieunterricht*, Münster.

- Kirchhoff, Thomas/Karafyllis, Nicole C. u.v.a. (Hg.) (2020), *Naturphilosophie. Ein Lehr- und Studienbuch*, 2. Aufl., Tübingen.
- Klant, Michael/Spielmann, Raphael (2008), *Grundkurs Film 1. Kino, Fernsehen, Videokunst*, Paderborn.
- Kluge, Alexander/Reitz, Edgar/Reinke, Wilfried (1980), »Wort und Film«, in: Klaus Eder/Alexander Kluge (Hg.), *Ulmer Dramaturgien. Reibungsverluste*, München/Wien, S. 9–27.
- Krebs, Angelika (2021), *Das Weltbild des Igels. Naturethik einmal anders*, Basel.
- Kubrick, Stanley (1968), 2001: *A Space Odyssey* (GB/US).
- Maeger, Stefan (2013), *Umgang mit Bildern. Bilddidaktik in der Philosophie*, Paderborn u.a.
- Malick, Terrence (2015), *A Knight of Cups* (US).
- Miyazaki, Hayao (1988), *Mein Nachbar Totoro* (J).
- Peters, Martina/Peters, Jörg/Bernd, Rolf (2006), *Philosophie im Film*, Bamberg.
- Renaud, Chris u.a. (2012), *The Lorax* (US).
- Rohbeck, Johannes (2016), »Literarische Formen des Philosophierens im Unterricht«, in: Ders., *Didaktik der Philosophie und Ethik*, 4. Aufl., Dresden, S. 199–221.
- Rölli, Marc (2012), *Gilles Deleuze. Philosophie des transzendentalen Empirismus*, 2. Aufl., Wien/Berlin.
- Runtenberg, Christa (2016), *Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen*, Paderborn.
- Sanders, Olaf (2020), *Deleuzes Pädagogiken. Die Philosophie von Deleuze und Deleuze/Guattari nach 1975*, Hamburg.
- Seel, Martin (1991), *Eine Ästhetik der Natur*, Frankfurt a.M.
- Sistermann, Rolf (2004): »Audiovisuelle Gedankenexperimente. Musikvideos als neue Medien im Philosophie- und Ethikunterricht. Ein Beispiel aus Klasse 9«, in: *Ethik & Unterricht*, 1, S. 29–33.
- Steenblock, Volker (2013), *Philosophieren mit Filmen*, Tübingen.
- Thomas, Philipp (2020), *Von der Tiefe des Lebens. Ein Wörterbuch der Melancholie*, Zug.
- Wobser, Florian (2021), »Zeitdauer, -wahrnehmung und -reflexion im Adoleszenz-Film Mein Bruder heißt Robert und ist ein Idiot (D/F/CH 2018) von Philip Gröning. Didaktische Überlegungen zur Kompetenzbildung mittels Filmizität und Heterochronie«, in: Sebastian Bernhardt/Johanna Tönsing (Hg.), *Zeitnutzung in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven*, Berlin, S. 151–176.
- Wobser, Florian (Hg.) (2024a), *Anthropozän. Interdisziplinäre Perspektiven und philosophische Bildung*, Frankfurt a.M./New York.
- Wobser, Florian (2024b), *Interviews und audiovisueller Essayismus Alexander Kluges. Ein ästhetisch-performatives Bildungsprojekt und seine Relevanz für Philosophie- und Ethikunterricht*, Berlin.
- Wobser, Florian (2024c), »Mensch-Natur-Beziehungen im Anthropozän. Ideen für Bildung und Didaktik im Fach Philosophie/Ethik«, in: Ders. (Hg.), *Anthropozän*.

Interdisziplinäre Perspektiven und philosophische Bildung, Frankfurt a. M./New York, S. 193–216.

Wobser, Florian (2024d), »Sensible Begegnung und Gemeinschaft im Anthropozän – mediendidaktische Überlegungen zum Anime-Klassiker ›Mein Nachbar Totoro‹ (1988) von Hayao Miyazaki«, in: Nils Lehnert (Hg.), *Idyllen und Sehnsuchtsorte in Kinder- und Jugendliteratur/-medien. Fachwissenschaftliche Analysen – fachdidaktische Modellierungen*. Weinheim/Basel, S. 227–244.

Wobser, Florian ([2025]), »Filme von Kelly Reichardt (›Old Joy‹ 2006; ›Meek’s Cutoff‹ 2010; ›First Cow‹ 2019) als populäres Experimentierfeld von Männlichkeit«, in: Katja Kauer (Hg.), *Gender-Obsessionen. Vom exzessiven Glauben an das Geschlecht* [im Erscheinen].

Klangwelten der Vernunft: Musik

Welche Erkenntnisse haben wir, wenn wir Musik hören?

Überlegungen an der Schnittstelle von Erkenntnistheorie, analytischer Kunstphilosophie und Philosophiedidaktik

Constanze Tinawi

1. Einleitung

Die folgenden Überlegungen entwickeln mögliche Antworten auf die Frage, welche Erkenntnisse wir erlangen, während wir Musik hören. Gedankliche Grundlage ist die These, dass Erkenntnisse durch musikalische Bezugnahmen entstehen – einerseits jene, die innerhalb eines Werkes bestehen und andererseits solche, die auf etwas abseits musikalischer Strukturen, auf die Dinge in der Welt und unser Selbst erfolgen. Verweise musikalischer Strukturen bestehen *innerhalb* der Musik, wenn tonsystematisch Hörbares eine Bezugnahme auf Gegenstände innerhalb des Werkes erfüllt und dadurch musikalischer Sinn entsteht (Hindrichs 2014: 189). Entfalten sich umfassendere Erkenntnisse über *innermusikalische* Bezugnahmen erst bei einem tiefergehenden Musikverständnis, so sollen im Zentrum der folgenden Überlegungen musikalische Bezugnahmen zu Gegenständen *außerhalb* der Musik stehen, also musikalische Strukturen, die zu *Außermusikalischem* in Beziehung gesetzt, dort *wiedergefunden* oder auf sie strukturierend übertragen werden. Trifft Musik auf etwas außerhalb ihrer, besteht unser Erkennen aus gedanklichen Verknüpfungen, die dann auch mit der Umstrukturierung dieses anderen einhergehen. Bei den folgenden – freilich verbalsprachlich-skripturalen – Ausführungen zum Erkenntnischarakter der Musik besteht zunächst die entscheidende Herausforderung in der Übersetzungsleistung zwischen dem vorweisenden, vorzeigenden Sinnsystem der Musik und einer verweisenden Verbalsprache (Mahrenholz 2000: 219). Geht die Übertragung musikalischer Strukturen in die Wortsprache stets mit immensen erkenntnistheoretischen Verlusterscheinungen einher, so erweist sich die Symboltheorie des analytischen Philosophen Nelson Goodman in *Languages of Art* (1968) als befruchtend, um auf überzeugende Weise semantische Bedeutungsebenen zu ersetzen.

Schließlich sollen aber auch erkenntnistheoretische Grenzen Goodmans Symboltheorie, das grundsätzlich Unerfasste hinter seinen *metaphorischen Exemplifikationen*, offengelegt werden, um sich diesem Verborgenen nicht mehr formal-analy-

tisch, sondern auf philosophisch-kognitivistischer Grundlage, im Sinne des *Enaktivismus*, anzunähern. Denn es ist insbesondere auch jenes gedanklich Nicht-Fassbare in der Musik, das die Musikästhetik und Musikphilosophie für Philosophie-Lernende und -Lehrende gedanklich so anziehend zu machen vermag.

Die Darlegungen argumentieren am Ende dafür, Musik als ästhetisches und erkenntnistheoretisches Phänomen in der Fachdidaktik der Philosophie und Ethik geltend zu machen, anstatt sie wie bisher – indes äußerst vereinzelt – lediglich als gedankliches Werkzeug für problemorientierte Einstiege oder die Analyse vom Textgehalt eines Musik-(Video-)Clips nutzbar zu machen. In der Fachphilosophie fest verankert, sollten die Musikphilosophie und Musikästhetik auch in den fachdidaktischen Kanon aufgenommen werden.

2. Musik als holistisch konstituiertes Sinnsystem nimmt jederzeit Bezug

»Was soll die Musik? Sie blickt auf den, der sie anhört, mit leeren Augen, [...] bis man lernt [...]: dass einzig derjenige Musik enträtselt, welcher Musik richtig spielt, als ein Ganzes« (Adorno 1984: 154). Musik nimmt jederzeit Bezug, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Musik. Einerseits werden musikalische Verweise *innerhalb* ihrer Strukturen vollzogen: Entsprechend dem Holismus eines wortsprachlichen Sinnsystems – der im Gegensatz zum Holismus in der Musik nicht werkspezifisch begrenzt ist – erhält auch in der Musik jeder Ton, jedes Motiv, jede musikalische Phrasierung Sinnhaftigkeit niemals isoliert, sondern erst durch die Bezugnahme auf andere Töne, Motive und Phrasierungen, letztlich also auch durch die Bezugnahme auf den Gesamtzusammenhang des musikalischen Werkes.¹ Bezugnahmen innermusikalischer Strukturen entstehen also, sobald sich durch tonsystematisch Hörbares ein Verweis innerhalb eines Werkes vollzieht, was auch Voraussetzung dafür ist, dass wir von musikalischem Sinn sprechen. Innermusikalische Bezugnahmen auf andere Klänge können etwa Wiederholung, Variation, Augmentation, Diminution, Kontrastbildung oder Verzerrung bedeuten. Diese Bezugnahmen liegen indes auch

1 Robert Brandoms semantischer Aussage-Holismus meint, dass eine sprachliche Aussage nur dann Bedeutung hat, wenn viele andere Aussagen Bedeutung haben. Brandoms Theorieentwicklung steht in der Analyse sprachlicher Bedeutung für eine Abkehr von rein vertikaler Betrachtung von Sprache. So treten Beziehungen zwischen Wörtern und Elementen der nicht-sprachlichen Welt zurück zugunsten einer *horizontalen* Betrachtung, derjenigen, zwischen Wörtern und anderen sprachlichen Elementen (Bertram 2011: 172). Will dieser Text zwar für keinen sprachlichen Charakter von Musik argumentieren (das Sinnsystem Musik kann nicht mit der wortsprachlichen Eigenschaft eines semantischen Inferentialismus konkurrieren), so decken sich jedoch Brandoms Ausführungen zum Aussage-Holismus durchaus mit sinnsystemischen Bedeutungszuweisungen *innermusikalischer* Bezugnahmen.

dann vor, wenn wir es mit der Explikation eines Einzeltones zu tun haben, wenn etwa serielle Musik bzw. aleatorische Kompositionsverfahren die Grundlage bilden. In diesem Fall, eben wenn ein Ton die Funktion eines Einzeltons expliziert, handelt es sich insofern ebenso um Bezugnahme, als diese durch Negieren bzw. Auflösen der Beziehung auf andere Klänge entsteht, weil diese anderen Klänge als Bezugspunkte jener Klänge trotzdem anwesend sind (Hindrichs 2014: 191). Sinnsystemische Bedeutung in der Musik ist also insofern immer mit einer geistigen Perspektive verbunden, als musikalische Ausdrücke in Zusammenhängen mit anderen sinnsystemischen Ausdrücken der Musik stehen, die vom reflexiven Subjekt Mensch jederzeit explizit gemacht werden können.

Nun werden neben solchen *inner*musikalischen Bezugnahmen musikalische Strukturen auch zu *Außer*musikalischem in Beziehung gesetzt, werden dort »wiedergefunden« oder auf sie strukturierend übertragen. Dies kann beispielsweise ein In-Beziehung-Setzen von musikalischen Ereignissen zu optischen oder emotionalen Bereichen oder zu Körperbewegungen bedeuten. So wäre es ein Beispiel für das In-Beziehung-Setzen zu optischen Bereichen, wenn wir als Zuhörende bei einem mit einer Vernissage verbundenen Jazz-Konzert verstrickte komplexe Rhythmen zu miteinander konkurrierenden Formen eines Bildes der Ausstellung in Relation setzten. Oder wenn bei einem klassischen Konzert in einem modernen Gebäude homophone, langsame Musik mit transparenter Rhythmik und eingängiger Harmonik die eckige, kantige und mit verschiedenen grellen Farben inszenierte Architektur abrundete zu einer durch die zurückhaltende musikalische Relationsbildung insgesamt weicheren Atmosphäre.

Musikalische Strukturen weisen also stets über ihre eigenen Strukturen hinaus. Sie werden damit analog zu nonverbalen Prädikaten auf Anderes projiziert und dieses Andere wird reorganisiert, verändert aufgeschlossen. Wenn wir Musik hören, besteht unser Erkennen also aus gedanklichen Verknüpfungen, die dann mit der Umstrukturierung des Anderen einhergehen. Das Verstehen »von« Musik fällt damit partiell zusammen mit dem Verstehen »durch« Musik (Mahrenholz 2000: 222).

Da aber bei jeder Übersetzung ins Wort wesentliche musikalische Aussagen verloren gehen – diese Verlusterscheinungen werden hier im Folgenden noch expliziert – kann das Symbolsystem Musik im eigentlichen Sinne nur aus ihm selbst heraus begriffen werden. Um die Zusammenhänge als Ganzes zu verstehen, bedarf es also der musikalischen Praxis. Die vorliegenden Überlegungen sind nun aber eine verbal-skripturale Untersuchung. Und so bedarf es einer Theorie, mit der Überlegungen an der Schnittstelle zwischen Musik, Ästhetik und Erkenntnis trotz der notwendigen Übersetzungsleistungen mit nur minimalen Verlusterscheinungen gelingt. Von dem US-amerikanischen analytischen Philosophen Nelson Goodman erschien 1968 *Languages of Art*, eine Kunst und Wissenschaft zusammenführende Symbol-Logik, die überzeugend semantische Bedeutungsebenen ersetzt. Goodman verbindet in seiner Symboltheorie die Geschichte des Logischen Positivismus (u.a. Carnaps)

mit der zeichentheoretischen Tradition von Peirce-Morris-Cassirer-Langer, sowie über Cassirer indirekt auch die Philosophien Kants und Baumgartens. Abgesehen von wenigen Anmerkungen wird Musik in Goodmans Theorie nicht thematisiert, sie wird lediglich in notierter Form, also als Partitur, berücksichtigt. Ausdrücklich und überzeugend auf Musik angewandt wurde Goodmans Theorie aber von Simone Mahrenholz (1998, 2000).

3. Musik und Erkenntnis auf der Grundlage von Nelson Goodmans analytischer Kunstphilosophie

Ziel von Nelson Goodmans Ausführungen in *Languages of Art* ist es, die Sprach-Analyse auf alle Symbolsysteme auszuweiten, mittels derer wir uns über uns und die Welt verständigen. Neben Worten sind das etwa Bilder, Geräusche, Gestik, Mimik und wesentlich auch die Musik. Wie erfolgt bei musikalischen Klängen eine Bezugnahme, *reference*, auf etwas außerhalb ihrer selbst?

Goodman beschreibt einerseits die in musikalischen Strukturen eher seltene *denotation* als Bezugnahme des Darstellens, Stehens-Für, des zutreffenden Bezeichnens. Hier geht es um das Verhältnis zwischen einem Zeichen und demjenigen, worauf es sich direkt bezieht (Goodman 1976: 3–5). Ist die *denotation* als musikalische Bezugnahme selten anzutreffen, so ist sie aber für gegenständliche Malerei typisch. *Denotation* in der Musik wäre etwa die Beziehung zwischen Partitur und Aufführung, zwischen Noten und Klang, auch zwischen Leitmotiven und denjenigen Personen, Orten etc., für die sie stehen.

Zentraler für die Musik ist aber Goodmans Bezugnahme der *exemplification* als Exempel, Beispiel oder Probe. Die *exemplification* nimmt im Gegensatz zur *denotation* nicht zeigend auf etwas Bezug, sondern sie zeigt eigene Eigenschaften an, sie zeigt vor, sie stellt aus, indem sie selbst ein Beispiel für etwas ist (ebd.: 53). Den Unterschied zwischen *denotation* und *exemplification* macht Goodman anhand der verbalsprachlichen Beziehung der Worte ›Churchill‹ und ›man‹ deutlich:

In ordinary language, the reference of ›man‹ to Churchill, and of ›word‹ to ›man‹ is, unequivocally denotation; while if Churchill symbolizes ›man‹, and ›man‹ symbolizes ›word‹ the reference is unequivocally exemplification (Goodman 1976: 57f.).

Auf der Ebene *innermusikalischer* Bezugnahmen kann eine Musikpassage etwa ihren eigenen speziellen Rhythmus exemplifizieren, ihre Instrumentierung, Klangfarbe, Aspekte der Harmonie oder Melodie. Das Wesen der *exemplification* wird auch durch Goodmans Beispiel einer Stoffprobe verständlich:

Consider a tailor's booklet of small swatches of cloth. These function as samples, as symbols exemplifying certain properties. But a swatch does not exemplify all its properties; it is a sample of color, weave, texture, and pattern, but not of size, shape, or absolute weight or value. Nor does it even exemplify all the properties – such as having been finished on a Tuesday – that it shares with the given bolt or run of material. Exemplification is possession plus reference (Goodman 1976: 53).

Es reicht also für die Bezugnahme der *exemplification* nicht aus, dass eine klangliche Struktur eine Eigenschaft *besitzt*, sie selbst muss ein Beispiel für diese Eigenschaft sein. Die Klangstruktur ist dann für diese Eigenschaften ein *sample*, eine Probe, ein Muster. Werden *samples exemplifiziert*, heißen sie *label* (ebd.: 52ff.). *Label* sind Etikette, denen gewisse musikalische Erscheinungen, Eigenschaften untergeordnet werden. Als nonverbale Prädikate sind *label* an anderen Phänomenen wiederzufinden, etwa an Motiven oder Themen, bestimmten harmonischen Wendungen oder Rhythmen. *Label* stammen aus potentiell allen verbalen und non-verbalen Bereichen, sie können Gefühlsprädikate ausdrücken, aber auch Farben, Linien, Muster, Strukturen, Bewegung oder Zeitlichkeit.

Wird eine exemplifizierte Eigenschaft nicht buchstäblich, sondern metaphorisch besessen und ausgestellt, so handelt es sich um eine *metaphorische Exemplifikation*, um *expression* (Ausdruck). So ist beispielsweise etwas, das Traurigkeit ausdrückt, metaphorisch traurig, denn es wird denotiert durch eine übertragende Anwendung eines *traurig* umfassenden Etiketts, Labels. Eine musikalische Wendung wird von Labels wie *adagio*, *pizzicato* oder *c-Moll* buchstäblich denotiert, von Labels wie *explosiv* jedoch metaphorisch. Metaphorische Exemplifikation liegt demnach immer dann vor, wenn das Medium gewechselt, also etwa von Klängen auf Gefühle, auf Farben oder Architektur Bezug genommen wird.

Für diese Ausführungen ist besonders von Belang, dass *Label* demnach Prädikate sind, die Außermusikalisches, also die Wahrheiten und Möglichkeiten der Welt sowie unseres Selbst, formen. Sie wirken gleichsam Brillen, mit denen die Welt und das Selbst anders strukturiert werden, um andere Aspekte der Wahrnehmung aufzuzeigen (Mahrenholz 1998: 85f.). Ein solches musikalisches *Label-Vokabular* kann nicht aufgelistet werden wie etwa in *Lexika*, sondern es wird ›verkörpert‹. Hören wir ein musikalisches *Label*, also, hören wir diesen Rhythmus, diese spezielle Instrumentierung, diese harmonische Wendung, so wird die Übertragung der hier individuell verkörperten *Label* auf Anderes immer bereits mitgedacht (Mahrenholz 2000: 225f.).

Goodman führt mit seiner Theorie der *exemplification* logisch aus, wie musikalische Strukturen Bezug nehmen auf die Welt. Nun könnte man aber gegen den erkenntnistheoretischen Gehalt der Bezugnahmen auch argumentieren, Musik ›weise‹ lediglich bestimmte Strukturen ›auf‹, ›verweise‹ aber nicht auf sie, Exemplifikationen gründeten schlichtweg auf dem Belieben der Rezipienten. Man könnte ein-

wenden, was ein Musikstück exemplifiziert und ausdrückt, hänge vom Belieben der Hörenden ab. Goodman unterscheidet aber klar zwischen Eigenschaften und Strukturen, die ein Kunstwerk tatsächlich *exemplifiziert*, und solchen, die es lediglich *besitzt*. Folgendes Argument kann den Einwand der Beliebigkeit von musikalischen Exemplifikationen entkräften (Goodman 1976: 54):

Der in Athen über Philosophie diskutierende Sokrates ist

1. ein vernunftbegabtes Wesen
2. ein federloser Zweifüßler
3. ein lachendes Säugetier

Die Tatsache, dass Sokrates die erste Eigenschaft exemplifiziert, bedeutet nicht, dass dies auch auf die anderen beiden Eigenschaften zutrifft. ›Besitzt‹ der Philosoph Sokrates zwar auch die Merkmale 2. und 3., so ›fungiert er als Beispiel jedoch nur für die Eigenschaft, ein vernunftbegabtes Wesen zu sein, er ›exemplifiziert‹ also nur diese erste Eigenschaft.² Anders müsste man schließen, hätte Goodman etwa den ›Menschen Sokrates‹ als Beispiel genommen. In diesem Falle hätte die Exemplifikation bei allen drei Eigenschaften zugetroffen. Welche Eigenschaften also in der Musik exemplifiziert und welche lediglich besessen werden, dies entscheidet der Kontext – und keinesfalls das Belieben der Hörenden. Wie jedes andere Kunstwerk besitzt auch die Musik unzählige Eigenschaften, von denen aber immer nur ganz bestimmte in einem spezifischen Kontext exemplifiziert werden und damit ihre erkenntnistheoretische Geltung erlangen. Innerhalb der exemplifizierten Eigenschaften wiederum gibt es natürlich auch Unterschiede hinsichtlich ihrer Wichtigkeit. Wie bei jeder anderen musikalischen Untersuchung jedoch hängt eine schlüssige Analyse davon ab, bei den werkinhärenten Eigenschaften zwischen den jeweils relevanten und irrelevanten zu unterscheiden. Dies ist aber kein Vorgang, der dem subjektiven Belieben der Rezipienten überlassen ist, sondern er ist bedingt durch die Eigendynamik und Eigenlogik des musikalischen Werkes. Zentral ist dennoch, dass Goodman innerhalb seiner Symboltheorie nicht vorsieht, die Gründe für metaphorische Exemplifikationen zu erklären. Eine Erklärung dafür, *warum* bestimmte musikalische strukturelle Eigenschaften einen bestimmten Ausdruck hervorrufen und bestimmte metaphorische Verweise nach sich ziehen, steht für seine formallogische Argumentation nicht im Fokus (Mahrenholz 2000: 231). Und so nennt Goodman als einzigen Unterschied zwischen der Kunst und der

2 Die Frage lautet an dieser Stelle, für welche Eigenschaft Sokrates in seiner speziellen Funktion als Philosoph ein Beispiel darstellt. Da die Vernunft notwendige Bedingung des Philosophen darstellt, so *exemplifiziert* Sokrates ein vernunftbegabtes Wesen. Für die Eigenschaften 2. und 3. stellt Sokrates jedoch in seiner speziellen Rolle als Philosoph keine Exemplifikation dar. Denn treffen diese Eigenschaften auch auf ihn zu, so sind sie doch nicht für sein Dasein als Philosoph signifikant.

Wissenschaft die unterschiedliche Gewichtung bestimmter Charakteristika von Symbolen:

The difference between art and science is not that between feeling and fact, intuition and inference, delight and deliberation, synthesis and analysis, sensation and cerebration, concreteness and abstraction, passion and action, mediacy and immediacy, or truth and beauty, but rather a difference in domination of certain specific characteristics of symbols (Goodman 1976: 264).

Mit Fokus auf *außermusikalische* Bezugnahmen der Musik, insbesondere Goodmans Terminus der *metaphorischen Exemplifikation*, sei Goodman hier deutlich widersprochen: Nimmt Musik metaphorisch Bezug, ist *Languages of Art* im Formkorsett einer rein logisch-symboltheoretisch aufgestellten Erkenntnistheorie zu begrenzt. Wer also bei der Frage nach dem Erkenntnischarakter außermusikalischer Bezugnahmen auch das Unaussprechliche hinter Goodmans metaphorischen Exemplifikationen zu bedenken sucht, muss additiv auf andere philosophische Denkansätze zurückgreifen, um Goodmans rein formale Analyse sinnig zu überschreiten. Deshalb wird im folgenden Abschnitt aus philosophisch-kognitivistischer Perspektive des *Enaktivismus* untersucht, welche Antworten es auch auf ein *Warum* hinter Goodmans metaphorischen Exemplifikationen geben kann.

4. Musik nimmt Bezug – jenseits Goodmans formallogischer Grenzen

Die These, dass wir grundlegende Erkenntnisse über Musik erst durch ihre Praxis erlangen können, war bereits Eingang meiner Überlegungen. Musik bekommt ihr Dasein und ihre Berechtigung erst durch das praktische Erleben der Welt (Heidegger 2006: 133).³ Wenn musikalische Praxis notwendiges Kriterium für eine umfassende Erkenntnistheorie der Musik ist, dann bedarf es neben Goodmans formallogischer Erklärung außermusikalischer Bezugnahmen, insbesondere hinsichtlich metaphorischer Exemplifikationen, additiver Überlegungen, um die weniger fassbaren Parameter dieses ›In der Welt Seins‹ umfassender zu verstehen. In die Rezeptionslinie Heideggers lässt sich die philosophisch-kognitionswissenschaftliche Strömung des Enaktivismus einordnen, die den Menschen als *complete agent*, als Einheit von Geist und körperlicher Interaktion mit seiner Umwelt, betrachtet:

In *The promise of artificial intelligence* (2019) argumentiert der US-amerikanische Philosoph und Kognitionswissenschaftler Brian Cantwell Smith, Erkenntnis könne

3 Heideggers Ausführungen zu Sprache und Welt seien hier als Argumentationsstütze für das Verhältnis von Musik und Welt geltend gemacht, obgleich Musik – wenn auch in vielerlei Hinsicht mit Sprachcharakter – keine Sprache ist, wie bereits eingangs verdeutlicht.

nicht erlangt werden, indem man den zu verstehenden Gegenstand in viele einzelne, ordentlich aufgespaltene, ontologisch separate Bestandteile ›zerhacke‹. Smith führt in Anlehnung an Hubert Dreyfus und John Haugeland aus, menschliches (analytisches) Denken und Intelligenz bestünden eben nicht aus klar abgrenzbaren logischen Folgerungen, sondern vielmehr aus der geschickten Bewältigung von mannigfachen individuellen, komplexen sozialen Umgebungen, mit denen sich der auf die Welt geworfene Mensch konfrontiert sieht. Denken bestehe nun darin, sich eingebettet in diesen verschiedensten sozialen Verstrickungen durch konkretes Handeln zu orientieren (Smith 2019: 27). Menschliche Intelligenz ist nach Smith verkörpert, sie ist komplex eingebunden, umschlossen und erweiterungsfähig – vor allem bedeutet sie nicht das Nachdenken ›über‹ die Welt, sondern sie ist eingebettet ›in‹ die Welt und versucht aus ihr heraus, sie besser zu verstehen.

Auf dieser Grundlage lässt sich überzeugend argumentieren, dass das Wesen sinniger *außermusikalischer* Bezugnahmen nicht ausschließlich als Abfolge klar artikulierter Schritte verstanden werden kann, sondern in der Aktualität menschlicher Musikpraxis, in einem komplexen Prozess des Aktiv-in-der-Welt-musikalischen-Sinn-Machens. Stützen kann man diese Aussage durch den enaktivistischen Ansatz des US-amerikanischen Philosophen und Kognitionswissenschaftlers Alva Noë. In *Strange Tools* (2016) führt Noë dazu aus, die Begeisterung für Musik sei dem Menschen gegeben, da Musik eine menschliche Handlung darstelle. Das Wesen der Musik läge somit in der menschlichen Praxis, dem Umstand des Musikmachens. »Musik ist eine menschliche Handlung und dadurch wahr« (Noë 2016: 190). Sich für Musik zu begeistern bedeute, uns für uns selbst, als Menschen, zu begeistern. Bedeutsam für die hier erfolgenden Überlegungen ist, dass nach Noë Klänge auch in sozialer Hinsicht Bezug nehmen: Aktual musizierende Menschen beziehen sich auf ihre gegenwärtigen und vergangenen musikalischen Ideen, auf die Ideen ihrer mitmusizierenden Kolleg:innen. Musiker:innen nehmen Bezug auf ihre Vergangenheit, Kindheit, Familien, auf das, was ihnen im Leben wichtig ist und auf das, was ihnen ganz selbstverständlich erscheint (Noë 2016:182ff.) Somit ist Musik ein klanglicher Körper aus menschlicher Einsicht, menschlicher Verständigung und Übereinkunft. Und Noë spitzt es noch zu: Musik ist kollektive menschliche *Stimmung*, sie ist menschliche Erkenntnis.

5. Relevanz für die Philosophie- und Ethikdidaktik

In der Fachphilosophie sind Musikphilosophie und Musikästhetik spätestens seit der Aufklärung feste Disziplinen. In der Philosophie- und Ethikdidaktik jedoch hat eine Erkenntnistheorie der Musik, zumal wie hier in analytischer Herangehensweise, bisher keine Berücksichtigung erfahren. Wurde Musik bisher überhaupt thematisiert, dann entweder im Rahmen der allgemeinen Diskussion über präsentative

und diskursive Symbole (Gefert/Tiedemann 2012) oder Musik wurde lediglich als problemorientiertes Werkzeug genutzt, um innerhalb konkreter Unterrichtsmaterialien z.B. Textebenen von Musik- oder Video-Clips problemorientiert zu vermitteln.

In der Erkenntnistheorie fragen wir, wie wir Erkenntnisse über die Welt erlangen und welche Rolle dabei unser Selbst spielt. Wie im Vorigen verdeutlicht wurde, sind diese erkenntnistheoretischen Fragen neu zu bewerten, wenn man gerade Musik hört. *Wie erkenne ich die Welt, während ich Musik höre und welche Rolle spielt mein Selbst dabei?* So könnte die Frage einer Unterrichtsreihe zu N. Goodmans *Languages of Art* im Philosophieunterricht der Oberstufe lauten. Anhand konkreter Musik könnte dann in ein bis zwei Einheiten nach außermusikalischen Bezugnahmen, insbesondere metaphorischen Exemplifikationen, gesucht werden. Ein solches Projekt eignet sich gut als Zusammenarbeit zwischen Musik- und Philosophiekurs.

Um symboltheoretische Fragen zur Musik auch für jüngere Lerngruppen didaktisch zu reduzieren, können philosophische Problemreflexionen kurzfristig auch innerhalb alternativer Symbolsysteme durchgeführt werden, anstatt ausnahmslos in der Wortsprache zu philosophieren. Wie bereits zu Beginn dieses Artikels angesprochen: Das Sinnsystem Musik kann nicht mit der wortsprachlichen Eigenschaft eines semantischen Inferentialismus konkurrieren. Dennoch ist es nicht zuletzt im Sinne Goodmans *Languages of Art* für viele Erkenntnisprozesse im Philosophie- und Ethikunterricht fruchtbar, den herkömmlichen verbalsprachlichen Rahmen zeitweise zu entgrenzen. Drückt man beispielsweise Eigenschaften einer moralphilosophischen Tugend wie *Mitleid* im Sinnsystem Musik als eigens arrangierte Klangsequenz oder Komposition aus, so wird der Gewinn gegenüber der auf einem begrenzt differenzierten Alphabet gründenden Verbalsprache offensichtlich. Musik eröffnet durch unendlich differenzierte Klangqualitäten mit facettenreichsten melodischen und rhythmischen Subtilitäten auch verborgene Facetten von *Mitleid*. Die unendlich differenzierten musikalischen Nuancen sind durch die notationell präzise beherrschbaren und messbaren Parameter einer Verbalsprache schlichtweg nicht darstellbar. Und so sehen sich Menschen häufig durch Musik zutreffender ausgedrückt als durch die Verbalsprache, erschließt Musik Wirklichkeiten, die auf besondere Weise fürs Leben relevant sind.

Nicht zuletzt im Sinne der Problemorientierung als notwendiges Kriterium sinnvollen Fachunterrichts, sei abschließend noch betont, dass Musik wichtiger Bestandteil unseres Alltags ist. Oftmals als Praxis bewusst gewählt, ständig aber auch unbewusst begleitend bzw. berieselnd, stets wirkmächtig in diversen Bereichen der Gesellschaft: Orchester, Popkonzerte, Filmmusik, Tanz, jedoch nicht zuletzt auch kommerziell oder gar emotional manipulativ wie etwa in Modegeschäften, in der Werbung, Politik oder bei *Tik Tok*.

6. Resümee

Erkenntnisse, die wir haben, wenn wir Musik hören, entstehen einerseits durch innermusikalische, andererseits durch jenseits musikalischer Strukturen erfolgende Bezugnahmen. Goodmans Symboltheorie, insbesondere seine Bezugnahme der *exemplification*, macht diese Form des Verweisens auf Dinge innerhalb und außerhalb der Musik, auf die Welt und uns selbst begreiflich. Bei außermusikalischen Bezugnahmen sind es aber Goodmans *metaphorische Exemplifikationen*, die uns mit der Frage des *Warums* ratlos zurücklassen, grenzen sie doch an den Bereich des formal Nichtdarstellbaren der Musik, einer Sphäre zwischen analytischer Philosophie, Ästhetik und Erkenntnistheorie, die nicht vollends greifbar ist. Es ist das, was die Musik als unbegrenztes, komplexestes, weil differenziertestes Symbolsystem wesentlich auszeichnet, das, was über logische Strukturen hinaus geht: das Unaussprechliche *hinter* jeder metaphorischen Exemplifikation. Enaktivistische Positionen im Sinne von Noë machen begreiflicher, worin dieses Unaussprechbare liegen könnte. Aber abschließende, zumal verbalsprachliche Antworten darauf, *warum* Musik metaphorisch Bezug nimmt, gibt es auch hier nicht. In diesem Zusammenhang sei auch nochmals auf das Defizit dieses Textes hingewiesen: Wenn wir über (*nonverbale*) musikalische *label* sprechen, wird dies davon überschattet, dass sich die Label einer abschließenden Verbalisierung entziehen. Nonverbale musikalische Charakteristika lassen sich nicht in ihrer Ganzheit in Worte übersetzen sowie man auch ein spezielles *Pink* nur *zeigen* kann (Mahrenholz 1998: 144).

Das Weite, das Unbegrenzte ist es, was durch den Klang der Musik befördert wird. Mag das Ende dieser Überlegungen für manche auch metaphysisch verkitscht anmuten: Musik bringt das Unaussprechbare unseres Menschseins zutage. Nicht zuletzt auf der gedanklichen Grundlage der hier dargelegten enaktivistischen Positionen, ist der Mensch vernünftig durch die Art und Weise, wie er *lebt*. Der Mensch ist folglich ein Lebewesen, das auch durch musikalische Praxis vernünftig ist. Musik ist aber mehr als das, was offensichtlich ist (Feige 2022: 292f.). Durch musikalische Praxis wird über den bloßen musikalischen Klang hinaus das Verborgene unseres Menschseins auf besondere Weise einsehbar.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1984), »Über das gegenwärtige Verhältnis von Philosophie und Musik«; in: Ders., *Musikalische Schriften*, Frankfurt a.M., S. 154.
- Bertram, Georg (2011), *Sprachphilosophie zur Einführung*, Hamburg.
- Feige, Daniel M. (2022), *Die Natur des Menschen. Eine dialektische Anthropologie*, Berlin.

- Gefert, Christian/Tiedemann, Markus (2012), »Diskursive und Präsentative Symbole. Eine Kneipendiskussion«; in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2, S. 152–159.
- Goodman, Nelson (1976), *Languages of Art*, 2. Aufl., Indianapolis/Cambridge.
- Heidegger, Martin (2006), *Sein und Zeit*, 19. Aufl., Tübingen.
- Hindrichs, Gunnar (2014), *Die Autonomie des Klangs*, Berlin.
- Mahrenholz, Simone (1998), *Musik und Erkenntnis. Eine Studie im Ausgang von Nelson Goodmans Symboltheorie*, Stuttgart/Weimar.
- Mahrenholz, Simone (2000), »Musik-Verstehen jenseits der Sprache. Zum Metaphorischen in der Musik«; in: Michael Polth/Oliver Schwab-Felisch (Hg.), *Klang – Struktur – Metapher. Musikalische Analyse zwischen Phänomen und Begriff*, Stuttgart/Weimar, S. 219–236.
- Noë, Alva (2016), *Strange Tools. Art and human nature*, New York.
- Smith, Brian Cantwell (2019), *The promise of artificial intelligence*, Massachusetts.

›Der Versuch, den Wind in ein Paket zu schnüren‹

Die (Post-)Autonomie der Kunst und ihre Bedeutung für die philosophische Bildung

Ben Moll

1. Einleitung

Während der in vielerlei Hinsicht inspirierenden und bereichernden Tagung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, die der Ausgangspunkt dieses Bandes war, ging mir immer wieder ein Gedanke durch den Kopf, den ich Alan Watts zugeordnet hatte: ›Der Versuch, den Wind in ein Paket zu schnüren.‹ Auch wenn er diesen nicht genau so formuliert hat, pointiert er meiner Meinung nach das Dilemma des Philosophierens über bzw. durch künstlerische Erfahrung und deren Integration in die philosophische Bildung. »Wenn wir über Erfahrung nachdenken, versuchen wir sie in starre Formen und Ideen zu bringen. Es ist das alte Problem, zu versuchen, Wasser in Pakete zu schnüren oder den Wind in einer Schachtel zu fangen« (Watts 2014: 59f.). Nun stellt dieser Band den Versuch dar, einem solchen reduktionistischen Zugriff auf unsere Lebenserfahrung durch die Philosophie entgegenzuwirken, indem der Begriff der Vernunft u.a. auf den Bereich der Künste erweitert wird. Doch stellt sich mir hierbei nicht zuletzt als Musiker die Frage, ob dadurch künstlerische Ausdrucksformen nicht unzulässig rationalisiert, homogenisiert und auf bestimmte Funktionen reduziert werden, wodurch schlussendlich deren Status als ›Kunst‹ gefährdet sein kann. In der philosophiedidaktischen Debatte zur Verwendung und Bewertung präsentativer Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht wurde bisher häufig kritisiert, dass eine Gleichberechtigung von diskursiven und präsentativen Ausdrucksformen zu einem Verlust der Essenz philosophischer Bildung führt, welche vielmehr in der abstrakten Arbeit am Begriff gesehen wird (u.a. Henke 2012; Tiedemann 2014). Ich möchte im vorliegenden Beitrag hingegen darstellen, dass eine unreflektierte Integration von künstlerischen Ausdrucksformen sowohl in rezipierender als auch in gestaltender Form immer auch das Risiko in sich trägt, die Künste kognitivistisch zu verengen und somit deren konstitutive Funktion (s.u.) zu unterminieren. Wenn alles Philosophie ist, ist nichts mehr Kunst – und umgekehrt. Darauf aufbauend plädiere ich dennoch dafür, dass künstlerische Me-

thoden in vielen Bereichen der Philosophie und der philosophischen Bildung eine Notwendigkeit darstellen, insofern man die Philosophie als eine mit der Lebenswelt verbundene Disziplin anerkennt.

2. Autonomie und Funktionalität der Kunst

Im Kontext dieses Textes ist es nicht möglich, eine differenzierte Analyse der umfangreichen Debatte über die *Autonomie der Kunst* zu leisten. Dennoch soll durch eine Gegenüberstellung von ›autonomer‹ und ›funktionaler‹ Kunst gezeigt werden, wie die Rolle der Kunst interpretiert werden *kann*, und welche potenziellen Folgen sich daraus sowohl für gesamtgesellschaftliche als auch für fachdidaktische Debatten ergeben. Es sei betont, dass es sich hierbei lediglich um ein Deutungsangebot im Kontext philosophischer Bildung und nicht um eine kulturphilosophische Analyse handelt.

In öffentlichen Debatten über Themen wie *Cancel Culture* oder *Kulturelle Aneignung* wird häufig auch auf die Freiheit bzw. die Autonomie der Kunst verwiesen, um beispielsweise politische oder moralische Forderungen an den Kunstbetrieb zurückzuweisen (Freund 2022; Lotter 2015). Eine solche Sonderstellung der Kunst als ein Bereich, in dem andere Regeln und Ansprüche gelten, ist zum einen durch den Artikel 5 Absatz 3 des deutschen Grundgesetzes begründbar. Noch entscheidender scheint jedoch zum anderen die geistesgeschichtliche Genese des zugrundeliegenden Begriffs der *Autonomie der Kunst* und das damit einhergehende populäre (Selbst-)Verständnis von Kunst zu sein. Dieses findet in Kants bekannter Beschreibung der Kunst als ›Zweckmäßigkeit ohne Zweck‹ seinen Ursprung und prägt trotz vielfältiger Kritik und zeitweiliger Popularität anderer Theorien das heutige Kunstverständnis (Karstein/Zahner 2017). Hierbei gilt es zwei Bezugspunkte der Autonomie zu unterscheiden. So kann damit einerseits die relative Unabhängigkeit der Künstler:in von den traditionellen Auftraggebern wie der Kirche und den damit verbundenen Vorgaben und Normen beschrieben werden, die unter anderem durch die Herausbildung eines Kunstmarktes entstanden ist. Andererseits wird damit auch die Autonomie der Kunst von sämtlichen außerkünstlichen Zwecken beschrieben. Dieses Verständnis der Kunst gilt in der philosophischen Ästhetik als die vorherrschende Position. Unabhängig davon, was Kunst ist – sie ist nicht dazu da, einem bestimmten Zweck zu dienen (Schmücker 2023: 1–3). Einer der populärsten Rekurse auf dieses Autonomieverständnis findet sich Mitte des 20. Jahrhunderts in der *Dialektik der Aufklärung* von Adorno und Horkheimer. Im Kapitel *Kulturindustrie* wird hier durchaus überzeugend dargestellt, wie Kunst auf ihren Tauschwert reduziert wird und dadurch ihre scheinbar konstitutive Autonomie verliert (Adorno/Horkheimer 2017: 128–176). Bemerkenswert ist dabei die rigorose Unterteilung in autonome (wahre) Kunst und Produkte der Kulturindustrie, wo-

durch u.a. Kunstwerken der Popkultur das Kunstdasein abgesprochen wird. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesem Kapitel ist an dieser Stelle nicht möglich, aber es soll dadurch ein gängiges Phänomen der Debatten über die Bedeutung und die Verwendung von Kunst exemplifiziert werden: Die Annahme, man könne den Zweck, für den ein künstlerisches Produkt geschaffen wurde, abschließend beurteilen und daraus allgemeingültige Wahrheiten ableiten. Auch Adornos normative Einschränkung des Kunstbegriffs basiert auf dieser Annahme, indem er zu wissen glaubt, trennscharf zwischen der Zwecklosigkeit (autonom) und Zweckmäßigkeit (nicht-autonom) für Marktzwecke unterscheiden zu können (Hindrichs 2017: 76). Eine solche Abgrenzung der Kunst von den Funktionen und Zwecken anderer Lebensbereiche erscheint aufgrund der offensichtlichen Überschneidungen sowie der Mannigfaltigkeit bestehender Kunstwerke und Kunstschaffender unplausibel. Es stellt sich die Frage, ob es sich bei der Reduzierung der Kunst auf die einzigartige Funktion der Funktionslosigkeit nicht um einen bloßen Mythos handelt (Karstein/Zahner 2017).

Verschiedene Gegenentwürfe zur skizzierten Autonomiethese lassen sich unter dem Sammelbegriff des *kunstphilosophischen Kognitivismus* zusammenfassen. Mit jeweils graduell verschiedenen Ausprägungen werden hier unterschiedliche kognitive Potenziale der Kunst postuliert. Diese reichen von der Annahme, dass Kunst kognitive Funktionen besitzen kann, über die Auffassung, dass jede Kunst kognitive Funktionen erfüllt und dadurch erst zur Kunst wird, bis hin zu der These, dass Aussagen über die bzw. der Kunst objektiv und damit intersubjektiv begründbar sind (Bahr 2013; Young 2001: 17–22). Wolfgang Ullrich (2022) sieht in ähnlicher Weise eine Entwicklung hin zum Funktionalen. Er spricht selbst von einem Ende der künstlerischen Autonomie und stellt anhand vielfältiger Beispiele dar, »dass Kunst heute dann besonders geschätzt wird, wenn sie zugleich etwas anderes ist. Zwischen Kunstwerken [, politischer Positionierung] und Konsumprodukten wird kaum noch getrennt« (ebd.: 9). Gemeinsam ist allen Positionen (mit Ausnahme der zurückhaltenden Formen des Kognitivismus) die Annahme, dass man sicher objektiv beurteilen könne, was Kunst ist, und was sie uns sagen will bzw. soll – auch wenn dieses Urteil im Zweifel nur dazu dient, dass (wie etwa bei Adorno) einigen Kunstformen der Kunstcharakter abgesprochen wird.

Ohne in die Tiefen der kunstphilosophischen Debatten abtauchen zu können, soll an dieser Stelle ein Vorschlag von Reinold Schmücker aufgegriffen und im Anschluss für die philosophische Bildung fruchtbar gemacht werden. Dieser kann dem funktionalen Moment der Kunst gerecht werden, ohne dabei kognitivistisch zu sein. Er ist darüber hinaus in der Lage, verschiedene Kunstdefinitionen und Definitionen der ästhetischen Erfahrung zuzulassen. Im Sinne einer Minimaldefinition wird Kunst hier zunächst durch deren *konstitutive Funktion* beschrieben. Die konstitutive Funktion von Kunstwerken besteht demnach darin, eine ästhetische Erfahrung auszulösen. Diese Erfahrung möchte und kann in einem Verstehen münden, welches

jedoch niemals abschließend gelingt (Schmücker 2023: 5). Diese Minimaldefinition verlassend schlägt Schmücker vor, Kunstwerke als Medien »diskontinuierlicher Kommunikationsprozesse« (Schmücker 2014: 283) zu beschreiben:

Unter diskontinuierlicher Kommunikation können wir eine Form medialer Interaktion verstehen, die *strukturell* weder auf die Erzielung eines intersubjektiven Einverständnisses noch überhaupt auf eine Verständigung der Interaktanten angelegt ist. Bei dieser Kommunikationsform *separiert* das Medium der Kommunikation die Kommunikanten. Ihre für das Gelingen der Verständigung in alltags-sprachlichen Kommunikationsprozessen so notwendige Verbindung ist aber unterbrochen, ohne daß dies der Ausdruck eines zu vermeidenden Defekts des kommunikativen Prozesses wäre (ebd.: 282).

Das Wesen der Kunst besteht demnach darin, dass Kunstwerke nicht repräsentieren oder symbolisieren, sondern vielmehr etwas Bestimmtes auf eine sehr sonderbare Weise vermitteln. Nämlich so, »daß der, dem die Mitteilung gilt, weil er das Werk ästhetisch erfährt, lediglich mitgeteilt bekommt, daß ihm eine bestimmte Mitteilung gilt, ohne daß er deren Inhalt definitiv zu bestimmen vermöchte« (ebd.: 283). Damit wird der als unplausibel bezeichneten Annahme, dass sich die Bedeutung von Kunstwerken durch Repräsentation oder Symbole in die Alltagssprache übersetzen ließe und dadurch eine intersubjektive Verständigung ermögliche, widersprochen, ohne der Kunst jedoch Funktionen abzuspochen, die über ihre konstitutive Funktion hinausgehen (ebd.: 277). In diese Kategorie der »potentiellen Kunstfunktionen« (Schmücker 2023: 6) fallen unter anderem *dispositive Funktionen* (z.B. das Erzeugen von Gefühlen, Verwendung in der Therapie), die *Unterhaltungsfunktion*, die *identitätsbildende Funktion*, die *ethisch-explorative Funktion*, *ideologische Funktionen* sowie die Funktion der *Erkenntnis* (ebd.: 3–4). Diese potentiellen Funktionen eines Kunstwerkes lassen sich jedoch nicht abschließend klären und sind stetigem Wandel unterworfen. Beispielsweise hatte das Lied *Bella Ciao* schon weit vor dem Zweiten Weltkrieg unterschiedliche Funktionen und wurde dann im Zuge des italienischen Widerstands zu einem Partisanenlied. Im Laufe der letzten Jahrzehnte avancierte es dann zur vielzitierten Referenz der Popmusik, deren vorläufiger Höhepunkt wohl die Funktion als Titelsong der spanischen Netflix-Serie *Haus des Geldes* ist. Gleichzeitig wird es aber weiterhin als politischer Protestsong verwendet (Löhner 2023). Kunstwerken können also zu unterschiedlichen, aber ebenfalls zu gleichen Zeiten divergierende Funktionen zugeschrieben werden, ohne dass sie dadurch ihren Status als Kunst verlieren. Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die konstitutive Funktion der Kunst (ästhetische Erfahrung) führt dazu, dass wir uns mit Kunstwerken beschäftigen, während ihre potentiellen Funktionen ausschlaggebend dafür sind, mit welcher Kunst wir uns beschäftigen (Schmücker 2023: 4). In dem alltäglichen

chen Kunstbetrieb spielen die potentiellen Funktionen in ihrer Gesamtheit vermutlich eine wichtigere Rolle.

Die hier nur grob skizzierte kunstphilosophische Debatte über die Autonomie und die Funktionen der Kunst weist darauf hin, dass sich der philosophiedidaktische Diskurs über die Verwendung von präsentativen und künstlerischen Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht bisher vornehmlich auf die Erkenntnisfunktion der Kunst¹ bezieht und damit womöglich der Kunstphilosophie und der vielfältigen Welt der Künste nicht gerecht wird. Ob dies in Anbetracht der notwendigen Begrenzung der Fächergruppe eine legitime Einschränkung darstellt, soll weiter unten noch einmal aufgegriffen werden. Vorher soll jedoch dargestellt werden, dass die hier beschriebenen unterschiedlichen Positionen zu den Funktionen der Kunst nicht nur eine Denkübung im Elfenbeinturm darstellen, sondern eine tatsächliche Relevanz für gesellschaftliche und politische Debatten und deren philosophische Durchdringung besitzen. Womöglich lässt sich dadurch bereits eine Bedeutsamkeit der künstlerischen Methoden für die philosophische Bildung ableiten.

3. Gesellschaftliche Relevanz

Wie oben bereits angedeutet, sind populär diskutierte Themen wie *Cancel Culture* und *Kulturelle Aneignung* eng mit dem zugrundeliegenden Kunst- und Kulturbegriff verknüpft. In diesem Abschnitt soll dieser Umstand anhand des Beispiels der *Kulturellen Aneignung* aufgezeigt werden.

Unter dem Begriff der *Kulturellen Aneignung* werden verschiedenste Handlungsweisen subsumiert, die dadurch charakterisiert sind, dass Menschen kulturelle Praktiken aus Kulturräumen übernehmen, denen sie selbst nicht angehören. Das wird als (ethisch) problematisch angesehen, wenn es sich bei der aneignenden Person um das Mitglied einer gesellschaftlich dominanten Gruppe handelt, die sich Kulturgüter einer marginalisierten Gruppe aneignet – also dann, wenn der

1 Die Erkenntnisfunktion der Kunst ist Gegenstand besonders intensiver Diskussionen in der Kunstphilosophie und ist dabei eng mit den Theorien des Kognitivismus verbunden. Im Fokus steht dabei die Frage, welche Form von Wissen (propositional vs. nicht-propositional/praktisch) durch Kunst vermittelbar ist. Zusammenfassend ist dabei festzuhalten, dass der Kunst ein Erkenntnisgewinn auf propositionaler und nicht-propositionaler/praktischer Ebene zugesprochen wird. Doch selbst kognitivistisch argumentierende Autor:innen wie James O. Young betonen, dass dieser Erkenntnisgewinn trotz Überschneidungen mit philosophischer Erkenntnis von dieser abzugrenzen ist. Vielmehr handelt es sich um eine notwendige und hilfreiche Ergänzung bzw. um eine eigenständige Form der Erkenntnis. So kann beispielsweise ein literarisches Werk zur Übung moralischer Urteilskraft beitragen, aber es kann darin keine metaethische Theorie formuliert werden (Schmücker 2023: 4; Young 2001: 94-104).

Aneignungsprozess durch Machtgefälle geprägt ist, das u.a. auf strukturelle Ungerechtigkeiten (z.B. Rassismus, Antisemitismus) zurückzuführen ist. Dem Begriff werden sowohl die Aneignung haptischer Artefakte wie beispielsweise der Besitz und die Ausstellung von Beutekunst durch die ehemaligen Kolonialmächte als auch abstrakte Aneignungsprozesse wie die Übernahme von musikalischen Stilelementen oder indigenen Stoffmustern sowie Erzählungen über marginalisierte Gruppen durch Nicht-Mitglieder zugeordnet (Young 2010: 5–9). Die Gemeinsamkeit bei all diesen Aneignungsprozessen ist, so die Kritik, dass dadurch bestehende Macht- und Ungerechtigkeitsstrukturen reproduziert werden und sich so beispielsweise weiße Musiker:innen durch die Musik Schwarzer Musiker*innen profilieren und bereichern, wodurch diese sowohl ökonomisch als auch in ihrer künstlerischen Reputation geschädigt würden (Tate 2003).

Nun sind mit dieser, in Deutschland vornehmlich noch im Feuilleton oder in Sozialen Medien geführten, Debatte eine Vielzahl begrifflicher Probleme verbunden, die an anderer Stelle ausführlicher skizziert (Moll 2025) und in Teilen von James O. Young (2010) und Jens Balzer (2022) kompetent und umfangreich bearbeitet wurden. Zentral sind dabei zwei Fragen:

- 1) Wie können problematische Aneignungsprozesse analysiert werden, ohne auf kulturessentialistische Kategorien zurückzugreifen?;
- 2) Worin besteht der konkrete Schaden, der durch problematische *Kulturelle Aneignung* zu befürchten ist (Matthes 2016)?

Vor allem die Aneignung bestimmter Kunstformen durch die privilegierten Künstler:innen führt dabei immer wieder zu prominent geführten Kontroversen (Freund 2022: 20–23). Unabhängig davon, dass diese Debatten meist sehr oberflächlich und im »Modus der Verbotsrede« (Balzer 2022: 17) geführt werden, ist auffallend, dass auch in einigen durchaus reflektierten Beiträgen die Frage nach der Funktion der Kunst häufig nicht oder nur beiläufig thematisiert bzw. implizit ein bestimmtes Vorverständnis davon vorausgesetzt wird. Diesem Desiderat kann ich an dieser Stelle keineswegs gerecht werden. Allerdings ist es dadurch möglich, die gesellschaftliche und somit auch die philosophiedidaktische Relevanz dieser kunstphilosophischen Frage herauszustellen. Dies soll hier anhand eines bekannten Beispiels der deutschen Popkultur geschehen.

Der Sänger Peter Fox, der durch seine Band Seed und sein Soloalbum *Stadtaffe* zu internationaler Berühmtheit gekommen ist, veröffentlichte im Oktober 2022 zusammen mit der Sängerin Inéz die Single *Zukunft Pink*, die stark durch den südafrikanischen Musikstil *Amapiano* inspiriert ist. Auch wenn Peter Fox bereits im Pressematerial zur Veröffentlichung auf den Einfluss west- und südafrikanischer Musik hinweist, wurde ihm problematische *Kulturelle Aneignung* vorgeworfen. So kommentierte der Journalist Malcolm Ohanwe auf X: »Peter Fox wird sich jetzt eine goldene

Nase verdienen mit südafrikanischem Amapiano, während Schwarze Menschen in den Clubs, wo genau dieser Song rauf und runter gespielt wird, an der Tür abgewiesen werden« (zitiert nach: Gaida 2022). Unabhängig davon, dass sich auch hier die oben genannten zentralen Fragen stellen, kann untersucht werden, wie unterschiedliche Kunstbegriffe diese Debatte prägen. Hierzu sei vorangestellt, dass *Amapiano* unter anderem in südafrikanischen Townships entstanden ist und ihm daher auch die Funktion zugeschrieben wird, »der Soundtrack zur Emanzipation der Schwarzen Bevölkerung Südafrikas zu sein« (Wünsch 2023). Wendet man auf dieses Fallbeispiel nun die oben dargestellte Autonomiethese an, so wird deutlich, dass der Vorwurf der problematischen *Kulturellen Aneignung* gar nicht aufgegriffen werden kann, da die Kunst scheinbar über den Dingen schwebt und daher auch nicht in Zusammenhang mit Kämpfen gegen Unterdrückung und bestehenden Machtstrukturen gebracht wird. Eine Forderung nach Zurückhaltung bzw. Unterlassung wird daher als ein Angriff auf die Kunstfreiheit interpretiert (Freund 2022:1–3). Andererseits kann vielen prominenten Kritiker:innen von *Kultureller Aneignung* durchaus ein starker kunstphilosophischer Kognitivismus unterstellt werden, da postuliert wird, die Funktion oder die Absicht eines Kunstwerks könne objektiv festgestellt werden. Implizit oder explizit werden dann bestimmte Funktionen als konstitutiv für ein Kunstwerk interpretiert und normativ gegenübergestellt. Im hier dargestellten Beispiel wäre das die *emanzipative* Funktion für die Menschen der Townships einerseits und die *ökonomische* Funktion für Peter Fox andererseits.

Erkennt man die oben skizzierte Theorie der *diskontinuierlichen Kommunikation* der Kunstwerke und damit die Unmöglichkeit abschließender Urteile über die potentiellen Funktionen von Kunst an, so wird wiederum deutlich, dass streng kognitivistisch begründete Argumentationen generell und hier nicht überzeugen können. Gleichzeitig ergibt sich daraus ein enormes Potenzial für die Debatte um *Kulturelle Aneignung*, da die Vielfalt der potentiellen Funktionen, die einem Kunstwerk zugesprochen werden, offengelegt und damit eine fundierte Diskussionsgrundlage geschaffen werden kann. Für Peter Fox mag der Song unterschiedliche potentielle Funktionen von ökonomisch bis identitätsstiftend einnehmen. Das gleiche gilt für die Hörer:innen des Songs. Ein abschließendes Urteil darüber erscheint daher unmöglich. Dies ist jedoch nicht mit der Unmöglichkeit ästhetischer Urteile zu verwechseln. Selbstverständlich kann Musik nach bestimmten Kriterien beurteilt werden und es kann ihr unter der Bedingung höchster intellektueller Demut eine bestimmte Funktion zugesprochen werden. Beispielsweise kann gut begründet unterstellt werden, dass dem Werbespot eines großen Autokonzerns in erster Linie eine ökonomische Funktion zukommt und damit auch der verwendeten Musik. Womöglich ist es jedoch für die Produzentin dieses Werbespots ein Ausdruck ihrer künstlerischen Identität. Abschließende Urteile über Kunstwerke sind demnach mit Vorsicht zu genießen.

Dieser Abschnitt hat gezeigt, dass Fragen der Kunstphilosophie auch in gesellschaftlichen Debatten relevant sein können. Es erscheint naheliegend, dass sich daraus auch Relevanz für lebensweltbezogene und problemorientierte philosophische Bildung ergibt.

4. Konsequenzen für die philosophische Bildung

Ausgehend von der oben dargestellten Differenzierung des Kunstbegriffs ist festzustellen, dass sich die Debatte um künstlerische und präsentative Ausdrucksformen und Methoden in der Philosophiedidaktik größtenteils auf drei Funktionen bezieht: *Erkenntnis*, *Motivation* und *Lebensweltbezug*. Die letzten beiden Funktionen sind relativ unumstritten und man kann durchaus vom Konsens eines »philosophischen Aufschwungs« (Tiedemann 2014: 100) sprechen:

Anlauf und Motivation sollen aus der anschaulichen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gewonnen werden. Was jedoch hinaufführt, ist die Technik der Abstraktion. [...] Zu dieser philosophischen Turnübung gehört es auch [...] wieder in der Lebenswelt zu landen (ebd.).

Dieser Konsens spiegelt sich (möglicherweise verkürzt) unter anderem in dem (zumindest in Bayern) sehr beliebten Einstieg mit Bildern, Comics, *Memes*, Songs u.v.m. in Lehrwerken und Unterrichtsreihen wider. Allerdings ist ein Arbeitsauftrag dazu wie: »Beschreibe die Spiele der Kinder auf den Bildern. Wo hättest du spontan Lust mitzuspielen? Begründe« (Applis u.a. 2017: 76) keine Auseinandersetzung mit der Kunstform Fotografie, sondern Instrumentalisierung dieser zum »didaktischen Steigbügelhalter« (Vogler 2015).

Nun ist das aus philosophiedidaktischer Perspektive zunächst nicht verwerflich, da diese Bilder lediglich als Repräsentanten für bestimmte Situationen stehen und ein Hineinversetzen der Schüler:innen in dieselben ermöglichen sollen. Fragwürdig wird ein solches Vorgehen allerdings dann, wenn man sich in Erinnerung ruft, dass der Kunst selbst eine lebensweltliche Relevanz zukommt, die weder unumstritten noch eindeutig ist und die darüber hinaus jedes Kunstwerk (und hierzu zählt eben nicht nur sogenannte Hochkulturen, sondern auch populäre Kunst wie Comics) mehrere Funktionen und damit auch divergierende Botschaften und Bedeutungen annehmen kann. Nimmt man den zuvor skizzierten kunstphilosophischen Diskurs und dessen gesellschaftliche (also lebensweltliche) Relevanz ernst, so wird ein Philosophie- und Ethikunterricht, der sich auf die instrumentelle Verwendung von Kunst beschränkt, diesem nicht gerecht.

Eine andere Form der Einbindung von künstlerischen Formen stellt Christian Geferts (2017) Konzept des theatralen Philosophierens dar. Dieses zielt in erster

Linie auf die Funktion der Erkenntnis und stellt den Versuch dar, den philosophischen Bildungsprozess um performatives Denken zu erweitern, indem auch die Kunst als eine im weiteren Sinne rationale Ausdrucksform beschrieben wird. Ohne dieses Konzept beurteilen zu wollen, soll darauf hingewiesen werden, dass hier das – bereits in der Einleitung angesprochene – Risiko des kunstphilosophischen Kognitivismus besteht. Denn insofern die Verwendung künstlerischer Methoden auf eine intersubjektiv vermittelbare Erkenntnis oder Übersetzung der Kunst abzielt (Vogler 2015), beraubt sie die Kunst ihrer konstitutiven Funktion, die darin besteht, trotz allen Bemühens niemals abschließend verstanden werden zu können (s.o.). Ein solcher Umgang mit Kunst käme also tatsächlich dem Versuch gleich, ›den Wind in ein Paket zu schnüren‹. Das bedeutet, auch Vorschläge, die Kunst zunächst aufwerten wollen und eine Ergänzung der etablierten philosophischen Methoden für die ganzheitliche Urteilskraft (Dresdner Konsens 2016) anstreben, können zu einem reduktionistischen Kunstverständnis führen.² Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass künstlerische Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht keine Rolle spielen sollten – ganz im Gegenteil.

Wenn Kunst eine prägende Rolle in der Lebenswelt der Lernenden spielt, dann gilt es diese im Fach Philosophie/Ethik ernst zu nehmen und sie adäquat zu behandeln. In Anlehnung an Bettina Bussmanns wissenschaftsorientierten Ansatz (2019) kann eine lebensweltprägende und auch für Fachphilosophie bedeutende Disziplin in der Fächergruppe weder ignoriert noch auf verkürzte und unreflektierte Art und Weise behandelt werden. Dies gilt meines Erachtens für Kunst ebenso wie für die Wissenschaft, insofern eine selektive und szientistische Philosophiedidaktik abgelehnt wird. Nun lässt sich Kunst aber nicht allein durch die Methoden der Philosophie in Gänze erfassen. Vielmehr gilt, dass das Philosophieren über Kunst immer schon *tatsächliche* Erfahrung mit ihr voraussetzt. Andernfalls handelt es sich um selbstreferentielles Philosophieren im Lehnstuhl (Moll 2025). Es spricht eine Reihe von Gründen dagegen, dass der Philosophie- und Ethikunterricht diesem Anspruch gerecht werden kann. Dazu gehören neben den (möglicherweise strittigen) konzeptionellen Überzeugen zur Essenz der Philosophie auch pragmatische Gründe wie die Qualifikation der Lehrkräfte, zeitliche Ressourcen und institutionelle Vorgaben (Henke 2012).

Ich möchte daher mit einem Plädoyer für interdisziplinäre Projekte zwischen Kunst und Philosophie enden. Will man beiden Disziplinen gerecht werden, so halte ich dieses Vorgehen für erfolgsversprechender, als die bestehenden Gemeinsamkeiten und Überlappungen durch die Auflösung oder Verhärtung disziplinärer Grenzen zu negieren. So kann das oben genannte Beispiel der *Kulturellen Aneignung* etwa

2 Auf eine Darstellung der philosophiedidaktischen Reaktion auf Konzepte dieser Art wird hier verzichtet. Diese finden sich u.a. bei Tiedemann (2014), Henke (2012) und Tichy (2011).

durch ein interdisziplinäres Projekt der Fächer Philosophie/Ethik und Musik behandelt werden. In einem solchen betreiben die Lernenden zunächst selbst kulturelle Aneignung, indem sie mit Hilfe von Samples eigene Musikstücke produzieren. Anschließend wird das Vorgehen unter Rückgriff auf philosophische Konzepte reflektiert und bewertet. Diese Reflexion fließt dann in die abschließende Überarbeitung der Musikstücke ein. Das tatsächliche Musizieren ist dabei dann nicht nur ›didaktischer Steigbügelhalter‹ (s.o.), sondern macht den Prozess der *Kulturellen Aneignung* erlebbar und generiert im besten Fall eine Erkenntnis, die im wechselseitigen Zusammenspiel mit der philosophischen Reflexion letztlich zur Ausbildung einer ganzheitlichen Urteilsfähigkeit beitragen kann.³

Die methodische Vielfalt in der Philosophie- und Kunstgeschichte hat immer wieder gezeigt, dass die Übergänge zwischen den Disziplinen fließend sind. Wenn aber der verbindende Fluss zur geradlinigen Straße wird, gehen die Synergieeffekte ebenso verloren, wie wenn wir ihn nie betreten würden.

Literatur

- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (2017), *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, 25. Aufl., Frankfurt a.M.
- Applis, Stefan/Kemmerzell, Anja/Michaelis, Christiane u.a. (2017), *Ethikos 5*, München.
- Bahr, Amrei (2013), »Funktionen der Kunst«, in: *kubionline*, letzter Zugriff: 20.09.2024, <https://www.kubi-online.de/artikel/funktionen-kunst#:~:text=Kunstphilosophische%20KognitivistInnen%20in%20einem%20engen,Rezeption%20zu%20propositionalem%20Wissen%20ogelangt.>
- Balzer, Jens (2022), *Ethik der Appropriation*, 2. Aufl., Berlin.
- Bussmann, Bettina (2019), »Der wissenschaftsorientierte Ansatz«, in: Martina Peters/Jörg Peters (Hg.), *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, 3. Aufl., Hamburg, S. 165–174.
- Fachverband Philosophie/Fachverband Ethik/Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik (2016), »Dresdner Konsens«, letzter Zugriff: 17.02.2024, https://philosophiedidaktik.files.wordpress.com/2017/03/dresdner_konsens.pdf.
- Freund, Urs (2022), »L'autonomie de l'art mise à nu par ses disciples, même. (Die Autonomie der Kunst von ihren Jüngern entblößt, sogar)«, in: *Mythos-Magazin* Dezember, letzter Zugriff: 27.09.2024, https://mythos-magazin.de/erklarende-hermeneutik/uf_autonomie-der-kunst-entbloesst.pdf.
- Gaida, Laura (2022), »Kulturelle Aneignung? Peter Fox' neuer Song scharf kritisiert«, in: *utopia*, letzter Zugriff: 29.09.2024,

3 Für eine ausführlichere Darstellung und Begründung solch eines Vorgehens: Moll (2025).

- https://utopia.de/news/kulturelle-aneignung-peter-fox-neuer-song-scharf-kr itisiert_410506/.
- Gefert, Christian (2017), »Theatrales Philosophieren – performatives Denken in philosophischen Bildungsprozessen«, in: Julia Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, 2. Aufl., Paderborn, S. 240–244.
- Henke, Roland (2012), »Ende der Kunst oder Ende der Philosophie? Ein Beitrag zur Diskussion um den Stellenwert präsentativer Materialien in Philosophie- und Ethikunterricht«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 1, S. 59–66.
- Hindrichs, Gunnar (2017), »Kulturindustrie«, in: Ders. (Hg.), *Max Horkheimer/Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung*, Berlin/Boston, S. 61–79.
- Karstein, Uta/Zahner, Nina Tessa (2017), »Autonomie der Kunst? – Dimensionen eines kunstsoziologischen Problemfeldes«, in: Uta Karstein/Nina Tessa Zahner (Hg.), *Autonomie der Kunst? Zur Aktualität eines gesellschaftlichen Leitbildes*, Wiesbaden, S. 1–48.
- Löhner, Andreas (2023), *Bella Ciao: Auf den Spuren eines Partisanenliedes*, Berlin.
- Lotter, Maria-Sibylla (2015), *Kunst als Medium moralischer Reflexion und Bildung*, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 3, S. 3–10.
- Matthes, Erich Hatala (2016), »Cultural Appropriation Without Cultural Essentialism?«, in: *Social Theory and Practice*, 42(2), S. 343–366.
- Moll, Ben (2025), »Kulturelle Aneignung. Reflexives Unbehagen als Bildungsprozess«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 1, S. 59–72.
- Schmücker, Reinold (2014), *Was ist Kunst? Eine Grundlegung*, Frankfurt a.M.
- Schmücker, Reinold (2023), »Wozu Kunst – und warum heute immer noch?«, in: *Mythos-Magazin* Dezember, letzter Zugriff: 27.09.2024, https://mythos-magazin.de/erklaerendehermeneutik/rs_wozu-kunst.pdf.
- Tate, Greg (2003), »Nigs R Us: Or, how Blackfolk Became Fetish Objects«, in: Ders. (Hg.), *Everything but the burden: what white people are taking from Black culture*, New York, S. 1–14.
- Tichy, Matthias (2011), »Bilderdenken. Zu Tiedemanns Kritik an der Verselbstständigung präsentativer Formen im Philosophieunterricht«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 3, S. 244–251.
- Tiedemann, Markus (2014), »Zwischen blinden Begriffen und leerer Anschauung«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 1, S. 95–102.
- Ullrich, Wolfgang (2022), *Die Kunst nach dem Ende ihrer Autonomie*, Berlin.
- Vogler, Hans-Joachim (2015), »Präsentative Materialien und Philosophie – eine Kontroverse«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 1, S. 97–103.
- Watts, Alan (2014), *Weisheit des ungesicherten Lebens*, München.
- Wünsch, Silke (2023), »World Music aus Deutschland: Peter Fox singt Love Songs«, in: *dw*, letzter Zugriff: 29.09.2024, <https://www.dw.com/de/world-music-aus-deutschland-peter-fox-singt-love-songs/a-65731265>.

Young, James O. (2001), *Art and Knowledge*, New York.

Young, James O. (2010), *Cultural Appropriation and the Arts*, West Sussex.

Atmosphären bilden

Künstlerisches Denken durch melancholische Klangverfilmung in den Fächern Musik und Ethik/Philosophie

Andreas Höftmann

Bisweilen mag in der Melancholie der schulische Alltag überhaupt erst erträglich scheinen.

(Höftmann 2022: 40)

Auftakt

Wie können wir in der Schule und Hochschule dem Sinnlichen von Atmosphären eine tiefergehende Aufmerksamkeit schenken?¹ Indem wir, so mein Vorschlag, räumliche Gestimmtheiten zum Thema künstlerischen Denkens machen. Genauer gesagt lautet meine Idee, eigene ›Sound-Ansichten‹ herzustellen: Schüler:innen und Student:innen gestalten aus lautlichen Eindrücken ihrer Umgebung einen Klangstrom und verwandeln diesen Hörfluss in einen assoziativen Kurzfilm. Es geht darum, tönende ›Zuständlichkeiten‹ (Otto Friedrich Bollnow) abseits der Logik von Action-Clips oder rollendramatischem Storytelling zu interpretieren, nämlich als *affektiv aufgeladene Bewegtbilder*, als Momente emotionaler und metaphorischer Bedeutungsfindung. Das Ziel ist es, im (Nach-)Hall unserer Gegenwart »symbolische und synästhetische Übertragungen« zu erzeugen, »die vom Gehörten Brücken zum gefühlsmäßigen und atmosphärischen Spüren schlagen« (Hasse 2022: 132).

Eine besondere Rolle für die Visualisierung von raumklanglichen Ambienten spielen Geräusche, etwa diffuse akustische Begebenheiten des Wehens, Rascheln,

1 In Anlehnung an Hermann Schmitz (2014: 30) fasse ich Atmosphären als räumlich ergossene Präsenzverhältnisse auf, »die den Menschen mit affektivem Betroffensein ergreifen, indem sie ihn leiblich spürbar in Bann ziehen«. Als Halbdinge bzw. Quasi-Objekte sind Atmosphären psychophysische Tatsachen (und nicht bloße Einbildung) und zugleich an die anfällige Reichweite (›Ekstase‹) von Gerüchen, Farben, Formen, Lauten etc. gebunden; dazu Böhme (2022: 236–242). Zur zeitlichen Kapazität von Atmosphären siehe Löffler (2013).

Surrens oder Knisterns.² Als Signaturen aus dem Off verweilen geräuschhafte Schwebungen flimmernd in der Luft, »ohne auf einen Verankerungsbereich zurückgeführt werden zu können« (ebd.: 111). Schwirrende »Nebenklänge« zeichnen sich – kurzum – durch Unbestimmtheit und richtungslose Tiefenwirkung aus. Das Rauschen und Flattern in seiner Vagheit cineastisch ernst zu nehmen hat den Reiz, unsere Hör- und Seh-Gewohnheiten auf das Eigentümliche des Unscheinbaren hin zu öffnen und flüchtige wie schwankende Qualitäten von Wirklichkeit audiovisuell zum Erscheinen zu bringen. Aber nicht nur Geräusche eignen sich für eine assoziative Soundverfilmung, sondern auch Melodien, Beats oder harmonische Wendungen als »Spurenelemente« alltagsweltlicher Fügungen. In Frage kommen etwa Kindergesänge auf einem Marktplatz, Fan-Rhythmen während einer Sportveranstaltung oder Jazz-Instrumentals aus einer Hotellobby. Die sozialen und emotionalen Dimensionen, die sich in den genannten »Verlautbarungen« äußern, lassen sich mit wenigen filmischen Stilmitteln atmosphärisch ergründen. Ein sparsamer Lichteinfall, eine schlichte Szenenanordnung, ein geringes Schnitt-Tempo oder eine zurückhaltende Kamerabewegung reichen aus, um den »Vitalton« (Dürckheim 2005: 39) der Musik für das (Kino-)Auge zum Leben zu erwecken.

Vor dieser grob schraffierten Folie möchte ich das (Sich-)Bilden von und in filmisch aktualisierten Klang-Atmosphären gedanklich weiterverfolgen. Ich tue das in drei Schritten:

1. *Praxis*: Ich werde zunächst musikvideographische Beispiele aus der Lehramtsausbildung vorstellen. Studierende der Pädagogischen Hochschule Weingarten wagen 2024 den Versuch, mehrdeutig schillernde Umgebungsklänge in expressive *Motion Pictures* zu konvertieren. Wie haben die jeweiligen Drehteams in ihren Oeuvres musikalische und bildliche Konfigurationen aufeinander bezogen und dadurch atmosphärische Felder der Melancholie kreiert?
2. *Reflexion*: In einem zweiten Gang befasse ich mich aus übergeordneter Sicht mit einem ausschlaggebenden Punkt für die ästhetische Transformation von Ton in Film: mit dem Sachverhalt *korresponsiven* Hörsehens. Inwiefern beruht die Eigenart relationalen Lauschens und Schauens auf implizitem Wahrnehmungs-

2 Man beachte: Im ätherischen (Geräusch-)Wesen von Umgebungen liegt der wissenschaftliche Ursprung des Wortes Atmosphäre. Als begriffliche Neuschöpfung des 17. Jahrhunderts definierte *atmosphæra* (»Dunstkreis«) die (damals angenommene) Gas- (und Lärm-)Hülle von Planeten; siehe dazu z. B. das *Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache*, Art. Atmosphäre, URL: <https://www.dwds.de/wb/Atmosph%C3%A4re> [05.01.2025]. Im interkulturellen und kulturhistorischen Kontext ist der (Schall-)Dunst oder Wind eine wichtige atmosphärische Kategorie; vgl. die ostasiatische Denkfigur des Qi bzw. Ki oder das antike Konzept der Anhauchung (*Ruach* oder *Pneuma*) in der Bibel oder in Platons *Timaios*; Ogawa 2021; ferner einführend Wang 2024: 31–34; 59–70.

wissen und auf außersprachlichen Fähigkeiten, Stimmungen zu gewärtigen und mit zu beeinflussen?

3. *Transfer*: Zum Schluss meines Beitrags lege ich nahe, Klangverfilmungsvorhaben als integrative Projekte der Fächer Musik und Ethik/Philosophie anzustoßen, um latente Orts-Atmosphären von Lernstätten künstlerisch-konstruktiv ins Bewusstsein von Unterricht zu rufen. Welche Relevanz fällt diesbezüglich der Schwermut für die Anbahnung einer ästhetisch forschenden schulischen ›Stimmungslehre‹ zu?

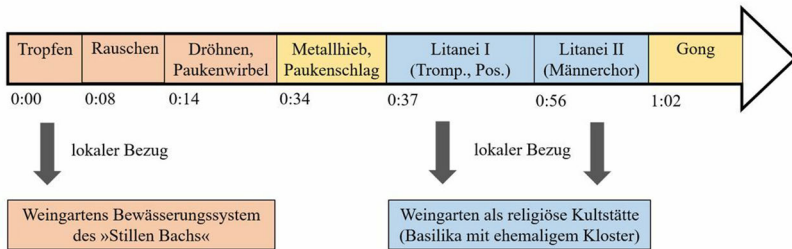
1. Praxis: Vom lautlichen zum klangbildlichen Stimmungsraum

Ich beginne mit zwei experimentellen Musikverfilmungen. Die Ausgangslage für die in Rede stehenden Fallbeispiele bilden auf die Ortschaft Weingarten (Württemberg) bezogene Sounds. Ein zehnköpfiges Ensemble um den PH-Studenten Benedikt Schwab arrangierte im Jahr 2022 eine Tonspur, in der akustische ›Atmo‹-Signale³ an spezifische Geräusch-Eigenschaften der oberschwäbischen Mittelstadt erinnern: So sind in den ersten Sekunden der Aufnahme charakteristische Tropfen zu hören, die auf das jahrhundertealte, für Weingarten typische Bewässerungssystem des ›Stillen Bachs‹ hinweisen. Gegen Ende des Klangmosaiks treten Litanei-artige Sequenzen einer Brassband und eines Männerchores auf – eine hörbare Referenz auf das ehemalige Benediktinerkloster Weingarten als eine wichtige religiöse Kultstätte im Süden Deutschlands.

Der ca. einminütige Audiotrack umfasst noch andere lautliche Aktionen, vor allem markante Schlag-Impulse in der Mitte und am Schluss der Musik. Insgesamt ergibt sich folgende Struktur der Komposition (Abb. 1):

3 Die in der Filmmusik übliche Vokabel ›Atmo‹ beinhaltet »Tonaufzeichnungen allgemeiner Umweltgeräusche – Straßenverkehr, Vogelgezwitscher und dergleichen [...]. Sie werden zur späteren Ergänzung szenischer Stimmung eingesetzt. Atmo-Töne sind darum Geräusche und Töne, die beim Drehen aufgezeichnet oder aus Soundbibliotheken, Sounddateien, Kompilationen, Geräusch-CDs, digitalen Samples aus Datenbanken etc. entnommen werden. Laute und Geräusche sind filmische Elemente, die vom Zuschauer eher unbewusst wahrgenommen werden. Sie tragen aber entscheidend dazu bei, eine Atmosphäre und damit den Zusammenhalt der einzelnen Einstellungen zu kreieren« (zu Hüningen/Leffers 2022). – Außerhalb der Filmmusik haben Umgebungsklänge (wenn auch nicht unter dem Label ›Atmo‹) in kompositorische Strömungen wie Aleatorik, *Musique concrète*, *Ambient Music* und Sound Art Eingang gefunden; siehe hierzu Katschthaler 2022: 223–244 mit dem Schwerpunkt auf Soundscaping.

Abb. 1: Audiotrack mit Verweisen auf Weingärtener Umgebungsklänge

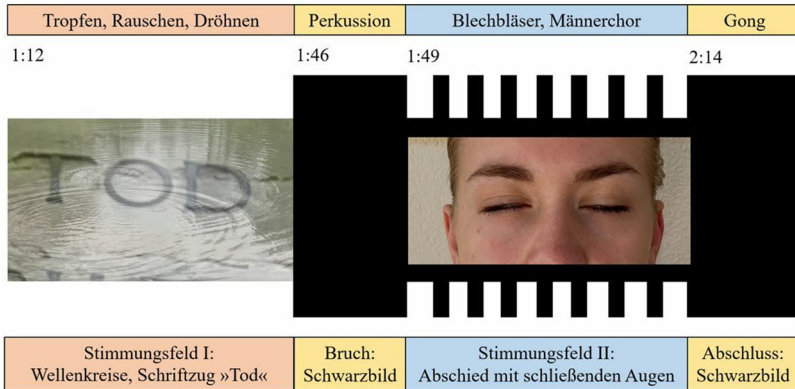


Quelle: Andreas Höftmann; eigene Darstellung

Im Frühling 2024 haben sieben Musikstudentinnen der Pädagogischen Hochschule Weingarten die oben beschriebene Umwelt-Collage verfilmt. Die Kommilitoninnen wussten nichts von den im Hörbeispiel enthaltenen Anspielungen auf lokale Klangquellen, um sich in der eigenen künstlerischen Freiheit nicht an Vorgaben von »richtig« und »falsch« gebunden zu fühlen. Innerhalb eines Monats entstanden zwei filmische Miniaturen, welche die Musik in poetische Bildwelten voller Melancholie adaptieren.

Die erste Regiearbeit namens *Sadness* präsentiert eine Synthese aus mehreren Trauer-Umfeldern.⁴ Das Fallbeispiel von Katharina Klotz, Samira Viellieber und Pia Wüst nutzt das anfängliche Träufeln der Audio-Aufzeichnung, um ein verebbendes Kreisen von Wellen auf der Wasseroberfläche eines Teiches zu veranschaulichen und damit gleichsam ein Porträt aquatischer Vergänglichkeit zu skizzieren. Von einem Paukenwirbel begleitet, kommt jetzt der Schriftzug einer Gedenktafel zu Gesicht und lenkt das Interesse der Kamera zoomend auf die Lettern »Tod«. Analog zum Metallhämmern in Minute 01:46 stoppt ein abrupter *Blackscreen* die bedrückende Eingangsphase des Films. Nach diesem harten Bruch setzt ein zweiter trübsinniger Einfühlungsabschnitt ein: Eine Reihe von Nahaufnahmen zeigt Augenlider, die visuell im Einklang mit den abwärts zielenden Klage-Figuren der Blechbläser und des Chorgesangs kraftlos zufallen. Jenes sichtbare Ermatten wird durch wiederkehrende Schwarzblenden phrasiert und mündet zum Fade-Out der Filmmusik in ein dunkles Nichts auf dem Bildschirm. *Sadness* stellt die »lautlich-atmosphärischen Umwölkungen« (Hasse 2022: 12) der Klangvorlage einem resignativen Anwesenheitsbewusstsein (Stimmungsfeld 1) und einer existenziellen Abschieds-Empfindung (Stimmungsfeld 2) gegenüber. Die immer wiederkehrenden optischen Unterbrechungen verstärken in ihrer Monotonie die schwermütige Aura des Films (Abb. 2).

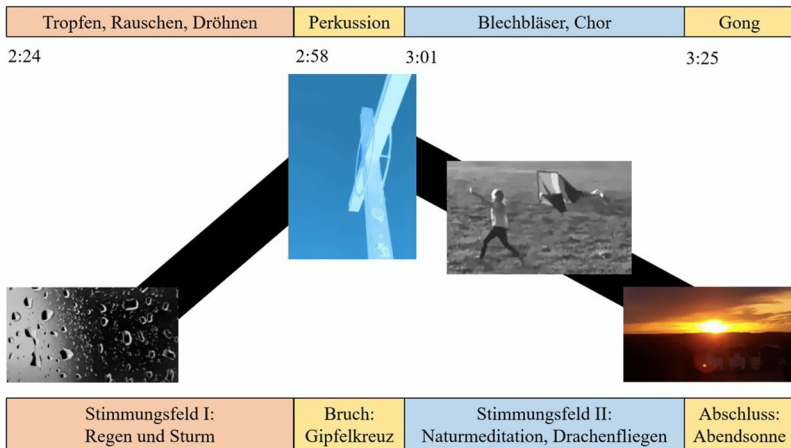
4 [https://www.youtube.com/watch?v=xgorN-FX\]k4](https://www.youtube.com/watch?v=xgorN-FX]k4) [01:12-02:16; 05.01.2025].

Abb. 2: Ton-Bild-Verhältnisse im Film *Sadness*

Quelle: Andreas Höftmann; eigene Darstellung

Auch das nächste Fallbeispiel entwirft ein zweigliedriges Tableau elegischer Sinngehalte.⁵ Der Spot *Memento* von Isabel Eberle, Jasmin Fehrenbach, Katarina Kerk und Silke Neff zählt speziell auf die Polarität von Schwarzweiß- und Farb-Handhabungen sowie auf die Opposition von Zeitlupen-Einstellung und fotografischem Stillleben. Das Plätschern zu Beginn des Audiotracks aufgreifend, startet *Memento* mit einer Slow-Motion-Serie von grau dargestellten Regen-Phänomenen. Überraschend leitet der perkussive Höhepunkt der Musik (02:58-03:01) zu einem Kameraschwenk auf ein blaustichig verklärtes Gipfelkreuz über. Nach dem emotional aufwühlenden Bilderreigen des ersten Parts beruhigt sich die Film-erzählung und verharrt in Augenblicken schal ausgemalter Naturmeditationen. Mit den Tiefenfrequenzen des Männerchores setzt sodann ein zeitlich gedehntes Intermezzo ein, in dem ein Kind einen Drachen aufsteigen lässt, bevor die warmen Nuancen einer Abenddämmerung den Film beschließen. Dank unterschiedlicher Bildtempi und dem Widerstreit von bleichen und bunten Tönungen dramatisiert *Memento* die Klangregionen des Originals nach dem Muster einer auf- und absteigenden Spannungskurve. Eine überwiegend schattige Kolorierung unterstreicht die ›Schwarzgalligkeit‹ (*melancholia*) des sonoren Basismaterials (Abb. 3).

5 [https://www.youtube.com/watch?v=xgorN-FX\]k4](https://www.youtube.com/watch?v=xgorN-FX]k4) [02:24-03:28; 05.01.2025].

Abb. 3: Ton-Bild-Verhältnisse im Film *Sadness*

Quelle: Andreas Höftmann; eigene Darstellung

2. Reflexion: Sinnliche Sinnstiftung durch korrespondives Hörsehen

Nach diesen Fallbeobachtungen gehe ich dazu über, assoziatives Musikverfilmen auf einer abstrakteren Ebene zu beleuchten. Ich richte den Blick insbesondere auf die sinnliche Sinnstiftung mittels ›ambientaler‹ Klangbild-Werdung. Wie die geschilderten Features *Sadness* und *Memento* verdeutlichen, erfordert das Transponieren von augen- in ohrenscheinliche Gefühlsumstände ein *begegnendes* Hörsehen (nach Hasse 2022: 49). Für die Urheberinnen von *Sadness* und *Memento* hieß das, sich von naturnahen ›Atmo-›Geräuschen, perkussiven Akzenten und melodischen Bitt-Formeln horchend berühren zu lassen, um daraus synästhetische Dispositive des Melancholischen zu erschaffen. In Anknüpfung an Martin Seel drückt sich hier ein *korrespondives Spüren atmosphärischer Erscheinungen* aus: Das Lauschen einer gestimmten Umgebung verquickt sich mit Prozessen eines assoziationsreichen Schauens, so dass »eine *andere* Gegenwart phantasiert oder in Erinnerung gerufen wird [...], etwa wenn [wir; A. H.] eine Landschaft zugleich als Landschaftsbild oder eine städtische Szene zugleich als theatralische Inszenierung [wahrnehmen; A. H.]« (Seel 2022: 154f.).⁶

6 Hermann Schmitz zufolge wurzelt ästhetische Korrespondenz in leiblicher Kommunikation. Schmitz (1989: 31f.) schreibt: »Von leiblicher Kommunikation will ich immer dann sprechen, wenn jemand von etwas in einer für ihn leiblich spürbaren Weise so betroffen und heimge-sucht wird, daß er mehr oder weniger in dessen Bann gerät und mindestens in Versuchung

Das korrespondierende Hörsehen in tönend-bildlichen *Emotional Spaces* (Griffero 2014) vollzieht sich jenseits von Worten oder Propositionen. Musikverfilmung ist *epi-logisch*: Ihr außer- oder nichtbegrifflicher Zugang zur Wirklichkeit gewinnt erst im Nachhinein terminologische Konturen.⁷ Der Philosoph Dieter Mersch diskutiert in diesem Zusammenhang ein »Denken *in, mit und durch* Kunst«. Mersch versteht darunter die Entfaltung von

Möglichkeiten allein im *Medium von Handlungen und Dingen* oder von *Praktiken ihrer Zusammenstellung, Assoziierung und Verbindung* [...], um aus Körpern, Licht, Material und Klang komplette Bauwerke alternativer »Argumentationen« zu errichten [...] Behauptet sei damit, dass es eine *nichtdiskursive oder nichtpropositionale Form der Erkenntnis* gibt, die die Ökonomie des Redens herausfordert – dass es also ein Denken gibt, das sich außerhalb seiner sprachlichen Rahmungen offenbart, ein »*Anders-als-diskursives-Denken*« [...] (Mersch 2019: 251f.; kursiv im Original; dazu ebenso Gabriel 2015: 57–70 und die Idee eines analogen Denkens als Erkenntnis durch Kunst bei Brandstätter 2013).

Das nichtpropositionale Denken *in, mit und durch* environmentale(r) Musikverfilmung fußt dabei auf einem jahrelangen »Einleiben« (Hermann Schmitz) in audio- und videographisch modellierte Milieus. Dank medienkultureller Vermittlung via *TikTok, YouTube, DVD, TV, Kino* etc. gehört es zu Ritualen unserer Gegenwart, zumindest auf rezeptive Weisen akustische und optische Gefühlsräume miteinander in Beziehung zu setzen. Dieses vernetzte Wahrnehmen konsolidiert sich über die Zeit zu einem »stillen Wissen« (*tacit knowledge*) und wird zu einer inneren Ressource für subjektive wie intersubjektive *atmosphärische Verständigkeit* (Griffero 2020: 88–96; 131f.; ferner auch Albrecht 2020 und Böhme 2022: 36 nach Polanyi 1985). Der Medienwissenschaftler Hans Jürgen Wulff (2012: 119) bemerkt dazu:

Atmosphären sind Assoziationen, die aus [...] milieuspezifischen Kodifikationen des Alltagslebens resultieren, sie sind Implikationen, aber sie sind wissensbasiert. [...] Zwar werden sie in als subjektiv empfundener Assoziativität erlebt; aber sie

ist, sich unwillkürlich danach zu richten und sich davon für sein Befinden und Verhalten in Erleiden und Reaktion Maß geben zu lassen.« Zum Korrespondenz-Charakter von Atmosphären siehe Reinhard Knodt (2020: 197): Danach bewirken Weisen des »*Wirhandelns*« ein Zusammenwirken verschiedener Beziehungspole psychischer und physischer Art, das Situationen, Milieus und Atmosphären zu einem sich fortzeugenden stimulierenden Geschehen zwischen Menschen, aber auch zwischen Menschen und Tieren und Menschen und Dingen macht und in Gang hält«.

7 Auch das kollektive verbale Aushandeln von (musik-)filmbezogenen Entscheidungen innerhalb eines Drehteam geht von der Eigengeltung sinnlicher Erfahrung und ihrer nichtdiskursiven »Dingsprache« (Mersch 2019: 244 nach Walter Benjamin) aus.

basieren auf Außenwirkungen von Dingen, Szenen und Figuren, die zum allgemeinen Ausdrucksrepertoire von Kulturen gehören. Darum auch sind die Atmosphären intersubjektiv relativ stabil: weil sie letztlich der semiotischen Sphäre zugehören. Man kann verschiedene Urteile abgeben, zum Beispiel eine Kitsch-Atmosphäre ablehnen; aber man muss sie erfahren haben und erfahren können, muss sie so beherrschen, wie man eine Sprache beherrscht.

Wie eine intersubjektive *atmospheric literacy* cineastisch zum Tragen kommen kann, wird exemplarisch in den Spots *Sadness* und *Memento* erkennbar. Durch gezielte Affizierung mobilisieren die sieben studentischen Film-Autorinnen in ihren Short Movies ein relationales »Hintergrundwissen« (Kraus 2021: 18), das für den Phänomenologen Gernot Böhme allgemein unser Mit-Sein im Atmosphärischen prägt: Dies betrifft die ästhetische Situation der Verschmelzung (Ingression) und der Irritation (Diskrepanz).

- 1) *Sadness* und *Memento* schließen uns Räume des Eingestimmt-Werdens auf. Das gilt vorzugsweise für die andächtige Introdution in *Sadness* (01:12-01:46) und für die Zeitlupen-Passage in *Memento* (02:43-02:58). In beiden Episoden vereinen sich die leisen Beiklänge der Musik mit visuellen Anmutungen der Langsamkeit und erlauben es den Zuschauenden, in melancholische Horizonte einzutauchen. Böhme (2001: 46f.) bezeichnet solche zur Immersion einladenden atmosphärischen Geschehnisse als *Ingression* (von lat. *ingredi*: betreten, einsteigen; dazu auch Grabbe 2013: 85). Wir kennen derartige Erlebnisse einer »Gastlichkeit« aus unzähligen medialen Inszenierungen, etwa wenn uns Fantasyfilme mit mystischen Sounds in erhabene Zonen eines abgeschiedenen Gebirgszuges oder einer mächtigen Stadtanlage entführen wollen.
- 2) Daneben stechen Konstellationen in *Sadness* und *Memento* hervor, die nicht raumleibliche Resonanz-Hergänge, sondern – im Gegenteil – querständige Begegnungen mit Atmosphären anbelangen. Gerade die plötzliche Wucht des Schlagwerks in der Mitte der Tonwiedergabe hat in beiden Filmen einen jeweils radikalen Schnitt zur Folge und reißt die Betrachtenden drastisch aus ihrer fiktionalen Perspektive. Böhme verwendet für die Kluft zwischen Ich-Achse und einem umliegend »temperierten« Radius den Begriff *Diskrepanz* (2001: 47–49; siehe Grabbe 2013: 88). In audiovisuellen Gebrauchszusammenhängen sind uns Diskrepanz-Techniken wie bruske Ton-Bild-Zäsuren z.B. aus Thrillern, Actionszenen und Cartoons bestens geläufig.

3. Transfer: Frequenzen der Schule im Musik- und Ethik/Philosophie-Unterricht enthüllen

Im letzten Teil meiner Überlegungen möchte ich meine bisherigen Ausführungen über umgebungssensible Klangverfilmung in die Realität von Unterricht holen. Konkret werbe ich dafür, Projekte in der Sekundarstufe I und II zu initiieren, die das lautliche und bildliche Aufscheinen von *Schulatmosphären* zum ›Gegenstand‹ sinnlich-sinnstiftenden Lernens erheben.⁸ Dazu rege ich eine Kooperation der Fächer Musik und Ethik/Philosophie an (allgemein dazu Kivi 2022). Auf diese Weise wirken zwei Disziplinen kreativ zusammen, in denen sich didaktische Stimmen – wenn auch vereinzelt – für eine fächerverbindende Förderung ›kinematographischer Vernunft‹ (Wobser in diesem Band) bzw. für die Stärkung ›filmgestaltenden Musikverstehens‹ (Höftmann 2019) stark machen.

Die Tonspuren für die empfohlenen Klangverfilmungsprojekte produzieren die Schüler:innen im Musikunterricht. Sie nehmen mit Handy, Tablet oder Fieldrecorder *akustische Nah- und Fernbeziehungen* eines Klassenzimmers oder Fachsaals, des Foyers oder Sportgeländes, der Mensa oder Aula etc. auf. Wie hören sich Schritte, Sprachtimbres, Gelächter, Flüstergeräusche, Amplituden der Schulglocke, Schwingungen des Getränkeautomaten oder Lärmpegel des Pausenhofs in unmittelbarer ›Tuchführung‹, aber auch in der Distanz des Raumes oder Platzes an? Welche Erlebnisdichte (Ingression) verraten diese ›Vibes‹ an einem Unterrichtsmorgen oder -nachmittag, an einem Montag oder Freitag? Aus ihren sonoren ›Fundstücken‹ fertigen die Jugendlichen Soundtexturen von nicht länger als einer Minute an. Analog zum Weingartener Audiotrack aus Kapitel 2 (s.o.) arbeiten sie in die Mitte ihres Klangbandes eine ruckartige Störung (Diskrepanz) ein, z.B. eine übertriebene Signalverzerrung oder eine Spanne intensiver Ruhe. Im Ethik/Philosophie-Unterricht verfilmen die Heranwachsenden anschließend ihre auditiven Samples, indem sie die Schallereignisse mit Kamerabildern vom Flair ihrer Schule in Verbindung bringen. Kinematographisch reflektieren sie die Aufenthaltsqualität ihres vertrauten pädagogischen »Herumgefüge[s]« (Dürckheim 2005: 32): die Ausstrahlung von nackten Fassaden, geschmückten Wänden oder Graffiti-Botschaften, die Einrichtung und das Design von den Gebäudetrakten und Freiflächen oder den *shabby chic* von beschädigten Winkeln und vermüllten *Lost Places*. Welche ›Schönheit‹ offenbart

8 Beispiele für die audiovisuelle Auseinandersetzung mit schulischen Atmosphären liefert das oberschwäbische Education-Vorhaben *Wolfsgesänge* vom Frühjahr 2023: Kinder der Klassenstufe 6 (!) haben zeitgenössische Musik von Sarah Nemtsov im Lichte unbelebter und karger ›Dunstkreise‹ des Gymnasiums Weingarten verfilmt; <https://www.weit-weingarten.de/education-2>; mit einer Video-Dokumentation unter [https://www.youtube.com/watch?v=h\]lejkcjZCM&t=9s](https://www.youtube.com/watch?v=h]lejkcjZCM&t=9s) [05.01.2025].

sich in solchen »Zeigungen« (Mersch 2019: 246)? Welchen Charme gibt das audiovisuell bespiegelte ›Wohnklima‹⁹ des Lernorts Schule preis – zumal im Wechselspiel zwischen intimen bzw. schroffen musikalischen Effekten und entsprechenden Cuts und Lichtvarianten im Film (Höftmann 2017, 2022: 40–47)?

Im Modus korresponsiven Denkens *in, mit und durch* Kunst wenden sich die Fächer Musik und Ethik/Philosophie etwas didaktisch Grundsätzlichem zu. Sie enthüllen, was jedes Lernen im Unterricht hör- und sichtbar grundiert: die Lebenswirklichkeit schulräumlicher Atmosphären. ›Ästhetische Musikverfilmungs-Bildung‹ (nach Zahn 2012) tritt dabei keineswegs für eine naive Welt-Verkitschung ein, sondern plädiert für angewandte Zivilisationskritik. Denn sie entlarvt einen rationalistischen Dingkosmos, der sich in der nüchtern-effizienten Büro-Architektur vieler Lernstätten manifestiert und die sozialdisziplinierende Zurichtung des Intellekts, nicht aber die leibliche Entwicklung des ganzen Menschen fördert. Der Stadtforscher, Geograph und Pädagoge Jürgen Hasse (2022: 52) notiert:

Darüber hinaus schlummert in [...Geräusch-Atmosphären und ihren künstlerischen Transformationen; A.H.] eine antizivilisatorisch-progressive Aufgabe. Wo sich die allgemeine Bildung unter dem Druck systemischer Nützlichkeits-erwartungen zur rudimentären Vermittlung basaler Skills hinreißen lässt, wird die kritische Reflexion des eigenen Selbst und seiner Weltverhältnisse zu einer Brache. Die Unempfindlichkeit spätmoderner Wahrnehmungsroutinen (nicht unwesentlich durch szientistisch-simplifizierende Dressuren allgemeinbildender Schulen verschärft) ist Produkt einer seit zweitausend Jahren anhaltenden ›Verwechslung des Lebens mit dem Geist, des vitalen Vorgangs mit der Tätigkeit des Willens‹ [Ludwig Klages; A.H.] und anderer gegenüber der sinnlichen Wirklichkeit desensibilisierender Lektionen.

Als Projektionsfläche für ein gegenwartskritisches klangfilmerisches Spüren von schulischen Atmosphären bietet sich paradigmatisch die Melancholie an. Die Schwermut verrückt und entrückt das Gewohnte in Fühlungen, »worin wir noch nicht waren, ja uns nicht einmal vorstellen konnten, zu sein« (Mersch 2019: 259). Sie verwickelt uns in eine für Widerfahrnisse offene (pathische) Ästhetik (Griffero 2019), um »anders mit [... uns selbst; A. H.] identisch zu sein« (Thomas 2020: 104; mit Bezügen zur Musikgeschichte Lettgen 2010: 27–168). Als Erfahrungsraum der Erschütterung, des Widerspruchs, Staunens, Zweifelns und Träumens birgt die Melancholie das Potenzial in sich, »uns performativ [...] selbst zu begründen, einen Platz in der Welt zu schaffen und dabei zu verändern, was Normalität heißt«

9 Zur Kultivierung von Atmosphären im Sinne eines mitweltlichen Sich-Einwohnens äußerte sich Martin Heidegger (2000: 45): »Der Bezug des Menschen zu Orten und durch Orte zu Räumen beruht im Wohnen. Das Verhältnis von Mensch und Raum ist nichts anderes als das wesentlich gedachte Wohnen.«

(Thomas 2020: 107). Die Betrübnis als Leitmotiv für Klangverfilmungen von pädagogischen Umgebungsverhältnissen schärft hernach Prozesse einer Entnormalisierung oder ›Entselbstverständlichung‹ (Hans Blumenberg). Wenn Jugendliche etwa die leibfeindliche Funktionsarchitektur von schulischen *Surroundings* in getragenen Musik-Bewegtbild-Ingressionen und -diskrepanzen herauslösen oder ›ex-zentrieren‹ (nach Mersch 2019: 256), avanciert melancholisches Hörsehen zu einem *konstruktiv prüfenden Zer-hörsehen* (Friedrichs 2022). Trübsal als Sujet für assoziative Soundverfilmung verändert unsere Wahrnehmung von Schule, indem sie die affektiven Kraftfelder der um uns aufgespannten Lernsettings im Gegenklang und Widerschein eines pathischen, entselbstverständlichenden ›Stimmungwebens‹ (Jung 2020) re-artikuliert. Wäre es daher nicht an der Zeit, dass der Musik- und Ethik/Philosophie-Unterricht zu zwei Ermöglicern einer in diesem Sinne Melancholie-freundlichen *Atmosphäragogik*¹⁰ werden?

Literatur

- Albrecht, Clemens (2020), »Implizites Wissen über Atmosphären«, in: Barbara Wolf/Christian Julmi (Hg.), *Die Macht der Atmosphären*, Freiburg/München, S. 201–219.
- Besse, Nicole (2022), *Musizieren als Kunst der Begegnung. Auragogik – Reflexivität und Intersubjektivität in musikalischen Bildungsprozessen*, Münster.
- Böhme, Gernot (2001), *Asthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*, München.
- Böhme, Gernot (2022 [1995]), *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*, 5. Aufl., Frankfurt a.M.
- Brandstätter, Ursula (2013), *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*, Köln.
- Dürckheim, Karlfried Graf von (2005 [1932]), *Untersuchungen zum gelebten Raum*, hg. v. J. Hasse, Frankfurt a.M.
- Friedrichs, Werner (2022), »Die Welt zer-hören. Politische Weltzugänge im Anthropozän bilden«, in: Christoph Stange/Werner Friedrichs/Sven Rößler/Andreas Höftmann/Lukas Barth (Hg.), *Pendelbewegungen. Erkundungen im Spannungsfeld musikalischer und politischer Bildung*, Münster, S. 59–74.
- Gabriel, Gottfried (2015), *Erkenntnis*, Berlin/Boston.
- Grabbe, Lars C. (2013), »Phänomenale Präsenz der Atmosphären im Film. Ein Divergenzphänomen zwischen immersivem Potenzial und Diskrepanzerfahrung«, in: *Jahrbuch immersiver Medien* 2013, S. 82–95.

10 Den Begriff entlehne ich Nicole Besses Konzept einer musikalischen Bildung als ›Auragogik‹ (2022).

- Griffero, Tonino (2014 [ital. 2010]), *Atmospheres. Aesthetics of Emotional Spaces*, übers. v. S. de Sanctis, Farnham.
- Griffero, Tonino (2019), *Places, Affordances, Atmospheres. A Pathic Aesthetics*, London/New York.
- Griffero, Tonino (2020), »Was kann eine Gefühlsatmosphäre tun? Atmosphären zwischen Immersion und Emersion«, in: Barbara Wulf/Christian Julmi (Hg.), *Die Macht der Atmosphären*, Freiburg/München, S. 77–96.
- Hasse, Jürgen (2022), *Das Geräusch der Stadt. Phänomenologie des Lauten und Leisen*, Baden-Baden.
- Heidegger, Martin (2000 [1951]), »Bauen Wohnen Denken«, in: Eduard Führ (Hg.), *Bauen und Wohnen. Martin Heideggers Grundlegung einer Phänomenologie der Architektur*, Münster, S. 31–49.
- Höftmann, Andreas (2017), »Verwandlung von Neuer Musik in Film«, in: *Musik und Unterricht* 127, S. 28–37.
- Höftmann, Andreas (2019), »Schüler verfilmen Boulez' Notations – Überlegungen zum filmgestaltenden Verstehen von Musik«, in: Jürgen Oberschmidt/Stefan Zöllner-Dressler (Hg.), *Musik – Bild – Bewegung – Sprache. Zu Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*, Essen, S. 125–140.
- Höftmann, Andreas (2022), *Musik verfilmen. Von Stop Motion bis Lyric Video*, Mainz.
- Jung, Julia (2020), *Stimmungen weben. Eine unterrichtswissenschaftliche Studie zur Gestaltung von Atmosphären*, Wiesbaden.
- Katschthaler, Karl (2022), *Zwischen Atmosphäre und Narration. Zum Verhältnis von Musik, Sprache und Literatur im 20. und 21. Jahrhundert*, Bielefeld.
- Kivi, Alexis (2022), *Diesseits und jenseits des Fachübergreifenden. Perspektiven und Grenzen fachübergreifenden Musikunterrichts*, Augsburg.
- Knodt, Reinhard (2020), »Von der Macht der Atmosphären. Eine korrespondenztheoretische Studie«, in: Barbara Wulf/Christian Julmi (Hg.), *Die Macht der Atmosphären*, Freiburg/München, S. 187–198.
- Kraus, Anja (2021), »Einführung«, in: Anja Kraus/Jürgen Budde/Maud Hietzge/Christoph Wulf (Hg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*, 2. Aufl., Weinheim, S. 18–28.
- Lettggen, Daniel (2010), »... und hat zu retten keine Kraft.« *Die Melancholie der Musik*, Mainz.
- Löffler, Davor (2013), »Leben im Futur II Konjunktiv. Über das Phänomen Atmosphäre und dessen Bedeutung im Zeitalter der technischen Immersion«, in: *Jahrbuch immersiver Medien* 2013, S. 23–37.
- Mersch, Dieter (2019), »Ästhetisches Denken: Kunst als Theoria«, in: Ders./Sylvia Sasse/Sandro Zanetti (Hg.), *Ästhetische Theorie*, Zürich, S. 241–259.
- Ogawa, Tadashi (2021), *Phenomenology of Wind and Atmosphere (Atmospheric Spaces)*, Mailand.

- Polanyi, Michael (1985 [engl. 1966]), *Implizites Wissen*, übers. v. H. Brühmann, Frankfurt a.M.
- Schmitz, Hermann (1989 [1978]), *System der Philosophie*. Bd. III: Der Raum. Teil 5: Die Wahrnehmung, Bonn.
- Schmitz, Hermann (2014), *Atmosphären*, Freiburg/München.
- Seel, Martin (2022 [2000]), *Ästhetik des Erscheinens*, 7. Aufl., Frankfurt a.M.
- Thomas, Philipp (2020), *Von der Tiefe des Lebens. Ein Wörterbuch der Melancholie*, Zug/Schweiz.
- Wang, Zhuofei (2024), *Atmosphären-Ästhetik. Die Verflochtenheit von Natur, Kunst und Kultur*, Baden-Baden.
- Wulff, Hans J. (2012), »Prolegomena zu einer Theorie des Atmosphärischen im Film«, in: Philipp Brunner/Jörg Schweinitz/Margrit Tröhler (Hg.), *Filmische Atmosphären*, Marburg, S. 109–123.
- Zahn, Manuel (2012), *Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse*, Bielefeld.
- zu Hünningen, James/Leffers, Nicola (2022), »Atmo«, in: Universitäten Hagen u.a. (Hg.), *Lexikon der Filmbegriffe*, letzter Zugriff: 05.01.2025, <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/a:atmo-2273>.

Praktiken der Vernunft: Performativitäten

Denken und Zeigen

Die spürende Erkenntnis der Kunst

Emanuel Seitz

1. Denken und Zeigen

Erkenntnis ist doppeldeutig. Es scheint, als könne der Mensch den Menschen vor allem auf zwei Weisen etwas lehren: *durch Zeigen* oder *durch Reden* – durch die Geste oder das Wort. Es ist schon erstaunlich. Eigentlich lernen alle Schüler alles gleich. Entweder werden sie *beredet* – oder ihnen wird etwas *gezeigt*. Entweder zeigen sie, dass sie etwas gelernt haben, indem sie anders reden, als sie es taten, bevor der Lehrer sie beredet hatte – oder sie lassen ihre Taten sprechen und tun die Dinge anders, als sie es taten, bevor der Lehrer ihnen gezeigt hatte, wie sie es tun müssen. Das Ergebnis scheint am Ende aber immer das Gleiche zu sein: Den Schülern werden die Köpfe und Herzen, die Gefühle und Überzeugungen verdreht, bis sie auf Ähnliches ähnlich wie ihr Lehrer reagieren und ähnliche Worte gebrauchen und Ähnliches tun, um auf die gelernte Weise die Probleme zu lösen. Lernen heißt: Anderswerden – bei Kindern genauso wie bei Erwachsenen.

Böse Zungen könnten jetzt behaupten: Wenn jede Art der Lehre auf diese Weise geschieht, dann lernt doch eigentlich kein Mensch je irgendetwas. Was der Mensch ›Lernen‹ nennt, wäre dann doch eigentlich nichts weiter als die stumpfe Nachahmung eines Vorbildes, die dann besonders gut gelingt, wenn zwischen Vorbild und Nachbild kaum noch unterschieden werden kann. Das Lernen gelänge dann – für Leute, die so denken –, wenn der Lehrer möglichst getreue Kopien seiner selbst züchtet, aus Gleichrednern und Gleichmachern seiner selbst, am besten äußerst zahlreich, um möglichst kräftig und nachhaltig in der Welt wirken zu können. Ich bin mir sicher, den geschätzten Lesern dieser Zeilen fallen sofort einige Exemplare solcher Meister im Dressieren und Abrichten ein. Sie leisten der Menschheit keinen geringen Dienst als abschreckende Beispiele, wie man lieber *nicht* lehren sollte. Ihre Schüler richten sie auf Schlüsselreize ab, so dass sich von selbst die Reaktionen einstellen, als geistloser Instinkt und Automatismus. Die Ausdrücke des Vorbildes werden im wahrsten Sinn des Wortes nachgeäfft, denn ein dressierter Affe würde

dasselbe tun: Er fühlt etwas und reagiert auf das Gefühlte durch unwillkürliche und unbedachte Ansteckung – vielleicht sinnvoll, aber nicht verstehend.

Doch Anstecken und Abrichten sind für einen Menschen nicht dasselbe wie Lernen. Echtes Lernen heißt vielmehr: anders Anderswerden. Die menschlichere Art des Lehrens vermittelt eine *Erkenntnis*, durch das Reden oder das Zeigen. Ohne diese Erkenntnis, ohne eine bestimmte Art der *Einsicht*, bliebe alles Gelernte äußerlich und aufgesetzt. Diese Einsichten ermöglichen den Lernenden, den Sinn des Gelernten zu ergreifen, ohne sich zum Affen zu machen, als eine Form der bewussten Gewissheit. Diese Form der Gewissheit kann die Gestalt eines schlüssigen Wissens annehmen, aber sie besteht auch aus den sicheren Ahnungen und einem treffenden Gespür für den Sinn durch das Sich-Zeigende. Nicht mitdenkend wird erkannt, was es zu verstehen gilt, sondern mitfühlend. Es scheint, als gebe es eine geistige Art des Spürens, die mehr tut, als bloß geistlos anzustecken und abzurichten. Sie zeigt sich und wird gespürt – ohne dass diese Erkenntnis logisch wäre. Sie ist das Werk der Kunst. Kunst ist das Sich-Zeigende.

2. Mundwerk und Handwerk

Machen wir uns über die erkennende Einsicht zunächst Folgendes klar: Eine Einsicht, die durch Zeigen vermittelt wird, ist etwas anderes als eine Einsicht, die durch Reden erlangt wird.

Diese Feststellung ist einfach und banal – und sie wäre auch nicht weiter der Rede wert, wenn sofort klar wäre, worin der Unterschied zwischen beiden Einsichten bestünde. Klar ist aber eigentlich nur, dass es gewisse Erkenntnisse gibt, bei denen der Mensch vor allem das zeigende und vormachende Vorbild braucht – etwa in den *Handwerken*, im Sport und den Künsten – und andere Erkenntnisse, die vor allem durch die gedankenreiche Rede entstehen. Ich nenne solche Erkenntnisse, die durch Sätze entstehen, der Einfachheit halber vorläufig die Disziplinen des *Mundwerks*.

Dass es einen Unterschied zwischen Mundwerk und Handwerk, also zwischen Sagen und Zeigen gibt, wird kaum jemand bestreiten. Der Alltagsverstand weiß, dass man bei gewissen Techniken lieber den Gebrauch vorführt, anstatt den Gebrauch lange zu erklären und zu beschreiben. Gebrauchsanweisungen mit Bildern sind einfacher und prägnanter als deren Übersetzung in präzise Begriffe und Anleitungen. Umgekehrt gibt es einige Phänomene, die sich wirklich beim besten Willen nicht zeigen lassen: Das Sein, die Vergangenheit oder den kategorischen Imperativ etwa kann niemand zeigen. Solche allgemeinen Begriffe existieren als Gedanke – und dieser Gedanke muss nachgedacht werden, damit die Menschen seinen Sinn begreifen. Dieses Denken und Nachdenken geschieht auf eine sprachliche Weise, durch Gespräche, Ansprachen, Lektüren oder stumme Monologe.

3. Denken zeigen

Eine erste Vermutung über den Unterschied von Zeigen und Sprechen könnte vielleicht lauten: *Was gedacht werden kann, das lässt sich nicht zeigen; und was sich zeigen lässt, das ist kein Gedanke und kein Denken.*

Hier würde allerdings sofort die Kunst Einspruch erheben. Denken Sie nur an den *Denker* von Auguste Rodin. Oder noch besser, schauen Sie ihn sich auf der untenstehenden Abbildung an (Abb. 1)!

Abb. 1: Auguste Rodin: Le Penseur (1880–82)



© National Gallery of Victoria, Melbourne.

Was Rodin hier darstellt, ist das Denken eines Denkenden. Ein Mann sitzt, in innerlicher Anspannung, auf einem Felsblock, die Hand an den Mund gelegt, und

tut nichts, außer sich geistig anzustrengen. Er ist in sich versunken. Seine Muskeln ruhen. Auf dieses Detail möchte ich Sie besonders hinweisen. Rodin hat als Modell für die Skulptur einen Boxer genommen, der gerne im Rotlichtlichtviertel seine Prügelkünste feilbot (Gabriel 2020: 101). Dieser Boxer mit Namen Jean Baud – diese unwiderlegliche Vermutung sei mir als Unterstellung erlaubt, bis mir jemand das Gegenteil beweist – wird sicher nicht zu den intellektuellsten Menschen seiner Zeit gehört haben. Er war ein Meister der Körperbeherrschung, aber nicht der Kopfbeherrschung. Sein Körper spricht davon; er zeigt es in jeder wohldefinierten Linie seines Fleisches, in jedem Muskel, jeder Sehne, in jedem Anzeichen von Kraft und Energie und Training. Und doch ruht diese grobe Kraft und wird ruhig gestellt durch das Denken. Der Mensch schweigt. Er tut nichts. Er denkt.

Was sich in diesem ungeheuerlichen Kontrast zwischen der Ruhe und Kraft eines Leibes zeigt, ist mehr als eine bloße Empfindung. Es gibt eine Einsicht über die Erfahrung des Denkens selbst und die geistige Atmosphäre, in der sich Denken vollzieht: Das nackte Denken ist stumm, anstrengend und einsam, eine Biegung nach innen, das Horchen in die eigene Tiefe. »Sein Leib ist Schädel geworden und alles Blut in seinen Adern Gehirn«, schreibt Rilke (1955: 39). Hinter dem Denker sieht man, was ihn martert: die Hölle des Höllentors, das sind die Bilder seiner eigenen Phantasie.

4. Gedanken zeigen

Nun stellt sich natürlich die Frage: *Denkt* Rodin hier das Denken? Die Antwort lautet: Natürlich nicht. Wenn wir das Denken denken, dann betreiben wir Metaphysik und fragen nach den Grundlagen des Denkens überhaupt – nach dem Begriff des Wesens, der Möglichkeit und dem Sinn von Sein. All das tut Rodin mit seiner Statue offensichtlich nicht. Über solche Grundbegriffe des Denkens kann man denkend lange Bücher schreiben, lange Gespräche führen und lange selber nachsinnen, nicht anders, wie es der Denker Rodins tut. Wenn wir das Denken denken, dann sprechen wir – mit uns selbst oder mit anderen – und wollen *durch Sprache* erkennen, was das Denken ist. Rodin aber *denkt* das Denken nicht – er *zeigt* das Denken.

Diese Form, das Denken zu zeigen, vermittelt den Menschen eine Einsicht über das Denken, die sie nie und nimmer haben können, wenn sie das Denken nur durchdenken würden. Im Durchdenken des Denkens kommt schließlich der Denkende gar nicht vor, sofern es rein logisch geschieht und nicht auf die Existenz abzielt. Schlüsse haben keinen Denkenden – sonst wären die zuverlässig schließenden Maschinen zum Philosophieren fähig. Für die Logik ist gleichgültig, wer sie gebraucht.

Was hingegen Rodin vermittelt, ist etwas *Analoges*. Die Unterscheidung zwischen einer *logischen* und einer *analogischen Erkenntnis* geht zurück auf Gottfried Gabriel (1991, 1997, 2015). Er unterschied zwei Arten des Wissens, ein proposition-

nales und ein nicht-propositionales Wissen. Das praktisch-technische Können der Kunst sei demnach eine analoge Erkenntnis, die durch Zeigen vermittelt wird, während alle Formen des Mundwerks auf eine logische Erkenntnis zielen, die durch Proposition und Schlussfolgerung entsteht. Die analoge Erkenntnis der Kunst besteht in einer *metaphorischen* oder *symbolischen Erkenntnis*.

Betrachten wir hierzu Rodins Skulptur *La Pensée émergeant de la matière* (›Der Gedanke, der Materie entsteigend‹) und vergleichen seine Auffassung des Denkens mit seiner Auffassung des Gedankens.

Abb. 2: Auguste Rodin: *La pensée émergeant de la matière* (1890)



Die Skulptur *La Pensée émergeant de la matière* ist das Gesicht einer zarten Frau, die mit verhülltem Haar dem rohen Stein entsteigt. Symbolisch zeigt sich das Aufkommen eines Gedankens in Gestalt einer sanften Begegnung. Die Figur trägt die Züge seiner jungen Geliebten Camille Claudel, die den Blick senkt und ganz bei sich bleibt. Für die Darstellung des *Denkens* wählt Rodin also in *Le Penseur* die grobe Kraft, für den *Gedanken* in *La Pensée* aber die schüchterne Anmut.

Die symbolische Ausdeutung der beiden Personifikationen fällt nicht schwer, wenn man die Gestalt der Leiber, ihre Geste und ihre Körperhaltung als etwas nimmt, das auf eine gewisse Weise mit dem Erlebnis der Gedankenarbeit vergleichbar sei: Das Denken ist harte Arbeit, eine unbequeme Tortur, nicht aber der Gedanke. Der Gedanke kommt, wenn er kommt, scheu und schön.

5. Das Gezeigte zur Sprache bringen

Allerdings möchte ich Ihnen eine Schwierigkeit bei der ganzen Sache nicht verschweigen. Wenn ich das Dargestellte, den Sinn oder die Idee eines Kunstwerkes derart zum Sprechen bringe, hat das Aussprechen des Sinnes einen analogen Zweck, ist aber selbst nicht analog. Die analoge Wirkung der Anmut ist unmittelbar – ihre symbolische Ausdeutung allerdings erst ein mittelbares und vermittelndes Zur-Sprache-Bringen des Sinns. Meine Ansprache soll Ihnen beim Sehen helfen und eine Anschauung der Skulpturen lehren. Die Ekphrasis ist wie ein Zeigefinger aus Worten für verständige Augen; sie geschieht aber durch die Ohren.

Die Wahrnehmung der Skulptur ist eine Erfahrung, die selbst nicht sprachlich ist – und auch nicht sein kann. Wenn ich die Idee eines Kunstwerkes benenne, lasse ich Sie vielmehr eine Analogie entdecken zwischen meinen Erinnerungen und der erlebten Empfindung des Kunstwerkes. Wenn wir die Anstrengungen des Denkens schon kennen, werden wir wahrscheinlich auch wiedererkennen, dass der gekrümmte Leib des Denkers die Qualen der Gedankensuche widerspiegelt. Genau so ist der schüchterne Kopf aus dem rohen Stein ein prägnanter Ausdruck für das zögerliche, doch willkommene Sich-Einfinden des geliebten Gedankenfundes. Was Rodin zeigen kann, ist nicht das Denken des Denkens, sondern die *Erfahrung des Denkens*.

Die sinnliche Erfahrung des Denkens durch das Kunstwerk bleibt dabei keineswegs beschränkt auf eine Erinnerung an Vergangenes und eigene Erlebnisse. Man kann auch nach vorne Spüren in Hinsicht auf das Noch-nicht-Gewusste. Gerade dann, wenn die Erfahrung neu ist und ungewohnt, ringen wir um Worte für den passenden Ausdruck für das Unsagbare dieser Erfahrung, die sprachlos war. Wo keine Sprache war, finden wir nicht gleich die nötigen Worte. Stotternd beginnt die Suche nach einer Sprache der Dinge und nach einem treffenden Wort für das, was sich zeigt.

Durch eine sprachliche Ausformulierung verwandelt sich nämlich eine intuitive Erfahrung des Kunstwerkes in einen diskursfähigen Satz. Sobald die Analogie sprachlich klar gemacht wurde, ist der Sinn des Gezeigten zum Gegenstand des Denkens geworden. Der geistige Gehalt oder die Idee des Kunstwerkes kann jetzt als Obersatz eines Syllogismus verwendet werden, aus dem sich weitere Schlüsse ziehen lassen. Über den Sinn des Kunstwerkes kann man jetzt mit anderen Menschen Diskurse führen und diesen vermeintlichen Sinn in Aufsätzen, Reden und Rezensionen verarbeiten – er kann zum Gegenstand der Gelehrsamkeit werden, zum Untersuchungsobjekt der Kunstwissenschaft.

Für die Kunst und das Schaffen von Kunstwerken wird damit aber nichts mehr gewonnen. Der Künstler führt eben keinen gedanklichen Diskurs, sondern setzt einen Gedanken analog ins Werk. Das Ins-Werk-Setzen eines Gedankens oder einer Idee ist etwas ganz anderes als diesen Gedanken zu denken.

6. Technik mit und ohne Sprache

Die Trennung zwischen Mundwerk und Handwerk – und damit zwischen logischer und analogischer Erkenntnis, zwischen Ideen denken und Ideen zeigen – kann bis in die Antike zurückverfolgt werden. In Platons *Gorgias* (450c-451a) unterteilt Sokrates die menschlichen Techniken insgesamt in drei Arten. Das entscheidende Kriterium ist der Anteil von Sprache (*logos*) und Ins-Werk-Setzen (*ergasia*) bei der Erkenntnis.

Die erste Art von Technik ist reines Ins-Werk-Setzen ohne Sprache – dazu gehören die Bildhauerei und die Malerei. Die zweite Art von Technik ist vor allem Ins-Werk-Setzen und nur zu einem geringen Teil Sprache – dazu gehören Sport und Medizin. Und die dritte Art sind die Techniken der reinen Sprache ohne Ins-Werk-Setzen – dazu zählt Platon die Rhetorik, die Mathematik und die philosophisch noch immer weitgehend unterschätzte Kunst des Brettspiels. Zur Sicherheit zeige ich die Aufteilung auch noch einmal in folgender Tabelle.

Tab. 1: Aufteilung der Techniken im *Gorgias*

Techniken		
reine <i>ergasia</i> ohne <i>logos</i>	viel <i>ergasia</i> , wenig <i>logos</i>	reiner <i>logos</i> ohne <i>ergasia</i>
Malerei Bildhauerei	Sport Medizin	Rhetorik Mathematik Brettspiele

Eine solche Liste ist natürlich keine absurde, beliebige, aus irgendwelchen sozialen Kontingenzen entstandene Ordnung, deren Standard nach heutigen Maßstäben überholt wäre. Im Gegenteil, sie versucht vom Wesen der Sache her zu durchdenken, was die eigentliche Fähigkeit dieser Disziplinen ausmacht: Manche Techniken setzen etwas materiell ins Werk und brauchen die reine Erfahrung ohne Worte, wie eben die Künste. Andere Techniken haben eigentlich nichts, was sie in diesem strengen Sinn des Wortes ins Werk setzen; sie reden nur und sind denkend tätig.

Scheinbar so heterogene Techniken wie Rhetorik, Mathematik und das Brettspiel gehören nach diesem Schema in dieselbe Gattung, weil sie sprachliche Techniken sind, die eine *reine Denkfertigkeit* ausbilden.

Die Rhetorik bildet eine Denkfertigkeit aus, die es zum Handeln und Führen der Menschen braucht, und die Mathematik eine andere Denkfertigkeit, die wir zur formalen Durchdringung der Welt benötigen. Auch die hohe Kunst des Brettspiels gehört zu einer solchen reinen Denktätigkeit. Schach besteht nicht aus Brettern und Figuren, sondern aus Regeln, die sich programmieren lassen. Um Rhetorik auszuüben, um Mathematik zu lernen oder um ein Brettspiel zu spielen, braucht der Mensch nichts weiter als einen Stift und ein Blatt Papier – und nicht einmal diese Hilfsmittel sind notwendig. Wenn jemand ein gutes Gedächtnis hat, kann er sogar einfach auf jedes Ding verzichten und die Positionen der Schachzüge, den Rechenweg oder die spontane Rede einem anderen Menschen einfach zurufen.

Solche rein denkenden Fertigkeiten haben erstens kein Ding und kein greifbares Werk als ihr Ergebnis. Wenn sie nicht aufgezeichnet und notiert werden, bleibt jedes Spiel, jede Rede und jede Rechnung bloß die Äußerung eines Mundwerks, die ohne Spur verloren geht. Die Dinglichkeit ist für ihr Gelingen gleichgültig – das Mundwerk entsteht durch Sprache.

Ganz anders sieht es zweitens bei Techniken aus, die etwas ins Werk setzen. Stellen Sie sich einen Arzt vor, der sie gesund reden will und nur Papier und Bleistift bei seiner Arbeit verwendet – aber keine Medikamente und Operationen. Einen solchen Arzt würde alle Welt sofort als Kurpfuscher bezeichnen – denn er zeigt sein Können nur durch Sprache und nicht durch die Tat. So jemand wäre kaum ein gern gesehener Gast im Haus eines Kranken.

Zweifellos muss ein Arzt auch denken können – er braucht eine Kenntnis von den Wirkstoffen und deren Dosierung, von den motorischen und chemischen Prozessen im Körper, von den Krankheitsverläufen und den operativen Möglichkeiten mit Skalpell und Knochensäge –, aber all diese theoretischen Kenntnisse wären völlig nutzlos, wenn sie am Ende nicht eine Heilung durch eine Therapie ins Werk setzen würden. Der Arzt ist im Besitz eines solchen praktisch-therapeutischen Wissens, das ihm ermöglicht, auf eine bestimmte Form von Krankheiten mit angemessenen Maßnahmen reagieren zu können. Das Wissen des Arztes zeigt sich dann analog am und im Leib seiner Patienten. Das Gleiche gilt für das Trainingswissen eines Sportlehrers. Ohne sinnliche Wirkung wäre alles nur Geschwätz.

Die dritte Art des Könnens besteht nun im reinen Handwerk. Malerei und Bildhauerei sind schweigende Künste, die ohne Sprache auskommen. Ihr Werk ist das Ins-Werk-Setzen von Dingen, deren Sinn in der Sinnlichkeit liegt und nicht in der Sprache. Die Menschen können, so viel sie möchten, ein Bild oder eine Skulptur beschreiben; am Ende müssen Sie die Dinge aber sehen. Auch ein Gedicht ist in diesem Sinne übrigens vor allem ein Ding, ein ›Tonding‹ nämlich, eine Musik aus Ideen und Gedanken, die kein logischsprachliches Denken sind (Seitz 2023: 167). Und auch ein platonischer Dialog zeigt seine Ideen analog in den sprachlosen Haltungen, Gefühlen und Reaktionen der Personen, die am Diskurs teilnehmen oder erwähnt werden. Die Erschaffung von zeigender Kunst kann zwar Ideen ins Werk setzen, aber diese Ideen sind Vorstellungen der Phantasie, die hervorgerufen werden durch eine sinnliche Empfindung. Wenn also Kunst tatsächlich ein Ins-Werk-Setzen der Wahrheit bedeutet, wie schon Heidegger (2003) vermutet hat, dann scheint diese Wahrheit in einer Empfindung des Wahren zu liegen.

7. Gedanken fühlen

Bei Rodin haben wir das Glück, dass er diesen Umstand selbst formuliert hat. In den Gesprächen mit Paul Gsell sagt er über seine Statue *La pensée*:

Aus Themen solcher Art, kann, glaube ich, der Gedanke mühelos herausgelesen werden. Sie beleben ohne fremde Hilfe die Einbildungskraft des Beschauers und regen die Phantasie, ohne sie einzuengen, zu freier Betätigung an. Das ist meiner Meinung nach die Aufgabe der Kunst. Alles, was sie schafft, muss dem Gefühl nur einen Vorwand liefern, sich in unbestimmter Weise zu entwickeln (Rodin 1979: 156).

Rodin hat offensichtlich seinen Kant gelesen. Der Zweck der Kunst sei nicht der logische Diskurs, sondern eine Anregung des »freien Spiels der Einbildungskraft« (Kant 1957: § 51) durch sinnliche Empfindung. Das, was der Künstler ins Werk setzt, ist ein Gefühl – und dieses Gefühl provoziert unwillkürlich den entsprechenden Gedanken; die Empfindsamen können ihn spüren. Dieser Gedanke stellt sich ein als ein klarer Begriff, als etwas Benennbares, das weiter bedacht werden kann, wenn man möchte. Es ist gleichsam eine bestimmte Unbestimmtheit, die durch das Gefühl die Schwelle des Geistes übertritt.

Ob dieses Gefühl im Kunstwerk vorhanden ist, liegt nun gerade nicht im Auge des Betrachters. Wir denken uns keinen Denker zu Rodins *Denker* hinzu, vielmehr nehmen wir einen solchen Denkenden ganz unmittelbar wahr (hier: contra Gabriel 2020: 101). Wir kennen schließlich die Gebärde der inneren Anstrengung, die Rodin so meisterhaft ins Werk gesetzt hat. Vielleicht liegt es im Auge des Betrachters, ob

sich ein solches Gefühl und eine solche Wahrnehmung in der Seele des Betrachters einstellt, aber das hat nur etwas mit dessen Empfindungsvermögen zu tun und nicht mit dem Ausgedrückten selbst. Ein ästhetisch abgestumpftes Wesen mag in dieser Statue nur einen Haufen Metall erkennen und für die Wirkung empfindungslos bleiben. Das wäre bedauerlich, aber nicht weiter von Belang – schließlich würde niemand den geistigen Gehalt in einer Zeitung leugnen, wenn jemand nicht lesen kann und das Papier stattdessen zum Anfeuern des Kaminofens verwendet. Genauso wenig macht es Sinn, das Vorhandensein der Empfindung im Kunstwerk zu leugnen und auf die Empfindungsfähigkeit des mehr oder weniger stumpfen Betrachters zu schieben. Der Sinn wird nicht konstruiert, er wird gezeigt – er zeigt sich als Gebärde in der Sache selbst.

Eine solche Gebärde kann durch das Gefühl erschlossen werden, auch wenn es manchen Geistern dafür leider an Sensibilität fehlt. Tatsächlich ist das Zeigen und Erscheinen-Lassen von Gefühlen bei Rodin sogar sein Kriterium für Wahrheit in der Kunst. An junge Künstler gerichtet, mahnt er: »Die Kunst beginnt erst bei der inneren Wahrheit! Alle eure Formen, alle eure Farben sollen Gefühle wiedergeben« (Rodin 1979: 9). Und prompt erkennt man, wie viel falsche Kunst in den Museen herumhängt.

8. Gedanken ohne Denken

Lassen Sie mich, bevor ich weitergehe, den Gedankengang bis hierhin noch einmal zusammenfassen: Wenn der Unterschied zwischen einer Erkenntnis durch Rede und einer Erkenntnis durch Zeigen im Unterschied zwischen einer logischen und einer analogen Erkenntnis besteht und wenn die logische Erkenntnis ein Denken ist, die analoge Erkenntnis aber kein Denken ist, sondern das Sich-Zeigen, etwa eines Gefühls, einer Gebärde oder einer Empfindung, die einen Gedanken evoziert, dann haben wir jetzt die logisch unschöne Lage, dass wir der Kunst einen *Gedanken ohne Denken* zuschreiben müssten, der sich durch das Gefühl einstellt und nicht durch die logische Analyse von Begriffen. Wir stehen also plötzlich vor der Frage: Gibt es Gedanken ohne Denken?

Dass es solche Gedanken ohne Denken geben muss, die bloß sinnlich vermittelt werden, lässt sich am Kunsttrieb der Tiere zeigen. Tiere haben eine unglaubliche handwerkliche Geschicklichkeit und verfertigen mit sicherem Instinkt, ohne sonderliche Übung und Unterweisung zarte Spinnennetze, stabile Nester und weitläufige Termitenbauten. Die erbkoordinierten Fähigkeiten sind so erstaunlich, dass sie sich der Mensch zum Vorbild für seine Erfindungen nimmt. Die Bionik ist nichts anderes als eine Ingenieurskunst zur Nachahmung der Natur, die allen Witz und Scharfsinn dafür aufwendet, erst die Baupläne der Natur zu entschlüsseln, um sie anschließend analog in anderen Materialien als technische Geräte nachzubilden.

Die analog im Tierprodukt vorhandene Technik wird mit den Mitteln der Logik erst zur Sprache des Menschen gebracht und dann in Prinzipien für eine menschliche Bautechnik übersetzt. Die Technik muss als ein wissbarer Gedanke in den Werken der Tiere selber stecken, sonst wäre eine derartige Imitation durch den Menschen gar nicht möglich.

Dieser Gedanke in den Dingen wurde aber von den Tieren gedankenlos ins Werk gesetzt. Natürlich denkt das Tier nicht; jedenfalls fehlt jeder Hinweis auf ein Beratungsgespräch zwischen Spinnen über die bestmögliche Bauweise ihrer Fangwerkzeuge. Man darf hier die seelischen und geistigen Fähigkeiten nicht verwechseln: Für eine solche Geschicklichkeit genügen als seelische Grundlage eine Wahrnehmung der Umwelt und ein instinktives Gespür für das Richtige. Eine höhere geistige Fähigkeit zum Denken nach rationalen Prinzipien braucht es für die tierische Meisterung der Technik dagegen nicht.

Wie wir als Menschen uns eine solche Erkenntnis des Richtigen aus Instinkt vorzustellen haben, hat Schopenhauer mit einer schönen Analogie verdeutlicht: Die Tiere gebrauchen ihre Techniken wie ein Schlafwandler, der in Trance seine Werke erschafft (Schopenhauer 1988: 403), ohne explizites Wissen, aber mit einer Empfindung der Umwelt. Die Reaktion erfolgt ohne Nachdenken, wie benommen, als ein vernünftiger Automatismus auf Schlüsselreize, der zu einem sinnvollen Verhalten führt. Wenn wir diesen Mechanismus mit einem intellektuellen Erlebnis des Menschen vergleichen müssten, so besteht der Instinkt aus »absolut guten Einfällen« (Scheler 1919: 293). Er ist ein Geist, der die Naturordnung durchdringt, – aber eben kein Denken, es ist ein genialisch auftauchender Gedanke ohne vorhergehende Reflexion. Wenn man Kognition nicht mit Denken gleichsetzt, sondern schlicht mit Erkenntnis, so ist es überhaupt kein Problem, allen Tieren, Pflanzen und Mikroben eine Form der Erkenntnis ohne Denken zuzuschreiben, durch Gefühl und Wahrnehmung. Das Tier lernt oder hat den richtigen Gedanken durch Ansteckung – und nicht durch ein tätiges Denken.

9. Der geistige Instinkt der Kunst

Rodin hat ausdrücklich vor einem allzu technischen Verständnis seines Könnens gewarnt. Er schreibt:

Man täuscht sich übrigens ungeheuer, wenn man glaubt, dass die echten Künstler sich mit einer geschickten Verarbeitung des technischen Teils ihrer Aufgabe begnügen und auf eine geistige Verarbeitung ihres Stoffes verzichten können (1979: 147).

Rodin hat das Ins-Werk-Setzen der Kunst, diese nicht geistlos-technische Geschicklichkeit des Artisten, so beschrieben, als sei die Herstellung etwas Ähnliches wie die Einpflanzung eines geistigen Instinkts in die Dinge selbst: »Kunst ist Vergeistigung«, sagt er,

sie bedeutet die höchste Freude des Geistes, der die Natur durchdringt und in ihr den gleichen Geist ahnt, von dem auch sie beseelt ist. [...] Kunst ist die erhabenste Aufgabe des Menschen, weil sie eine Übung für das Denken ist (ebd.: 14).

Diese analoge Übung für das Denken zeigt gleichsam die andere Seite des Geistes auf, die irrationale, die phantastische, die empfindende und fühlende Seite.

Eine solche Geistigkeit ihres Könnens nehmen im Übrigen nicht allein Künstler für sich in Anspruch, die konkrete Dinge ›realistisch‹ darstellen wie Auguste Rodin. In der abstrakten Malerei ist das Problem dasselbe. Wassily Kandinsky bestimmte die Kunst als geistige Nahrung, die durch Stimmungen und geistige Atmosphären feinere Gefühle im Menschen wecken sollte. Der Künstler solle die »in Steinen steckende schwere Karre der Menschheit mit sich vor- und aufwärts« ziehen (Kandinsky 2016: 31), als Prophet und Seher der Zukunft.

Der eigentliche Gehalt der Kunst liegt nicht in der abstrakten oder realistischen Darstellung von Menschen, Schuhen oder Steinen. Was sich zeigt, ist vielmehr das Ungreifbare als Übung für das Denken. Im *Penseur* wird nicht Jean Baud, in *La Pensée* nicht Camille Claudel dargestellt, sondern etwas Geistiges ins Werk gesetzt, das genauso abstrakt ist wie jede Impression Kandinskys. Günther Anders hat es prägnant auf den Punkt gebracht: »Rodins Figuren ›machen‹ keine Gebärden; sie sind ihre Gebärden« (1994: 23). Der Denker ist die Gebärde des Denkens, eine geistige Gebärde – und nichts weiter.

Wenn man unter Vernunft – wie es gewöhnlich geschieht – nur das logische Denken versteht, wären solche geistigen Gebärden ein Ding der Unmöglichkeit, schließlich bräuchte dann der reine Geist, der bloße Gedanke, kein körperliches Korrelat. Ganz anders sieht die Sache aus, wenn wir in die umgekehrte Richtung denken: Der Geist muss sich gebärden. Es gibt kein Denken ohne Gebärde. Die Gebärde ist ein sicheres Anzeichen für die Tätigkeit. Deswegen haben Tiere eben Gedanken ohne zu denken, deswegen können sich in der Kunst Gedanken zeigen, die nicht gedacht wurden. Ein solches Spüren des Denkbaren lässt sich als eine andere Form der Vernunft beschreiben, wenn man Vernunft im Sinne Nietzsches versteht als eine Vernunft des Leibes, die über die kleinere Vernunft des Denkens regiert. Erst wenn der Geist Teil des Leibes ist, kann durch die Gebärde und das Sinnliche auch ein Gedanke ohne Denken erkannt werden. Es gibt noch einen geistigen Instinkt jenseits der denkenden Vernunft.

10. Die andere Wahrheit über den Menschen

Die Gebärde, die Haltung, die Gefühle, die Stimmung, die sinnlichen Eindrücke, die Träume und Einbildungen der freien Phantasie – all das sind Empfindungen, mit denen der Mensch das geistig Vorhandene in der Welt erkennt. Der gesenkte Blick ist die Schüchternheit des Leibes. Der Mut zeigt sich im Widerstand. In der Freude bemerken wir, wer wir wirklich sind. In den Träumen kommt unsere Fähigkeit zum Ausdruck, Nichtseiendes zu denken. Betreten wir einen Raum, schlägt uns eine Stimmung entgegen, eine Atmosphäre der Wände und Menschen. Sinnliche Eindrücke, die uns täglich begleiten, werden zum Genuss, wenn sie abgestimmt aufeinander unseren Ohren, Augen, Nasen, Zungen oder Fingern schmeicheln. Auch der gute Geschmack ist eine scharfe geistige Durchdringung des Seienden, nur eben nicht weniger eine analoge und keine logische Weise.

All diese Dinge kann die Kunst darstellen und ihnen eine schöne oder erschreckende Form geben. Die Mittel hierzu sind die Komposition und Assoziation, das Reich der Analogie und Ähnlichkeit, mit dem wir zwar nichts logisch beweisen, mit dem wir aber trotzdem den Geist bewegen und Geistiges ins Werk setzen können. Jenseits der denkenden Vernunft blüht die intuitive Schau der Ideen. In Wahrheit braucht es für Weisheit wohl weniger das logische Denken als einen möglichst scharfen Geschmack für all das Denkbare jenseits des sprachlich-logischen Denkens, das die Menschen ins Staunen versetzt. Den Hass auf das Wunderbare zu bekämpfen, ist Teil des Seelenhandwerks der Kunst, die – nicht anders wie die Philosophie – auf's Ganze geht. Das war auch Rodins Arbeit: »Zu seinem Werkzeug kam die Welt« (Rilke 1955:66).

Literatur

- Anders, Günther (1994), *Obdachlose Skulptur. Über Rodin*, München.
- Gabriel, Gottfried (1991), »Über Bedeutung in der Literatur. Zur Möglichkeit ästhetischer Erkenntnis«, in: Ders., *Zwischen Logik und Literatur*, Stuttgart, S. 2–18.
- Gabriel, Gottfried (1997), *Logik und Rhetorik der Erkenntnis*, Paderborn.
- Gabriel, Gottfried (2015), *Erkenntnis*, Berlin/Boston.
- Gabriel, Markus (2020), *Fiktionen*, Berlin.
- Heidegger, Martin (2003), »Der Ursprung des Kunstwerkes«, in: Ders., *Holzwege*, Frankfurt a.M., S. 1–75.
- Kandinsky, Wassily (2016), *Über das Geistige in der Kunst*, Zürich.
- Kant, Immanuel (1959), *Kritik der Urteilskraft*, Frankfurt a.M.
- Rilke, Rainer Maria (1955), *Auguste Rodin*, Frankfurt a.M..
- Rodin, Auguste (1979), *Die Kunst*, Zürich.

Scheler, Max (1919), »Zur Idee des Menschen« in: Ders., *Vom Umsturz der Werte*, Leipzig, S. 271–312.

Schopenhauer, Arthur (1988), *Die Welt als Wille und Vorstellung*, Zürich.

Seitz, Emanuel (2023), *Eugenio Montale. Die Knochen eines Tintenfisches*, Wien.

Angewandte Skepsis: Performatives Scheitern in methodischer Absicht

Christian Klager

1. Skepsis in der Philosophie

Eine der wichtigsten und dennoch in der Schule vernachlässigten Methoden der Philosophie ist das Zweifeln. Ein Widersprechen, Zurückweisen, Widerlegen oder Anzweifeln gibt es weder als Operatoren in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen des Abiturs noch regelmäßig als Aufgaben in Schulbüchern oder Methoden in den Rahmenplänen und Curricula. Das Thema der Skepsis wird philosophisch weitestgehend gemieden und höchstens bei denen historisch akzeptiert, welche die Stirn hatten, es zu ihrem Arbeitsfeld zu machen: Etwa bei Sokrates, den Pyrrhonikern, Montaigne, Descartes, Hume, Camus, Weischedel etc. Skepsis – von der Isothenie der Argumente, über das Induktionsproblem bei Hume und Popper oder das Münchhausentrilemma (Albert 1991) bis zur klassischen Aporie des Sokrates – birgt jedoch einen reichen Fundus für eine besondere philosophische Tugend und Haltung: bereit zu sein, zu scheitern. Das Nichtwissen und Nichtkönnen ist stets ein Begleiter der Philosophie (und Wissenschaft im Allgemeinen) gewesen und eine Triebfeder für das Neudenken, Wiederbeginnen und Umdenken. Da es sich jedoch wenig glänzend darstellen lässt, gescheitert zu sein, überwinden Philosophen die Skepsis gewöhnlich rasch, wie Descartes oder Hume es in ihren auf Zweifel aufbauenden Gedankengängen eindrucksvoll zeigen.

Für die akademische Philosophie und die Schule ist dies ein Verlust. In der Skepsis und im Scheitern liegt philosophisches und didaktisches Potenzial: Der Terminus des negativen Wissens (Oser/Spychiger 2005) beschreibt psychologisch und pädagogisch das, was auch Sokrates (Platon: Kriton 50a) mit der Aporie zeigt (Martens 2015); wir können aus Fehlern und Missgeschicken durch Versuch und Irrtum genetisch lernen (Wagenschein 1999), indem wir eine Fehlerkultur entwickeln, die Irrtümer nicht als Katastrophen wahrnimmt, sondern als eine Chance, die Welt aus einer neuen Perspektive kennenzulernen.

2. Drei Wege einer praktischen Skepsis

Die Methoden und Wege der Skepsis sind nicht unabhängig von den Tropen der antiken Skeptiker (Empiricus 1985) zu denken und doch geht das Methodenspektrum der Skepsis nicht vollständig darin auf. Grundsätzlich müssen wenigstens drei große verschiedene Wege skeptischer Methoden differenziert werden:

- 1) *Akademisch zweifeln*: Das Zweifeln stellt den traditionellen Anteil der durch die Skepsis geprägten Methoden dar und ist insbesondere als der akademische Weg der Skepsis zu betrachten. Der Zweifel subsumiert eine ganze Reihe unterschiedlicher Verfahren zum Hinterfragen von Gewissheiten und vermeintlichen Erkenntnissen, die auf die antiken Tropen verweisen und auch in der philosophischen Argumentationslehre eine Rolle spielen. Das akademische Zweifeln ist insbesondere ein diskursiver Akt des Verstandes und führt zu verschiedenen weiteren, oft dialektischen, Auseinandersetzungen.
- 2) *Dekonstruieren*: Über die traditionellen Tropen und Denkakte der Skepsis hinaus sind insbesondere die Methoden der Dekonstruktion als eine wichtige und auch innovative Quelle methodischen Zweifelns zu begreifen. Die Dekonstruktion geht perspektivisch weit über das akademische Widersprechen und die Aporie hinaus, indem sie nicht die Ordnung von Elementen hinterfragt, sondern gleich die Ordnung an sich in Frage stellt.
- 3) *Performativ scheitern*: Das Scheitern ist die performative Übersetzung des akademischen Zweifelns und des Dekonstruierens vom Erklären in das Zeigen. Es ist dabei nicht als Ausgangspunkt oder Ergebnis des rationalen Zweifelns zu verstehen, sondern bildet einen eigenen Zugang und eine eigene Kategorie des Verstehens: Das Scheitern zeigt durch einen performativen Akt, wie etwas Konkretes ›nicht geht‹.

Alle drei Formen skeptischer Methoden bilden die Grundlage für das skeptische Handeln und Denken im akademisch-philosophischen Feld, aber auch für die philosophische Bildung an Hochschule und Schule. Exemplarisch soll im Folgenden das *performative Scheitern* genauer untersucht werden.

3. Performative Akte in philosophischer Bildung

Das performative Philosophieren als besondere Form der performativen Akte ist in der deutschsprachigen Philosophie und Philosophiedidaktik noch verhältnismäßig jung. »Der Begriff *Performative Philosophie* knüpft an zentrale Aspekte eines Konzeptes von Performativität an, das [...] in einem interdisziplinären Diskurs zwischen den Sprachwissenschaften, den Kulturwissenschaftⁿ [sic!] insbesondere

der Theaterwissenschaft und der Ethnologie, aber auch der Philosophie und der Soziologie entwickelt worden ist« (Totzke 2019: 4). Ein wichtiger Ausgangspunkt des philosophisch Performativen ist die Theorie der Performativen Akte von Austin, die zunächst auf Sprechakte verweist, »in denen etwas *sagen*, etwas *tun* heißt; in denen wir etwas tun, *dadurch daß* wir etwas sagen oder *indem* wir etwas sagen« (Austin 2021: 35). Der Ausdruck des Performativen »stammt natürlich von ›to perform‹, ›vollziehen‹: man ›vollzieht‹ Handlungen. Er soll andeuten, daß jemand, der eine solche Äußerung tut, damit eine Handlung vollzieht – man faßt die Äußerung gewöhnlich nicht einfach als bloßes Sagen auf« (Austin 2021: 29f.). Austin analysiert in seiner Theorie der Sprechakte eine Reihe weiterer Differenzierungen – zum Beispiel zur Aussageabsicht in illokutionären und perlokutionären Akten (ebd.: 137–152) – die für die folgende Reflexion aber vernachlässigbar sind. Entscheidend ist, dass der Sprechakt als Handlung und umgekehrt die Handlung des Sprechaktes die Wirklichkeit verändert und eine Auswirkung auf die Welt hat.

Kern des performativen Aktes ist es also, »dass Worte und andere Symbolsysteme Welt nicht nur darstellen, sondern zugleich konstituieren, dass sie Wirklichkeit performativ hervorbringen können« (Totzke 2019: 4). Dies geht in neuerer Auffassung, so Rainer Totzke, in mehrfacher Hinsicht weit über den reinen Sprechakt bei Austin hinaus: Bestandteil des performativen Aktes sind nicht nur die kanonischen performativen Verben wie z. B. *ernennen* als Ausdruck und Teil der diskursiven Zeichen, auch die präsentativ-symbolischen Zeichen gehören in ihrer Vielschichtigkeit in das Spektrum performativen Handelns. Damit zählen auch Bilder, Gemälde, Fotos, Kunst im Allgemeinen, Filme und Videos, Theateraufführungen, Inszenierungen etc. zu einem weiten Performativitätsbegriff, der insbesondere Theatralität und Ritualität zentral sieht (Turner 1989). Eng mit dieser theatralen Perspektive verbunden ist der Fokus auf Präsenz und Leiblichkeit: »Es geht um das affektive leiblich-körperliche Erfasst-Werden von sprachlichen Performanzen [...]« (Totzke 2019: 5).

Die dazu spezifischen Methoden und Inszenierungstechniken in der publikumsaffinen Philosophie und in der Schule unterscheiden sich deutlich vom akademischen Philosophieren, wie man es gemeinhin an Universitäten kennt und auch erwartet. Trotz zunehmender Überschneidungen verläuft die Trennlinie zwischen der akademischen Philosophie und dem performativen Philosophieren nach wie vor auf der gleichen Grenze¹ wie die Debatte um das präsentativ-symbolische und diskursive Philosophieren (Klager 2020: 4–6).

1 Zwar betont Totzke richtig, dass performatives Philosophieren diese Grenze überschreitet – aber das gilt auch bereits für das präsentativ-symbolische Philosophieren, solange die Grenzziehung nicht zwischen Text und Bild oder zwischen Text und performativem Akt so strikt vollzogen wird, wie es Tiedemann beispielsweise versteht (Totzke 2019: 12 bzw. Tiedemann 2011: 78f.)

Was performative Philosophie sein kann, welches Potenzial sie hat, hängt [...] von dem zugrunde liegenden Philosophieverständnis ab: So kann die performative Philosophie ein das Repertoire der herkömmlichen Methoden ergänzendes Werkzeug der Vermittlung philosophischer Inhalte sein oder aber dazu dienen, die Bedingungen des Philosophierens und damit die Grenzen der Philosophie selbst zu verändern (Salaverría/Schierbaum 2019: 22).

An einem weiten Philosophie- und Handlungsbegriff orientiert, ist das Feld möglicher performativer Formate recht groß: Philosophie-Clubs oder Philosophische Cafés, Lecture Performances, Philosophie-Slam, Philosophieexperimente, philosophische Bauanleitungen wie »Kant für die Hand« von Hanno Depner (Depner 2019), die Denkwerkstatt (Bornmüller 2019), philosophische und politische Provokationen als Mittel zur Reflexion (Wobser 2019) oder das komplexe Theatrale Philosophieren (Gefert 2019; Stelzer 2019) gehören sicher zu diesen Formen; weitere sind darüber hinaus jederzeit in der Entwicklung begriffen (Totzke 2019: 5–9).

4. Scheitern als performativer Akt

Ein performativer Akt der Skepsis im engeren Sinne hingegen ist in zwei Perspektiven sichtbar: Die Sprachhandlung *ich zweifle an* oder *ich zweifle* ist im Sinne Austins bereits ein performativer Akt, wodurch die Welt, Aussagen über die Welt und die eigene Perspektive auf die Welt auf eine bestimmte Art und Weise *beurteilt* werden. Diese Handlung als rationaler und akademischer Prozess des Zweifelns ist bereits philosophisch bekannt. Im Folgenden soll daher das Scheitern als performative Übersetzung der Skepsis betrachtet werden.

Die damit einhergehende Frage, wie das Scheitern überhaupt mit der Skepsis verknüpft ist, lässt sich mit Blick auf die Struktur des Zweifels und die Tropen der Skepsis (Empiricus 1985) beantworten: Das Ergebnis des Zweifels, des Zweifelns und der Skepsis im Allgemeinen ist die Offenheit einer Frage und Unbestimmtheit einer vermeintlichen Tatsache. In der Anwendung skeptischer Methoden und Denkweisen kommt man stets zum Ergebnis, dass die bisher zu einer Frage gefundene Antwort zu unsicher ist, dass die Fragestellung ungenau war oder dass uns als Menschen aus ganz grundsätzlichen Perspektiven heraus ein Zugang zum Wissen in einem bestimmten Fall oder gar im Allgemeinen verwehrt ist. Diese Offenheit ist kein bloßes Scheitern, sondern das Ergebnis einer bewussten und bestimmten wissenschaftlichen, philosophischen und sogar ethischen Perspektive oder Haltung zur Welt. Ein Scheitern wird aus dieser Offenheit erst, wenn Menschen nicht in der Lage oder nicht bereit sind, anzuerkennen, dass ein sicheres Wissen nicht erlangt werden kann und dass wissenschaftliche Forschung in den meisten Fächern auf Theorien und Modellen beruht, die sich im Kern eingestehen, nur experimentelle Konstruk-

tionen zur aktuellen Beschreibung und Erkenntnis der Welt zu sein. Eine Theorie oder ein Experiment aber können grundsätzlich scheitern – und es gehört gar zu den Maßstäben von Wissenschaft, dass sie scheitern können, wie Karl Popper es am Beispiel der Falsifikationsregel betont (Popper 1971: 3–21). Erkenntnis und Wahrheit bleiben stets vorläufig und zeigen an, dass ihr Gegenstand unsicher ist. Menschen, die all das nicht akzeptieren können, scheitern oft genau dann, wenn das Konstrukt von Wahrheit, das sie vertreten, erfolgreich angezweifelt wird oder eine Irritation ihrer Sicht auf die Welt dafür sorgt, dass sie die Prämissen ihrer Ansichten über die Welt verändern müssen.

Scheitern in Bezug auf Wissenschaft, Erkenntnis und Philosophie ist ein Eingeständnis, dass Wissenschaft, Erkenntnis und Philosophie stets ein Wagnis sind: Während die Skepsis unmissverständlich klärt, dass Entscheidungen häufig unklar bleiben müssen, Wissen nicht zu erlangen und Wahrheit kategorisch nicht zu erreichen ist², wagen Wissenschaftler:innen und Philosoph:innen es dennoch und unternehmen einen Versuch, aus der skeptischen Zurückhaltung auszubrechen und sich zu positionieren. Dieser Ausbruch in die Positionierung ist ein Wagnis, ein Handlungsakt, der selbst scheitern kann – und dann wiederum zurückverweist auf die Skepsis, die genau jenes Scheitern prognostiziert, indem sie den säkularen Agnostizismus, die Aporie oder die Isosthenie von Argumenten ins Zentrum stellt. Etwas größer gefasst – und auch auf Handlungen bezogen, die nicht primär wissenschaftlich sind – ist das Scheitern das Nichtgelingen einer Handlung, deren mögliches Nichtgelingen ebenfalls bereits von der Skepsis prognostiziert wird, weil aus der Perspektive des Zweifels eine Handlung ja grundsätzlich gelingen und nicht gelingen kann. Eine Soziologie des Scheiterns hält das Scheitern gar für allgegenwärtig:

Scheitern ist ein omnipräsentes Phänomen, es kann den einzelnen Menschen, Gruppen, Institutionen, und Gesellschaften betreffen. Der Begriff umfasst in seiner Bedeutung mikro- und makrosoziale Phänomene. Er verweist jedoch immer auf sein dazugehörendes Zwillingskonzept: Handeln. Denn Scheitern setzt Handeln, zeitlich und in der Vorgabe von Intentionen, voraus. Nur wenn gehandelt wurde, kann gescheitert werden: an den Umständen, an Normen, an ungenügender Handlungsplanung, an institutionellen Regelungen, am Wollen anderer Akteure. Scheitern verweist auf Grenzen der Handlungsfähigkeit, auf einen allgegenwärtigen Grenzfall der Konstitution von Sozialität (Junge/Lechner 2004: 8).

Das Scheitern im philosophischen Kontext der Skepsis steht in der gleichen Tradition und ist zunächst wertneutral jedes Scheitern, d.h. vom Umknicken mit dem Fuß beim Laufen über das Scheitern des Kinderwunsches (Onnen-Isemann 2004:

2 An diesen absoluten Aussagen kann die Skepsis auf einer Metaebene – selbstverständlich – wiederum zweifeln.

123–140) bis zum Scheitern an eigenen Lebenswünschen. Da ein umgeknickter Fuß jedoch ebenso wie ein nie bekommenes Kind per se kein skeptisches Argument bilden, findet sich hier eine konzeptionelle Lücke: Was hat die Skepsis zum alltäglichen Scheitern beizutragen?

Der umknickende Läufer und das kinderlose Paar scheitern in zweifacher Hinsicht. Sie scheitern an der faktischen Handlung oder an dem Wunsch, ohne umzuknicken zu laufen oder auf natürliche Weise ein Kind zu bekommen. Sie scheitern gleichzeitig aber auch darin, zu generell angenommen zu haben, dass ein Laufen ohne Umknicken wahrscheinlich ist oder dass sich liebende Paare generell Kinder bekommen werden/können. In skeptischer Denkweise hilft der Zweifel, sich mit dem Gedanken vertraut zu machen, dass alle Läufer:innen immer *auch* umknicken *können* und dass Paare mit Kinderwunsch *dennoch* kinderlos bleiben *können*. Die alltagsübliche optimistische Annahme, *es werde schon gut gehen*, ist eine höchst eigenartige Form einer Vorstellung von der Welt, die schon Seneca in seinem Werk *De ira/Über die Wut* dekonstruiert: Zu glauben, dass sich die Welt so verhält, wie wir es wünschen, dass sie sich verhalten solle, ist auf Dauer unverhältnismäßig naiv und muss zu einem Scheitern führen, aus dem dann Wut über die erfahrene Divergenz entsteht (Seneca 2007). Der Stoiker – oder einfacher: der/die Vernünftige – nimmt daher an, dass sich die Welt einfach so verhält, wie sie sich verhält: »Wundert sich etwa jemand, dass ihm im Winter kalt ist oder dass er auf dem Meer seekrank oder auf einer Fahrt durchgeschüttelt wird?« (Seneca 2007: 261). Nein, das alles ist vorhersehbar und im Rahmen des *Möglichen*. Wir sollten also auch erwarten, dass solche Gegebenheiten und Zustände eintreten *können* und entsprechend darauf vorbereitet sein. Wut oder Aufregung ist in keinem Fall hilfreich; helfen kann jedoch die Auseinandersetzung mit der Welt und die Vorbereitung auf Situationen, die *so oder so* ausgehen können, die gelingen oder scheitern können. Wenn man die Option des Scheiterns akzeptiert und einkalkuliert, verliert sie bereits etwas von ihrem Schrecken: »Es gibt keinen zuverlässigeren Beweis für Größe, als dass nichts eintreten kann, was dich in Aufregung versetzen würde« (Seneca 2007: 181). Mit Blick auf den Zweifel und dessen Praxis müssen wir folglich wenigstens auch immer annehmen, dass das Gegenteil einer erwarteten Handlung eintritt und unser Vorhaben misslingt.

Das Scheitern verweist daher performativ auf den Zweifel und die Skepsis *zurück*, indem sie den Scheiternden zeigt, dass ihr zugrundeliegendes Konzept von der Welt oder ihren Handlungen unzureichend, naiv, unvollständig oder fehlerhaft war. Wer in diesem Sinne scheitert, der irrt auch. Er irrt über die Annahmen bezüglich seiner Handlungen. In diesem doppelten Scheitern – faktisch in der Handlung und auf der Metaebene in den Annahmen bezüglich der Handlung – liegt ein philosophischer und auch pädagogisch-didaktischer Trost: Wer scheitert, kann meist aus seinen Fehlern lernen.

Im Hinblick auf mögliche Anwendungsdimensionen muss dieses Scheitern zunächst in zwei Kategorien differenziert werden:

- 1) Zum einen lässt sich ein Scheitern beobachten, das im Alltäglichen, in der Wissenschaft, in der Kultur, in der Politik oder im Krieg zu beobachten ist: Es passiert einfach immer dann, wenn jemandem eine Handlung nicht gelingt, ein Ziel nicht erreicht wird oder ein Missgeschick, Unglück oder eine Unfähigkeit einen Prozess behindern oder beenden. Diese erste Kategorie des Scheiterns ist *authentisch*. Menschen (und auch Tiere) scheitern, weil sie etwas nicht können und ihnen damit etwas nicht gelingt. Diese Form ist grundsätzlich ein offenes und ehrliches Missgeschick und kann von uns hin und wieder mit bzw. an uns selbst oder anderen erlebt und beobachtet werden.
- 2) Zum anderen gibt es ein Scheitern, das von Lehrer:innen, Professor:innen, Künstler:innen und zum Beispiel von Sokrates absichtlich evoziert wird: Es passiert nicht (nur), weil jemandem eine Handlung nicht gelingt, ein Ziel nicht erreicht wird oder ein Missgeschick, Unglück oder eine Unfähigkeit einen Prozess behindern oder beenden. Dieses Scheitern wird absichtlich hervorgerufen, um jemanden *scheitern zu lassen*. Zwar ist das Ergebnis identisch mit der ersten Kategorie – jemand scheitert –, der Weg war jedoch künstlich mit Steinen gepflastert, über die ein:e Akteur:in zu stolpern hatte. Diese Form des Scheiterns kann als *instrumentell-didaktisch* benannt werden und kann mannigfaltige Gründe haben; der Scheiternde soll vielleicht belehrt werden, er soll das Scheitern phänomenologisch erfahren und/oder Demut erfahren, er soll methodisch irritiert werden oder gar einsehen, dass der Weg zum Wissen und zur Erkenntnis gerade von der Aporie ausgehen kann.

In pädagogisch-didaktischen Prozessen wie in philosophischen Bildungssituationen ist der erste Weg lediglich als Beispiel verwendbar, weil ein zuverlässiges Scheitern ohne manipulierte Rahmenbedingungen oder Experimentrahmen nicht vorhergesagt werden kann, wenn man es gerade als Impuls für ein Gespräch, als Verweis für eine Argumentation oder als Gegenstand einer hermeneutischen Deutung bräuchte.³ Hinweise auf solche Beispiele finden sich in der Lebenserfahrung von Menschen: *als ich durch die Führerscheinprüfung fiel, als mir der Hefekuchen nicht gelang, als mir die Straßenbahn vor der Nase davonfuhr, als ich mich beruflich neu orientieren musste* etc. Aber genauso auch als präsentativ-symbolische und diskursive Zeichen in Romanen, Gedichten, Theaterstücken, in Kunstgalerien und Museen etc.: Faust und

3 Unmögliche Forderungen an Probanden – *laufe über das Wasser* oder *zaubere einen Hasen herbei* – sollen in diesem Sinne als manipulierte Rahmenbedingungen verstanden werden, gleichwohl es im Sinne der Skepsis ja nicht ausgeschlossen ist, dass jemand eines oder beides überraschend gut beherrscht.

Peer Gynt scheitern am Sinn ihres Lebens, die Hexe scheitert an Gretel, der Wolf scheitert am siebten Geißlein und der Schreiende auf dem *Schrei* von Edvard Munch scheitert an sich selbst und/oder der Gesellschaft.

Erik Kessels versteht die gesammelten Beispiele ausdrücklich als Fehler, aus denen man lernen kann und die auf mehr als auf sich selbst verweisen: »Die kleineren und größeren Katastrophen, von denen ich spreche, sind nicht nur Lernerfahrungen – nach denen Fehler berichtigt, Instrumente neu justiert und Kurse korrigiert werden –, sondern sie selbst sind die ersten frühen Begegnungen mit dem Erfolg« (Kessels 2016: 5). Diesen *Erfolg* versteht Kessels nicht nur im herkömmlichen Sinne als Gelingen einer Handlung oder als eine geglückte Situation: Erfolg ist eng verwoben mit dem Prozess des *trial and error*: Harte Arbeit, Versuch und Irrtum, Vorgarten und Hinterhof (Kessels 2016: 157) säumen den oft ungeraden Weg des Erfolgs – und es ist erneut ein interessanter anthropologischer und gesellschaftskritischer Blick auf den modernen Menschen, dass man diese Fehler gewöhnlich nicht sieht. In den Biografien erfolgreicher Wissenschaftler:innen stehen z.B. nur die eingeworbenen Projekte und Drittmittel – nicht die abgelehnten – und im Museum und in der Bibliothek finden wir nur die erfolgreichen Gemälde und Bücher, nur selten die unverkauften, zerrissenen und verbrannten. Kessels insistiert daher zur Einübung kreativer Auseinandersetzung und zur Gewinnung mannigfaltiger Ideen auf folgende Imperative:

Wenn Sie sich nicht mindestens einmal täglich wie ein Idiot fühlen, sollten Sie weniger arbeiten und mehr spielen. Dumme Fehler zwingen uns zu lernen, Fortschritte zu machen, Neues zu erfinden. Sie fühlen sich gedemütigt? Gewöhnen Sie sich daran (Kessels 2016: 129).

Oder kurz: Aus Fehlern wird man klug (Oser/Spychiger 2005)!

Im Übergang zwischen dem authentischen Scheitern und dem instrumentell-didaktischen Scheitern steht neben dem biografischen Philosophieren oder dem Theatralen Philosophieren – exemplarisch – das *spielerische Scheitern*. Dieses Scheitern wird in der Schule oder Hochschule durch ein besonderes Szenario charakterisiert: Lehrkräfte inszenieren künstliche Situationen des Als-Ob, in denen wiederum andere Regeln gelten als in der Wirklichkeit, die wir gemeinhin als unsere Realität anerkennen (Schmidt 2015: 3–8, Klager 2016: 34–59). Diese Standarddefinition von *Spiel* hat eine weitreichende Bedeutung: Einerseits sind die Spielenden in einer anderen und künstlich geschaffenen Wirklichkeit, so dass man nicht mehr von einem authentischen Scheitern ausgehen kann, in dem die Schwierigkeiten und Fallstricke *nicht absichtlich* von der Lehrkraft erhöht werden. Wenn die Bedingungen, die das Scheitern hervorrufen, im Rahmen von didaktischen Spielregeln absichtlich etabliert werden, liegt eine instrumentell gestaltete Situation vor. Andererseits bleiben die Spielenden – selbst im Rollenspiel – immer

auch sie selbst. Ein Spieler scheitert daher nicht nur als Spielender im Rahmen der künstlich hervorgerufenen Spielsituation, er scheitert auch authentisch selbst in der ihn umgebenden Welt. Spielende nehmen aus einer Spielsituation daher nicht nur Problemlösestrategien mit in die Wirklichkeit unseres Alltags, sie nehmen auch die Erfahrung des Scheiterns mit und können aus dieser Erfahrung für andere Wirklichkeiten und neue Situationen und Anforderungen lernen und Einsichten gewinnen (Klager 2016: 87–92; 111–115). Aus diesem Grund ist das Spiel eine ausgezeichnete methodische Testebene für das performative Scheitern im Philosophie- und Ethikunterricht (Klager 2016: 236–315).

5. Beispiele

5.1 Der Ich-bitte-um-Hilfe-Parcours

Auf einer Wiese mit Bäumen (oder einem Schulhof mit Stangen oder Pfählen) werden Seile an den Stämmen befestigt, die einen Parcours bilden, der mit verbundenen Augen durchlaufen werden soll. Die Spielregeln sind simpel und lauten: 1. Durchlaufe den Parcours, indem du dich an den Seilen entlangtastest und finde den Ausgang. 2. Wenn du meinst, den Ausgang gefunden zu haben, rufe laut *Ausgang* und die Spielleiter:in wird zu dir kommen und dir erklären, ob du Recht hast. Binde noch nicht das Tuch ab! 3. Wenn du Hilfe benötigst, rufe laut *Ich bitte um Hilfe!* und die Spielleiter:in wird zu dir kommen und dir helfen.

Der Clou des Spiels besteht darin, dass der Parcours so erstellt wird, dass es keinen Ausgang gibt und das Seil, an dem man sich entlangtastet, auf verschlungenen Wegen im Kreis verläuft. Der Ausgang aus dem Parcours besteht allein darin, um Hilfe zu rufen.

Erfahrungsgemäß ruft dieses Spiel Verwirrung und in seiner Auflösung auch Frustration hervor, weil gerade ältere Schüler:innen und Erwachsene nicht um Hilfe bitten möchten. Das Spiel bietet philosophische Anschlussmöglichkeiten in mehrfacher Hinsicht: In einer philosophischen Bildungssituation kann es z.B. im Bereich der *Ethik* zum Aspekt *Zivilcourage* oder *Mündigkeit* eingesetzt werden, aber auch metaphysisch stellt sich etwa die Frage, ob der ›Ausgang‹ aus einem Seilparcours tatsächlich in einer sprachlichen Äußerung gefunden werden kann, so dass sich *sprachphilosophische* Untersuchungen zum Beispiel zu *Sprechakten* anbieten (Klager 2016: 326).

5.2 Verteilungsgerechtigkeit

Die Schüler:innen werden gebeten, Gegenstände (wie Stifte, Bonbons oder Murmeln) *gerecht* in der Klasse zu verteilen. Da gerechte Verteilung im ersten Zugang

für viele Menschen *Gleichverteilung* bedeutet, arbeitet auch dieses Spiel mit einem Trick: Es wird *ein* Gegenstand *mehr* oder ein Gegenstand *weniger* ausgegeben als sich Menschen in der Gruppe befinden, so dass die Situation eines Verteilungsdilemmas entsteht, das die Schüler:innen lösen müssen. An dieses Spiel schließt sich eine diskursive Auswertungsphase und eine Unterrichtseinheit zur *Gerechtigkeit* und *Gleichheit* mit einer möglichen Spezialisierung zur *Verteilungsgerechtigkeit* an (Klager 2016: 325). Das zuvor unausweichliche Scheitern an der Gleichverteilung deutet an, dass Gerechtigkeit nicht in Gleichverteilung aufgehen muss.

Beide Spiele sind so konzipiert, dass ein Scheitern an der jeweiligen Situation – den Regeln und dem Aufbau der Spiele – notwendig passiert und die Spieler:innen eine Erfahrung gewinnen, die anschließend in einer didaktischen Anschlusshandlung ausgewertet wird. Anders als der *programmatische* Weg, sich über einen längeren Zeitraum das Scheitern als Teil des täglichen Lebens und Denkens vor Augen zu führen, bringt die vereinzelte Szene der didaktisch-instrumentellen Nutzung des *performativen* Scheiterns die Schüler:innen *ad hoc* in eine (scheinbar) aussichtslose Situation, die sie nicht erfolgreich bewältigen können. Solche Verwirrungen funktionieren selbstredend nur einmal und sollten auch die emotionale Belastbarkeit der Schüler:innen berücksichtigen – schließlich werden sie absichtlich für einen Unterrichtszweck spielerisch hereingelegt und könnten ernsthaft über die Instrumentalisierung verärgert sein.⁴ Sobald die Teilnehmer:innen das zugrundeliegende Prinzip verstanden haben, entziehen sie sich der unangenehmen Situation der Irritation durch das Scheitern; sie rufen im ersten Fall um Hilfe und lösen im zweiten Fall das Verteilungsproblem gerecht ohne das Gleichverteilungsprinzip. In seltenen Fällen durchschauen einige Menschen das eigentliche Problem solcher Situationen auch recht früh und begreifen, was ihnen die Situation bzw. ihr Scheitern *zeigen soll*. Die meisten aber gewinnen durch das Erlebnis des Scheiterns einen Standpunkt, der im Alltag und in der Bildung selten ist: Sie geben zu, etwas nicht zu können oder zu wissen. Sie geraten durch die Irritation und Perturbation ihres üblichen Handlungsschemas und ihrer bereits zurechtgelegten Gedanken und Argumente in den Zustand der *Aporie*; sie begreifen, dass sie in diesem Moment einfach nicht weiterwissen und *neu* beginnen müssen, zu denken. Nicht mehr möchte das performative Scheitern erreichen.

4 Folgen wären unter Umständen Lernblockierungen. Es benötigt ein gewisses Fingerspitzengefühl, um die Schüler:innen auf solch provokante Weise zum Lernen und Reflektieren anzuregen (Meyer 2011: 143f.).

Literatur

- Albert, Hans (1991), *Traktat über kritische Vernunft*, 5. Aufl., Tübingen.
- Austin, John L. (2021), *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*, deutsche Bearbeitung v. E. v. Savigny, Stuttgart.
- Bornmüller, Falk (2019): »Sich im Denken orientieren. Das Projekt *Denkwerkstatt*«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (= ZDPE)*, 2, S. 31–37.
- Cassirer, Ernst (1994), *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil. Die Sprache*, 10. Aufl., Darmstadt.
- Cassirer, Ernst (1997), *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*, 8. Aufl., Darmstadt.
- Depner, Hanno (2019), »Erkenntnisspuren ohne didaktisches Gelände. Zur medialen Gestaltung von Performativer Philosophie«, in: *ZDPE*, 2, S. 38–47.
- Empiricus, Sextus (1971), *Grundriß der pyrrhonischen Skepsis*, eingel. u. übers. v. M. Hossenfelder, Frankfurt a.M.
- Gefert, Christian (2019), »Philosophie als *Performance* – theatrales Philosophieren in Bildungsprozessen«, in: *ZDPE*, 2, S. 23–30.
- Junge, Matthias/Lechner, Götz (2004), »Scheitern als Erfahrung und Konzept. Zur Einführung«, in: Dies. (Hg.), *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens*, Wiesbaden, S. 7–13.
- Kessels, Erik (2016), *Die Kunst, hemmungslos zu scheitern. Wie aus Fehlern Ideen entstehen*, Köln.
- Klager, Christian (2016), *Spiel als Weltzugang. Philosophische Dimensionen des Spiels in methodischer Absicht*, Weinheim/Basel.
- Klager, Christian (2020), »Mit Bildern philosophieren«, in: *Praxis Philosophie und Ethik*, 2, S. 4–6.
- Martens, Ekkehard (1999), *Stechfliege Sokrates: Warum gute Philosophie wehtun muss*, München.
- Meyer, Hilbert (2011), *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*, 14. Aufl., Berlin.
- Onnen-Isemann; Corinna (2004), »Ungewollte Kinderlosigkeit als Krise – Reproduktionsmedizin als Hilfe?«, in: Matthias Junge/Götz Lechner (Hg.), *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens*, Wiesbaden, S. 123–140.
- Oser, Fritz/Spychiger, Maria (2005), *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*, Weinheim/Basel.
- Platon (1987), *Apologie des Sokrates. Kriton*, Übers., Anm. und Nachwort v. M. Fuhrmann, Stuttgart.
- Popper, Karl R. (1971), *Logik der Forschung*, hrsg. v. E. Boettcher, 4. Aufl., Tübingen.
- Salaverría, Heidi/Schierbaum, Sonja (2019), »Theoretische und philosophiedidaktische Überlegungen zur performativen Philosophie: Blick aus zwei Richtungen«, in: *ZDPE*, 2, S. 13–22.
- Schmidt, Donat (2015), *Spielend Philosophieren – Das Spiel als Medium des Philosophierens*, in: *ZDPE*, 4, S. 3–8.

- Seneca, Lucius Annaeus (2007), *De ira. Über die Wut*, übers. u. hrsg. v. J. Wildberger, Stuttgart.
- Stelzer, Hubertus (2019), »Auf der Suche nach einem Menschen. Theatrales Philosophieren – ein Praxisbericht«, in: *ZDPE*, 2, S. 71–81.
- Tiedemann, Markus (2011), »Mal mir was!«. Ein Zwischenruf«, in: *ZDPE*, 1, S. 78–80.
- Totzke, Rainer (2019), »Performative Philosophie und Philosophiedidaktik. Bestimmungen und Beispiele«, in: *ZDPE*, 2, S. 4–12.
- Turner, Victor (1989), *Vom Ritual zum Theater. Vom Ernst des menschlichen Spiels*, Frankfurt a.M.
- Wagenschein, Martin (1999), *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*, Weinheim/Basel.
- Wobser, Florian (2019), »Politisches Denken im Philosophieunterricht mittels/über Christoph Schlingensiefels Performance ›Ausländer raus‹«, in: *ZDPE*, 2, S. 48–60.

Zur Erzeugung von Denkatmosphären

Über Experimente mittels performativer Gesprächssettings und -dramaturgien

Rainer Totzke

Eine Gesprächsperformance

[KLAMMER AUF:

Unter genau dieser oben genannten Überschrift – samt der Beschreibung des Formats *Gesprächsperformance* – hatte ich meinen Beitrag auf der Tagung *Philosophische Bildung ist mehr: zur Vielfalt der Formen der Vernunft* in der Pädagogischen Hochschule Weingarten angekündigt – in vorausschauender Vermutung, dass sich für die meisten akademisch sozialisierten Philosoph:innen hier schon die erste Frage oder Irritation (ein)stellen dürfte: Was soll das überhaupt, auf einer philosophischen Tagung eine *Gesprächsperformance* anzukündigen und durchzuführen?

Die Frage bzw. Irritation war/ist natürlich gewollt, und sie führt inhaltlich bereits ins Zentrum dessen, worum es in meiner Gesprächsperformance ging und womit ich und weitere Kolleg:innen aus dem Forschungszusammenhang des *Expedition Philosophie e.V.*¹ uns unter dem Arbeitsbegriff *Performative Philosophie* seit geraumer Zeit praktisch-experimentell wie theoretisch beschäftigen – an der Schnittstelle von Philosophie und performativen Künsten. Konkret geht es uns um die Erforschung und Befragung von performativen Präsentations- und Darstellungsformen der Philosophie – sowohl in der Öffentlichkeit als auch innerhalb des akademischen Betriebs² Dabei werden verschiedene monologische, dialogische oder polylogische Mittel und Wege ausprobiert, variiert, transformiert und reflektiert, in denen Philosophie live ›performt‹ wird – sowohl in der Öffentlichkeit als auch in den akademischen Institutionen. Und dabei werden an diese Formen Fragen gestellt – z. B. diese: Welche kommunikativen Effekte haben welche Darstellungs-/Präsentationsformen

1 Informationen: <https://expeditionphilosophie.wordpress.com> [31.01.2025].

2 Dazu u.a. Gauß/Totzke 2015; Totzke 2017; Tiedemann/Totzke 2019.

des Philosophierens? Welcher Habitus ist mit welchen dieser Formen bzw. Formate jeweils verbunden? Welches Philosophieverständnis, welcher ›Geist des Philosophierens‹ artikuliert sich in ihnen?

Eine *Gesprächperformance* als Beitrag zu einer philosophischen Fachtagung also? – Da stellt sich gleich die nächste Irritation bzw. Frage ein: Wie kann man eine Gesprächsperformance so dokumentieren, dass sie als Beitrag für einen Sammelband ›funktioniert‹? Diese Frage ergibt sich hinsichtlich der Dokumentation allerdings für *jede Art von* (künstlerischer) *Performance* – verbunden ist sie mit der Anschlussfrage: Wie verhält sich die Dokumentation der Performance zum Praxisvollzug der Performance selbst? – Zumal dann, wenn die Performance keine reine Bühnenperformance gewesen ist, sondern die Besucher:innen aktiv in die Performance einzubeziehen versucht hat? Wie lassen sich dann ggf. nicht nur die Intentionen und Selbsterfahrungen der Performer:innen, sondern auch die der Teilnehmer:innen in einem schriftlichen Beitrag so dokumentieren, dass das Wesentliche des Performance-Geschehens zumindest ansatzweise nachvollziehbar und auf dieser Grundlage auch für Dritte reflektierbar wird? Diese Fragen stellen sich noch wesentlicher und dringlicher, wenn man sich bewusst macht, dass es im Vollzug von Performances häufig gerade um ›nichtpropositionale Dinge‹ geht: etwa um das *Aufmerksam-werden für Nicht-Semiotisierbares*, das *Erkennen durch Teilnehmen* oder das Anstoßen *individueller Transformationsprozesse* – etwa, indem in der oder durch die Performance *Vorstellungen von Normalität subjektiv erweitert* werden.³ – ›Nichtpropositionale Dinge‹ lassen sich eben gerade nicht so einfach in Propositionen übersetzen, die schriftlich dokumentierbar wären.

Vor dem Hintergrund dieser Vorüberlegungen kann und will ich hier in diesem schriftlichen Beitrag – im Vergleich zur *live erfahrenen* (und durch die Teilnehmer:innen *mitgestalteten*) *Gesprächperformance* – bloß etwas sehr Einschränkendes tun: Ich werde an dieser Stelle hier nur das *Vorbereitungs-Manuskript* der Gesprächsperformance veröffentlichen. Von diesem bin ich allerdings, angepasst an die konkrete Gesprächssituation im Laufe der Performance, punktuell abgewichen – etwa indem ich einige Erläuterungen zum Teil abgekürzt habe, indem ich auf schon von Teilnehmer:innen Gesagtes (und auf das WIE des Gesagten) Bezug genommen habe oder indem ich dazu eingeladen habe, die konkrete aktuell vorliegende atmosphärische Denksituation zu erspüren und sich darüber auszutauschen.

3 Auf wie vielen unterschiedlichen Ebenen des ›Nichtpropositionalen‹ (künstlerische) Performances ihre Wirkungen entfalten können und sollen, verdeutlichen anschaulich die Texte von Akteur:innen aus dem Bereich Performancekunst im von Marie-Luise Lange (2006) herausgegebenen Sammelband *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren. Aktionskunst lernen*. Das, was sich – im gelingenden Fall – in diesen experimentellen performativ-künstlerisch-philosophischen Forschungspraktiken der Performativen Philosophie vollzieht, wird vor diesem Hintergrund der künstlerischen Performativitätsforschung besser verständlich; im Kontext philosophischer Bildung nimmt hierauf Thomas (2022) Bezug.

... - KLAMMER ZU]

Hier nun also

Das Performance-Manuskript

Raumsituation: *größerer Seminarraum, Roundtable-Sitzanordnung, vorne neben der Tür steht eine Moderationswand*

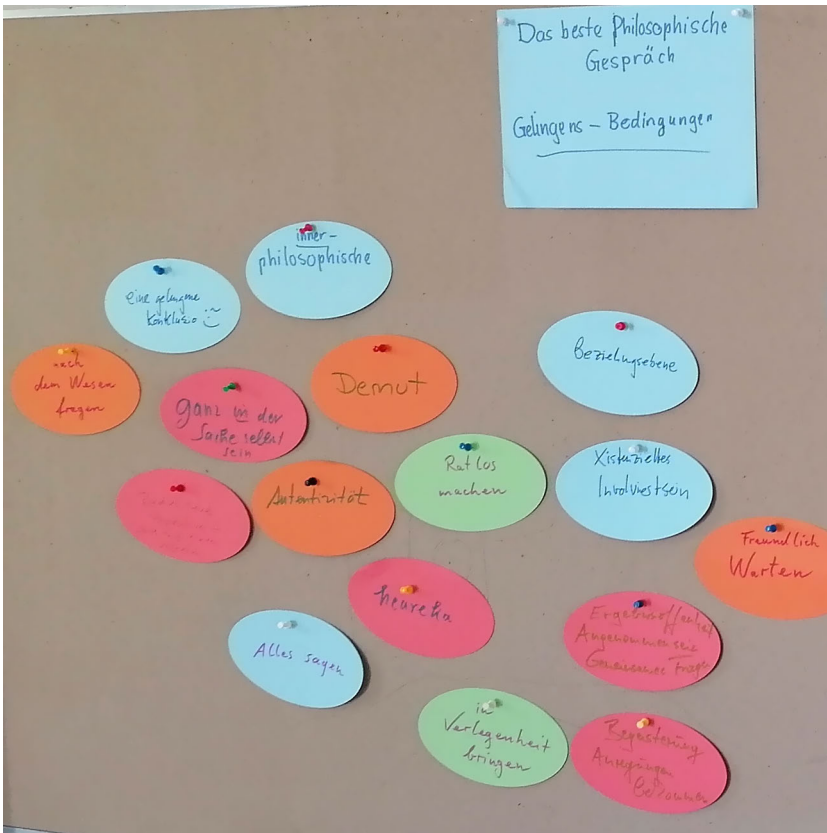
TEIL 1: EINLASS-SITUATION;

BEGINN DER GESPRÄCHSPERFORMANCE

- 1) Ich begrüße an der Tür alle Hereinkommenden individuell und gebe jedem: jeder einen A5-Zettel und bei Bedarf einen Stift. Auf dem Zettel steht: »Das beste philosophische Gespräch meines Lebens:...« Und ich bitte jede:n einzelne:n Teilnehmer:in sich einmal still für sich in den nächsten fünf Minuten zu erinnern an das beste philosophische Gespräch, das er:sie je mit irgendeiner anderen Person oder mit einer Gruppe zusammen hatte. Ich bitte jede:n darum, aus der Erinnerung heraus auf dem Zettel für sich selbst so genau wie möglich zu notieren, was ihm:ihr von diesem Gespräch noch im Gedächtnis ist: Was waren die Inhalte des Gesprächs, worum ging es? Aber auch: Was waren die äußeren Umstände: Ort, Raum, Tageszeit...? Wie war die Situation insgesamt? Wie waren die anderen Gesprächspartner:innen gestimmt? Was geschah vor dem Gespräch, was war nachher? Wie war die Atmosphäre? – Ich bitte alle Teilnehmer:innen beim individuellen Erinnern darüber nachzudenken, warum die jeweilige Gesprächssituation möglicherweise so eindrücklich war. Und ich versichere allen, dass der ausgeteilte A5-Zettel wirklich nur für sie privat zum Notieren ihrer Erinnerungen ist und dass sie den Zettel behalten können.
- 2) Im zweiten Schritt lade ich alle Teilnehmer:innen dazu ein, jeweils der Sitznachbar:in am Tisch von diesem »besten philosophischen Gespräch« des eigenen Lebens zu erzählen – und zwar drei Minuten lang (ich habe dafür symbolisch, aber auch zu dem Zweck der Regulierung, eine Sanduhr mitgebracht, die ich herunterlaufen lasse). Nach drei Minuten wechseln die Gesprächspartner:innen die Rollen und der:die jeweils andere hat danach die Möglichkeit, von seinem:i ihrem »besten philosophischen Gespräch« zu erzählen.
- 3) Im dritten Schritt teile ich Moderationskarten und Stifte aus, und bitte alle Teilnehmer:innen mit Bezug auf das gerade von der Gesprächspartner:in Gehörte und mit Bezug auf das Selbsterlebte jeweils einzelne Stichworte auf die Moderationskarten zu notieren zu der Frage: Was sind die Gelingensbedingungen für »das beste philosophische Gespräch«? Dafür sind fünf Minuten vorgesehen.

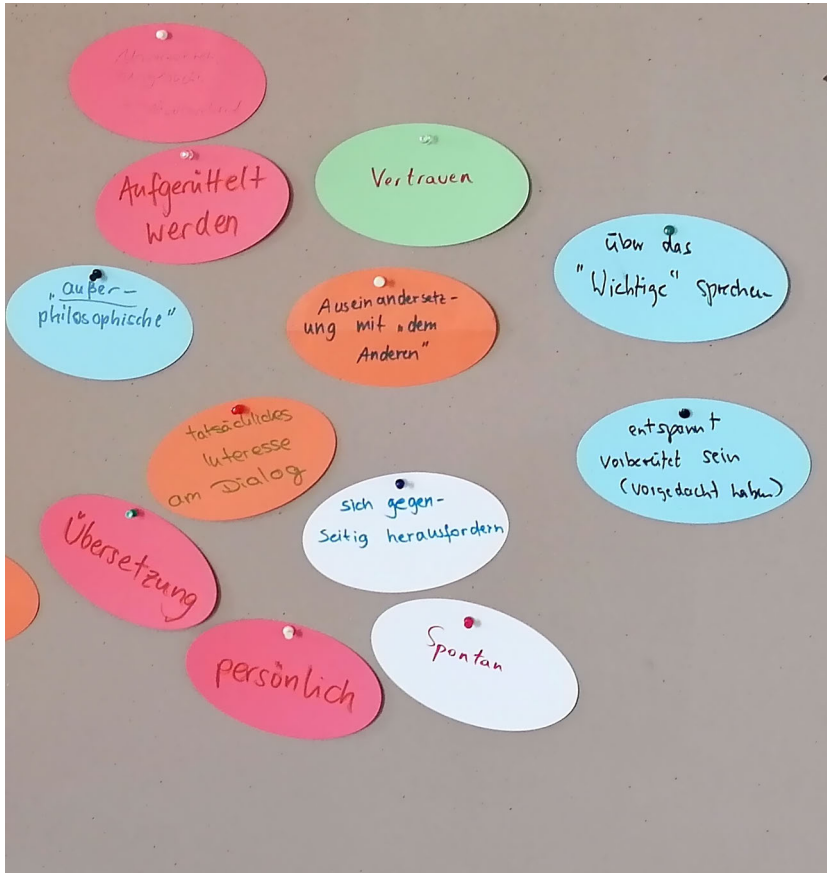
- 4) Im nächsten Schritt sind alle Teilnehmer:innen dann eingeladen, ihre Moderationskarten vorn an der Moderationswand anzupinnen – und zwar sortiert nach ›innerphilosophischen‹ Gelingensbedingungen (linke Seite) und ›außerphilosophischen‹ Gelingensbedingungen (rechte Seite). Schon bei der Erläuterung der Aufgabe sind kritische Rückfragen und eine gemeinsame Diskussion darüber erwünscht (und sollen sogar provoziert werden), was mit der Unterscheidung von ›innerphilosophischen‹ bzw. ›außerphilosophischen‹ Gelingensbedingungen eigentlich gemeint sein könnte und ob diese Unterscheidung überhaupt sinnvoll ist.

Abb. 1: Gelingensbedingungen (linke Seite des Mappings) für das beste...



Eigenes Foto

Abb. 2: ...philosophische Gespräch (rechte Seite; Weingarten 13.04.2024)



Eigenes Foto

- 5) Im fünften Schritt lese ich in der Round-Table-Situation alle Moderationskarten nacheinander laut vor, biete Raum für Rückfragen und Erläuterungen zum besseren Verständnis – ggf. auch dazu, warum die jeweilige Karte jeweils links, rechts oder in der Mitte der Moderationswand angepinnt wurde. Dabei kann bzw. soll sich schon ein erstes gemeinsames Gruppengespräch zum Thema ergeben.
- 6) Zum Abschluss dieses ersten Gruppengesprächs (und des ersten Teils der Gesprächsperformance) stelle ich allen die (rhetorisch gemeinte) Frage:

»Warum habe ich diese Performance mit diesem Mapping zum besten philosophischen Gespräch eröffnet?«

Und ich gebe selbst eine erste vorgeifende Antwort:

»ERSTENS habe ich zu dem Mapping eingeladen, weil sich mit Blick auf die in diesem heuristischen Prozess konstellierten Begriffe bereits zentrale Motive und Motivationslagen für die Beschäftigung mit *Performativer Philosophie* verständlich machen lassen: Im Forschungsfokus der Performativen Philosophie stehen häufig solche Dinge, die beim Begriffs-Mapping hier eher auf der Seite des ›Außerphilosophischen‹ notiert worden sind. Und im Forschungsfokus steht zugleich das Verhältnis von sogenannten ›inner-‹ und ›außerphilosophischen‹ Gelingensbedingungen. ZWEITENS habe ich hier dieses Mapping gemacht, weil ich – im nunmehr *kollektiven* Bewusstsein dafür, was alles nötig sein könnte für ein solches *bestes philosophisches Gespräch* – zusammen mit Ihnen/Euch ausprobieren möchte, jetzt *tatsächlich* das beste philosophische Tagungsgespräch Ihres/Eures und meines Lebens zu kreieren – oder zumindest ein halbwegs gelingendes Gespräch, das Sie/Ihr in nachdrücklicher philosophischer Erinnerung behalten/behaltenet.«

TEIL 2: IMPULSVORTRAG

Zur Erzeugung von Denkatmosphären. Über Experimente mittels performativer Gesprächssettings und -dramaturgien

Damit komme ich jetzt zu dem zweiten Teil dieser Gesprächsperformance, der Präsentation von ein paar Erfahrungsimpulsen aus meiner Arbeit:

Unter dem Arbeitsbegriff der ›Performativen Philosophie‹ beschäftigen sich einige Kolleg:innen u.a. Hanno Depner, Katrin Felgenhauer, Eva Maria Gauß, Christian Gefert, Alice Lagaay, Veronika Reichl, Heidi Salaverría, Sonja Schierbaum, Florian Wobser und ich seit knapp 15 Jahren praktisch-experimentell wie theoretisch mit der Erweiterung der Präsentations- und Darstellungsformen der Philosophie in der Öffentlichkeit. Dabei wird auch nach der möglichen Relevanz dieser Experimente und Überlegungen für den akademischen Betrieb der Philosophie gefragt. Im Zentrum Performativer Philosophie steht die Arbeit mit und an den performativen ›Live-Formen‹ des Philosophierens. Dabei wurden und werden verschiedene monologische, dialogische oder polylogische Mittel und Wege des Philosophierens ausprobiert und erforscht, in denen Philosophie ›performat‹ wird bzw. werden kann – sowohl in der Öffentlichkeit als auch in den akademischen Institutionen. Dabei stellen sich Fragen wie: Welcher Habitus ist mit welchen Formen und Formaten jeweils verbunden und welches Philosophieverständnis, welcher ›Geist der Philosophierens‹ artikuliert sich in ihnen? Zu den performativen Formen des Philosophierens in der Öffentlichkeit gehören etwa neben dem Thea-

tralen Philosophieren (Gefert 2022), Formate wie der ›Club der toten Philosophen‹, philosophische Lecture Performances, Philosophie-Slams und philosophische Gesprächsinstallationen oder Denkspaziergänge.

Meine Kolleg:innen und ich erprob(t)en diese Formate u. a. im Rahmen von philosophisch-künstlerischen Salonreihen und Festivals⁴: u. a. dem Festival ›*soundcheck philosophie*‹, dem Festival ›Leipzig denkt‹ bzw. ›Was wäre, wenn...‹ und dem ›Soundcheck-Philosophie-Salon‹.

Zunächst möchte ich den Begriff ›Performative Philosophie‹ kurz erläutern:

1. ›Performative Philosophie‹ verweist zum einen darauf, dass Philosophie-Akte schon immer im Sinne von Austin als jeweils intervenierende Vollzüge zu denken sind. Auch philosophische Sprechakte haben eine performative Dimension in dem Sinne, dass man mit ihnen etwas tut, *indem* man etwas sagt, und auch in der Art und Weise, *wie* man etwas sagt. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf Darstellungsformen von Philosophie. ›Performative Philosophie‹ lenkt den Blick verstärkt auf diejenigen bisher wenig reflektierten (›Normal(-)‹)Formen des Philosophierens, die gerade *nicht* als geschriebener Text verfasst sind. Es geht etwa um situative und mündliche (Standard-)Formen des Philosophierens. Dazu zählen das dialogische Gespräch, das Streitgespräch, der öffentliche Vortrag, die Vorlesung, die akademische Tagung oder die Seminardiskussion.
2. Mit ›Performativer Philosophie‹ bezeichnen wir zweitens ebenso diejenigen philosophischen Darstellungsexperimente, die unter Nutzung von und in Abarbeitung an Techniken und Theorien der Performancekunst und des Theaters (aber auch anderer Künste) gezielt versuchen, neue Formen und Formate des Philosophierens zu erproben, etablierte Formen des Philosophierens zu verfremden, sie zu de- und rekontextualisieren, sie dadurch an ihre Grenzen zu bringen (an ihre Grenzen hin zur Kunst) und sie von dort her neu sichtbar und befragbar werden zu lassen. Dazu gehören neben dem Theatralen Philosophieren (Gefert 2022), Formate wie der *Club der toten Philosoph:innen*, bei dem lebende Philosoph:innen in die Rolle bekannter toter Philosoph:innen der Vergangenheit schlüpfen und vor den Augen und Ohren des Publikums im Rahmen öffentlicher Veranstaltungen eine konkrete gesellschaftlich oder lebensweltlich relevante Frage miteinander diskutieren, *Lecture Performances*, bei denen Performer:innen ein jeweiliges philosophisches Thema nicht rein akademisch, sondern zugleich auch unter Nutzung von ästhetischen Mitteln, Medien und Methoden aus unterschiedlichen Künsten präsentieren und dabei Prozesse des Sagens und Zeigens auf kreative Art verschränken, *Philosophie-Slams*, philosophische *Gesprächsinstallationen* und *Denkspaziergänge* mit Publikum im öffentlichen Raum.

4 Die Festivals und der ›Soundcheck-Philosophie-Salon‹ sind dokumentiert auf: <https://www.leipzig-denkt.de> bzw. <https://www.soundcheckphilosophie.de>; zum Salon auch: Wobser 2025.

3. ›Performative Philosophie‹ ist für uns darüber hinaus zum dritten das Titelwort für die Praxis der systematischen Reflexion darüber, wie das Verhältnis von den den genannten etablierten akademischen Normal-Formen des Philosophierens (in Text, Gespräch etc.) unter (1.) zu genannten Formen des Philosophierens (mit künstlerischen Mitteln und Medien) unter (2.) zu denken ist.

Vor dem Hintergrund dieser Idee von Performativer Philosophie möchte ich hier und heute den Schwerpunkt auf das (performativ inszenierte) *philosophische Gespräch* legen und auf die Frage, welche *Atmosphäre*⁵ es braucht, damit sich in einem konkreten Raum ein gemeinsames philosophisches Denkgespräch zwischen Menschen entwickeln kann:

Welche räumlichen und sonstigen ›Settings‹ müssen ›gebaut‹ bzw. welche gesprächsdramaturgischen Mittel eingesetzt werden, damit sich in einem philosophischen Gespräch – sei es öffentlich, in der Universität oder in der Schule – tatsächlich kreative Denkatmosphären erzeugen lassen? Zu den notwendigen philosophischen ›Skills‹ – so meine Erfahrung – gehört nicht nur die Fähigkeit zur Arbeit am Begriff, sondern immer auch die zur Arbeit an der jeweiligen Gesprächsatmosphäre – sowohl dann, wenn es um heikle und politisch oder existentiell aufgeladene philosophische Fragen geht, als auch, wenn es um auf den ersten Blick scheinbar langweilige Fragen geht. Nur in einer entsprechenden Atmosphäre kann die denkende Verständigung geschehen und ist denkerische Transformation möglich.

Den oben genannten Fragen möchte ich im Folgenden am Beispiel einer von mir initiierten Veranstaltungsreihe – dem *Soundcheck-Philosophie-Salon* – nachgehen:

Der *Soundcheck-Philosophie-Salon* findet seit dem Jahr 2016 als öffentliche Veranstaltung mehrmals im Jahr in Leipzig an mehr oder weniger etablierten Kultur-Orten statt: in einem Theater-Café, in einem Café im Literaturhaus bzw. im separaten Salon-Raum in der Kulturkneipe *Noch besser leben*.

In der Regel kommen zu jeder dieser Veranstaltungen zwischen 20 und 50 Besucher:innen⁶. Jeder Salonabend hat ein konkretes Thema. Zumeist ist es eine existentiell und/oder eine gesellschaftlich virulente Fragestellung – z.B. *Demokratie UND/ ODER Revolution?*, *Politisch#Privat – Privater Raum und öffentlicher Raum und das Ende der Demokratie?*, *Bin ich sonderbar oder sind es die anderen?* – *Über blinde Flecke in unseren Beziehungen ...*

5 Der verwendete Begriff der *Atmosphäre* (bzw. der *Denkatmosphären*) schließt an die in der leibphänomenologische Tradition ausgearbeiteten Überlegungen zum Atmosphären-Begriff – etwa bei Gernot Böhme (2013) – an.

6 Das Publikum dieser Salon-Reihe ist altersmäßig erstaunlich gemischt – von Student:innen bis zu Rentner:innen. Auch was den Bildungshintergrund angeht, ist das Publikum durchaus heterogen, wengleich Menschen mit akademischem Bildungshintergrund in der Mehrzahl sind. Es kommen sowohl Besucher:innen, die eher an den philosophischen, als auch Menschen, die eher an künstlerischen Aspekten des Themas interessiert sind.

Zu dieser Frage bzw. diesem Thema werden zu jedem der Salonabende ein oder zwei philosophische, performativ-philosophische bzw. künstlerische Beiträger:innen eingeladen. Diese können Performances, Impulsvorträge, Lecture Performances, kurze Filme oder Szenen einer Lesung vorstellen. Der Fokus eines Salonabends liegt jedoch gerade *nicht* auf den Impuls-Beiträgen selbst, sondern auf dem *gemeinsamen Salongespräch*. Das bedeutet: die jeweiligen Beiträge werden nicht einfach nur nacheinander ›abgespielt‹, sondern sie sind in eine Gesprächs-Gesamtdramaturgie eingebunden und werden sozusagen als ›Wortmeldungen‹ zum jeweiligen Gesprächsthema des Abends in das Diskussionsgeschehen eingebaut. Ziel des Salons ist es in jedem Fall, ein gemeinsames Denk-Gespräch mit und unter den Anwesenden zu eröffnen. Diese kommunikative Gesamtchoreografie und -dramaturgie für einen solchen Abend möchte ich jetzt in den einzelnen Schritten vorstellen und methodisch reflektieren:

1. Die INTRO-Situation – Denk- und Gesprächs-WarmUp für das Publikum

Zum choreografischen Setting jedes Soundcheck-Philosophie-Salonabends gehört schon die bewusst gestaltete Ankommens-Situation für das Publikum: Die Besucher:innen werden am Einlass von den Protagonist:innen oder den Moderator:innen des Abends persönlich empfangen. Dabei erhalten sie nicht nur ein Programmheft, sondern man verwickelt die Gäste bereits hier auf leicht spielerische und je individuelle Weise in ein Gespräch zum jeweiligen Thema des Abends. Dabei kommen oft bereits unterschiedliche Interessen und Gedanken zur Sprache, die sich für die Gäste mit dem Thema des Abends und dem Salonbesuch verbinden. Im (zumeist) gelingenden Fall stellt sich beim Publikum schon durch dieses kurze Eingangsgespräch von vornherein eine appellierende und aktivierende Anrede sowie ein Gefühl des jeweiligen ›Persönlich-gemeint-Seins‹ ein. Umgekehrt erhalten die Moderator:innen und Protagonist:innen des Abends zugleich einen Einblick in die Vorverständnisse, Erfahrungshorizonte und die Erwartungen, die sich für die Gäste mit dem Thema verbinden. Diese ersten informellen ›Tür-Gespräche‹ geben bereits den ›Ton‹ für den gesamten Abend vor und kreieren in der Regel von Anfang an eine von spielerischer Offenheit und von gegenseitiger Zugewandtheit geprägte Atmosphäre für das gemeinsame Denken in den folgenden zwei Stunden (inklusive einer Pause).

Zudem wird das Publikum beim Gespräch am Einlass auch bereits auf die jeweiligen verschiedenen Möglichkeiten der eigenen Partizipation während der Veranstaltung hingewiesen und auf unterschiedliche Weise dazu eingeladen: Zum Beispiel gibt es im Salonraum oft einen Tisch mit Stiften, Papier bzw. Moderationskarten, mit deren Hilfe jede:r, die:der möchte, das Thema des Abends vor dem Hintergrund eigener Erlebnisse oder Erfahrungen visualisierend darstellen oder Fragen oder Begriffe für die Diskussion formulieren und diese an die Pinnwand pinnen oder in einen vorbereiteten Zettelkasten einwerfen kann. Bei manchen dieser Salonabende konfron-

tiert jemand die Besucher:innen schon am Einlass z.B. mit einer Ad-Hoc-Umfrage zu einem Themenaspekt des Abends. Bei anderen Salons werden die Besucher:innen am Einlass auf eine bereits vorab von den Moderator:innen vorgenommene sichtbar markierte Aufteilung des Salonraumes in zwei Hälften entsprechend einer Pro- oder Contra-Positionierung zur zentralen philosophischen Frage oder These des Abends hingewiesen, und sie müssen sich dann bereits bei der eigenen Sitzplatzwahl im Raum entscheiden, ob sie sich Pro oder Contra zu der entsprechenden These positionieren. Dadurch werden insbesondere die Besucher:innen, die gemeinsam mit Partner:innen oder Freund:innen zur Veranstaltung gekommen sind, schon von Anfang an in gegenseitige inhaltliche Diskussionen verwickelt, da ihre jeweilige Haltung zur vorgegebenen Frage/These darüber entscheidet, ob sie dann in der ersten Hälfte des Abends zusammen in derselben Raumhälfte sitzen werden (und wenn ja, in welcher) oder eben nicht.

Wie oben erwähnt, erhalten die Gäste am Einlass meistens ein gestaltetes Faltblatt als Programmheft in die Hand, in dem sich weitergehende Erläuterungen zum Thema des Abends, Zitate von Philosoph:innen, Wissenschaftler:innen und Künstler:innen oder weitergehende Fragen und Informationen zu den beteiligten Akteur:innen befinden. Da die Einlasssituation in der Regel zeitlich ausgedehnt ist – Gäste können sich bei Bedarf auch noch in Ruhe an der Bar ein Getränk holen –, bleibt genug Zeit, sich in das Programmheft einzulesen und sich so für die Diskussion inspirieren zu lassen.

Das alles führt dazu, dass, wenn dann der Abend ›offiziell‹ beginnt, fast alle im Raum Anwesenden – idealerweise – schon längst irgendwie ins Denken und Miteinander-Sprechen involviert sind und sich die Relevanz des Themas und seine Verbindung zu dem eigenen Leben für alle schon ein Stück weit erschlossen hat. Die Hemmschwelle, sich auch aktiv an der gemeinsamen Salondiskussion zu beteiligen, ist schon abgesenkt. Die philosophischen bzw. künstlerischen Impulsbeiträge des Abends treffen also entsprechend auf ein Publikum, das bereits mitten im Selberdenken ist. Die Impulse werden so viel fokussierter aufgenommen.

II. Der ›Hauptteil‹ des Salonabends

Der ›Hauptteil‹ der Veranstaltung beginnt anschließend jeweils damit, dass die Moderator:innen zunächst mit den impulsgebenden Akteur:innen des Abends (den eingeladenen Philosoph:innen oder auch Künstler:innen) ein kurzes Gespräch über deren persönlichen – vielleicht auch biographischen – Bezug zum Thema des Abends führen. Diese Weise der Eröffnung regt das Publikum an, das Thema noch stärker für sich aufzuschließen und es auch in der eigenen Lebenswelt zu verorten. Zugleich werden die philosophischen bzw. künstlerischen Impulsgeber:innen, dadurch dass sie vor Publikum über den persönlichen Bezug ihrer Arbeit nachdenken müssen,

selbst noch einmal innerlich anders ›aufgeschlossen‹, sie präsentieren ihre jeweiligen Impulse dann oft ›wacher‹ und ›lebendiger‹.

Nach dem ersten Impulsbeitrag beginnt dann das offene moderierte Salon-Gespräch, bei dem die Moderator:innen und die Akteur:innen in der Regel inmitten des Publikums sitzen. Mitunter wird das Publikum direkt *nach* dem ersten Impulsbeitrag zunächst zu kurzen Zweier-Gesprächen mit dem:der jeweiligen Platznachbar:in eingeladen – mit einer konkreten Frage, die dann den Übergang in die größere Gesprächsrunde erleichtert.

Aufgabe der Moderator:innen ist es, im Laufe des Abends das Gespräch und das Miteinander-Denken in dem Raum durch inspirierende Fragen lebendig zu halten und es zugleich zu strukturieren. Wenn sich die Diskussion jedoch in einem Moment zu verfestigen droht, etwa weil die Positionen sich allzu unversöhnlich bzw. unverständlich gegenüberstehen, kann das Gespräch durch unerwartete spielerische Interventionen seitens der Moderator:innen produktiv irritiert werden: etwa durch demonstrativ-performatives Ausrollen eines rot-weißen Absperrbandes mitten im Salon, das den Diskussionsraum buchstäblich in zwei Hälften teilt, wobei den Raumhälften und den in ihnen befindlichen Besucher:innen hierbei jeweils ›diktatorisch‹ eine jeweilige Pro- oder Contra-Position zu der gerade behandelten Frage zugewiesen wird. Das heißt, die Besucher:innen werden explizit aufgefordert, von nun an in der Diskussion nur noch für diejenige Position zu argumentieren, die ihnen performativ zugewiesen wurde (also unabhängig davon zu argumentieren, was ihre eigene *wirkliche* Position zu der Frage ist). Diese ›Zuweisung‹ wird, weil sie von den Moderator:innen auf spielerische und humorvolle Weise vorgetragen wird, und weil sich auch die Moderator:innen selbst offen dem (temporären) Regime des neuen Settings unterwerfen, von den allermeisten Anwesenden im Raum auch gerne und mit zunehmender Freude an diesem ›Spiel‹ befolgt (ein Spiel, das natürlich zeitlich begrenzt bleibt). Die Intervention erzeugt dabei eine produktive Differenz-erfahrung, ermöglicht den philosophischen Perspektivenwechsel und sorgt dafür, dass widerstreitende Positionen buchstäblich sichtbar und verortbar und zugleich tiefer verständlich werden. Manchmal reicht es sogar schon aus, wenn die Moderator:innen bzw. die eingeladenen Philosoph:innen und/oder Künstler:innen selbst nur für einen Moment ihre jeweils gerade vorgetragene argumentative Position offen infrage stellen – etwa indem sie selbst für einen kurzen Moment durch ange-deutete Verkleidung, Maskierung u.v.m. *in eine andere Rolle schlüpfen* – zum Beispiel in die Rolle einer bekannten Philosoph:in der Vergangenheit, aus dessen:deren Perspektive sie nun ›gegen sich selbst‹ argumentieren.

Eine andere Möglichkeit, als Moderator:in die Diskussion in festgefahrenen Momenten spielerisch etwas aufzubrechen und zu inspirieren, besteht darin, unvermittelt eine Mehrheitsabstimmung zur gerade behandelten kontroversen Frage zu ›erzwingen‹ und dieses Verfahren dann anschließend selbst in seiner philosophischen (Un-)Brauchbarkeit zur Diskussion zu stellen (wenn das Publikum dies nicht

schon von sich aus tut). Weitere Möglichkeiten, das gemeinsame Denken im Gespräch wachzuhalten, bieten sich, wenn man spontan das Medium der Diskussion wechselt und die Besucher:innen z.B. auffordert, mit Visualisierungen zu arbeiten oder sich mit dem eigenen Körper im Raum zu bewegen, um körperlich ›einem Gedankengang zu folgen‹ oder aber wenn man sie bittet, kurz innezuhalten und die gerade herrschende kommunikative Atmosphäre im Raum wahrzunehmen und sich über deren Auswirkungen auf das eigene Denken klar zu werden – und sich schließlich ggf. darüber auszutauschen.

Die hier geschilderte (gemeinsame) performative Arbeit *an der Gesprächsatmosphäre* scheint mir für das Gelingen eines philosophischen Salongesprächs genauso wichtig zu sein, wie die (gemeinsame) Arbeit *›am Begriff‹*, an den jeweiligen Verständnissen und an den Argumenten zu einem Thema. Das gemeinsame Denken – so meine Erfahrung – kann sich vor allem dann entfalten und in gegenseitig ›ansteckender‹ Weise ausbreiten, wenn es – auch bei schwierigen, moralisch oder politisch stark aufgeladenen Themen – eine offene und bis zu einem gewissen Grad spielerische Atmosphäre im Raum gibt, in der Wertschätzung und produktive Neugier herrschen und keine Rechthaberei. Letzteres gelingt nur, wenn die immer vorhandenen agonalen Momente philosophischen Miteinander-Streitens in irgendeiner Weise auch spielerisch ›eingehgt‹ werden bzw. wenn sie für sämtliche Beteiligten bis zu einem gewissen Grad in dem spielerischen Modus wahrnehmbar bleiben. Es geht vielleicht um eine Art Leichtigkeit und Unvoreingenommenheit des gemeinsamen Denkens, die John Cage (1995: 147) einmal in seiner unnachahmlich humorvollen Weise wie folgt beschrieben hat: »Das Wichtigste ist, den Kopf beweglich zu halten doch leer.«

III. OUTRO – Was kommt danach?

Woran lässt sich ermesen, ob ein Salon-Abend gelungen ist, ob er als performativ-philosophisches und interdisziplinäres Bildungserlebnis bei den Besucher:innen wirklich denkerisch nachwirkt?

Eine Antwort könnte sein: sobald die Salon-Besucher:innen anschließend weiter über das Thema nachdenken, indem sie sich z.B. Texte der im Salongespräch erwähnten philosophischen Autor:innen besorgen und diese lesen. Eine andere Antwort könnte sein: wenn sie mit anderen Menschen über das Thema weiterdiskutieren, wenn das Thema sie also nicht ›loslässt‹. Zieht man letzteres als Gradmesser heran, so darf man in Bezug auf den Soundcheck-Philosophie-Salon einigermaßen optimistisch sein: Denn jedes Mal, wenn der offizielle Teil des Programms eines der Salonabende zu Ende ist, verbleibt ein großer Teil der Besucher:innen noch im Raum und diskutiert in lockerer Salonatmosphäre – an der Bar oder in kleinen Sitzgruppen im Raum verteilt – untereinander oder mit den einzelnen Protagonist:innen oder Moderator:innen des Abends oft noch lange weiter.

TEIL 3: ROUND-TABLE-GESPRÄCH

Dieses Gespräch als dritter Teil der Performance soll zu den folgenden drei Fragen geführt werden:

- 1) ›Welche Anregungen oder Anknüpfungspunkte seht Ihr/sehen Sie in Bezug auf das Gesagte und in Bezug auf das Eingangsgespräch für die schulische Philosophiedidaktik und für die Möglichkeit zur Erzeugung von Denkatmosphären in schulischen Kontexten?‹
- 2) ›Welche Anregungen/Anknüpfungspunkte seht Ihr/sehen Sie in Bezug auf das Gesagte und in Bezug auf das Eingangsgespräch für die akademische Philosophie und für die Möglichkeit zur Erzeugung von Denkatmosphären in philosophischen Seminaren und auf philosophischen Tagungen?‹
- 3) ›Ist das Nicht-Mitreflektieren der außerphilosophischen Gelingensbedingungen für philosophische Gespräche und ist die ›Denkatmosphären-Vergessenheit‹ eine Déformation Professionelle bei den akademisch ausgebildeten Philosoph:innen? Wenn ja: Welche nicht-intendierten negativen Effekte zeitigt sie in der akademischen Praxis des Philosophierens und welche nicht-intendierten negativen Effekte zeitigt sie beim Philosophieren mit Kindern und mit Jugendlichen – innerhalb und außerhalb der Schule? Wie kann man als ein:e Philosoph:in dieser Déformation Professionelle entgegenwirken?‹⁷

TEIL 4: ABSCHLUSS-REFLEXION

Als Einstimmung in die Abschlussreflexion dieser Gesprächsperformance bitte ich zunächst alle Teilnehmer:innen im Raum um eine kurze Abstimmung per Handzeichen zu der Frage:

7 Im Rahmen einer von Andrea Esser initiierten Tagung der *Deutschen Gesellschaft für Philosophie* mit dem Titel *Chilly Climate* wurde im Jahre 2016 eine Selbstreflexion akademischer Philosophie auf ihre Arbeits-, Kommunikations- und Umgangsformen angemahnt und fehlendes oder jedenfalls zu wenig ausgeprägtes Nachdenken über die oft unterkühlten und einseitig agonal orientierten Praxisformen des Philosophierens im Zuge universitären Betriebs diagnostiziert. In ihrem Tagungsbericht, der in *Mitteilungen der DGPhil* erschien, spricht sie von einer Haltung ›aggressiver Cleverness, die Student:innen der Philosophie schon während ihres Studiums als ein karriereförderlicher Habitus von vielen Dozent:innen anempfohlen wird. ›Insbesondere der weibliche wissenschaftliche Nachwuchs, aber keineswegs nur dieser, fühlt sich von den etablierten Arbeits- und Kommunikationsformen in der Philosophie benachteiligt, ausgeschlossen und in den Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt‹ (Esser 2016: 1).

›War diese Gesprächsperformance hier ›das bestes philosophische Gespräch Ihres/Eures Lebens? – gilt dies vor allem atmosphärisch und/oder inhaltlich?‹

Meine Folgefragen für das Abschlussgespräch sind:

- 1) ›Wenn ja: Warum und inwiefern?‹
- 2) ›Wenn nein: Was hätte es dafür gebraucht? Und was hätte es dafür vielleicht eher nicht gebraucht?‹
- 3) ›Was lässt sich zukünftig aus dem Gelingen oder Scheitern dieser Gesprächsperformance hier für die Organisation philosophischer Tagungen lernen?‹
- 4) ›Was lässt sich aus dem Gelingen oder Scheitern der Gesprächsperformance hier für die Fachdidaktik der Philosophie lernen?‹

Literatur

Böhme, Gernot (2013), *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*, Berlin.

Cage, John (1995), *Silence*, Frankfurt a.M.

Esser, Andrea Marlen (2016), »Klimawandel in der Philosophie?«, in: DGPhil (Hg.), *Mitteilungen der DGPhil*, 31, S. 1–4, auch online verfügbar, letzter Zugriff: 10.01.2025, <https://www.dgphil.de/fileadmin/media/documents/mitteilungen/Mitteilungen-der-DGPhil-Nr-31.pdf>.

Gauß, Eva Maria/Totzke, Rainer (2015): »On Performative Philosophy – 10 impulses for discussion from [soundcheck philosophie]«, in: *Performance Philosophy Journal*, 1, auch online verfügbar, letzter Zugriff: 15.12.2024, <https://www.performancephilosophy.org/journal/article/view/30>.

Gefert, Christian (2002), *Theatrales Philosophieren. Zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen*, Dresden.

Lange, Marie-Luise (Hg.) (2006), *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren. Aktionskunst lernen*, Berlin u.a.

Thomas, Philipp (2022): »Künstlerische Forschung und nichtszientifische philosophische Forschung: neue Impulse für die philosophische Bildung«, Onlineportal der PH Weingarten, letzter Zugriff: 15.12.2024, https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/404/file/Ph_Thomas_Kunst_und_Philosophie.pdf.

Tiedemann, Markus/Totzke, Rainer (Hg.) (2019), *Zeitschrift der Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2, Performative Philosophie.

Totzke, Rainer (2017), »Alternative Formen des Philosophierens«, in: Eva Schürmann/Héctor Wittwer/Sebastian Spanknebel (Hg.), *Formen und Felder des Philosophierens: Konzepte, Methoden, Disziplinen*. München, S. 78–97.

Wobser, Florian (2025): »Klimakrise, Bildung, Öffentlichkeit – Aspekte performativen Philosophierens über/gegen Apathie im Film Don't look up! (2021) und im Soundcheck-Philosophie-Salon (2023)«, in: Martin Böhnert/Annika Rink/Maria Weber (Hg.), *Apokalypse und Apathie. Handlungsunfähigkeiten in der Klimakrise aus der Perspektive der Geistes- und Kulturwissenschaften*, Bielefeld, S. 159–181.

Vernunft und Schule: Entalltäglichungen

Philosophische Praktiken als Praxisform der Vernunft

Skizze eines neuen Typs der Vermittlung in philosophischen Bildungsprozessen

Klaus Feldmann

1. Einleitende Überlegungen

Die Relation von Theorie und Praxis ist eine der großen Herausforderungen in philosophischen Bildungsprozessen, entsprechend relevant ist auch ihre konzeptionelle Reflexion in der Philosophie- und Ethikdidaktik (Feldmann 2022a). Sie gründet in der Eigenart des Bildungsgegenstandes, der Philosophie selbst. Ihr Kennzeichen ist *Theorie* mit einem hohen Maß an Abstraktion, verbunden mit möglichst allgemeinen bis zu universalen Ansprüchen ihrer Aussagen (Feldmann 2017: 9). Jedoch richtet sich philosophische Theorie nicht auf einen vorfindlichen Gegenstand – etwa so wie Naturwissenschaften auf *die Natur*, sondern auf ein stetig sich neu konstituierenden Inhalt in einem praktischen Vollzug des Philosophierens.¹ Auch Kant verdeutlicht in einer Vorlesungsankündigung zum Wintersemester in den Jahren 1765/66 das theorie- und praxisumgreifende Verständnis philosophischer Bildungsprozesse: »Der den Schulunterweisungen entlassene Jüngling war gewohnt zu lernen. Nunmehr denkt er, er werde Philosophie lernen, welches aber unmöglich ist, denn er soll jetzt philosophieren lernen« (1900: 306). Kants zentrale Unterscheidung zwischen ›Philosophieren‹ und ›Philosophie lernen‹ findet sich in der Philosophie-didaktik wieder, Martens fasst sie mit der Differenz zwischen *Philosophieren als Tätigkeit* und der *Philosophie als Tatbestand* (2003: 15). Der Tatbestand der Philosophie umfasst im Sinne theoretischen Erkennens Theorien oder Produkte der historischen Entwicklung der Philosophie bzw. ihrer wissenschaftlichen Fachdisziplin, das Philosophieren als Tätigkeit meint den praktischen Prozess des Erkennens, seine Praxis. Beides ist ohne das jeweils andere nicht möglich: Ohne die philosophierende

1 Der Vergleich mit dem Naturbegriff in den Naturwissenschaften, der hier nur Veranschaulichungszwecken dienen soll, rekuriert lediglich auf einen naiven Naturbegriff, der in der Alltagspraxis empirischer Wissenschaften häufig unreflektiert bleibt. Dass auch der Begriff von *der Natur* immer wieder neu konstituiert wird, ist davon unbenommen (Feldmann u.a. 2020).

Praxis des Verstehens, kritischen Prüfens und Weiterentwickelns gibt es keine Philosophie, diese aber prägt und formt mit ihren bestehenden Theorien und ihrem Textbestand philosophierende Prozesse (ebd.).

Angesichts dieser unaufhebbaren reziproken Verwiesenheit von Theorie und Praxis, von Philosophie und Philosophieren in philosophischen Bildungsprozessen ergibt sich für die Philosophie- und Ethikdidaktik der Bedarf von lehr- und lernbaren Formen, die beiden Seiten in diesem Prozess gerecht werden und sie aufeinander beziehen. Als eine mögliche Form der Vermittlung in philosophischen Bildungsprozessen erfüllen philosophische Praktiken (z.B. ein philosophisches Gespräch führen, ein Argument kritisch prüfen, andere begründete Positionen anerkennen etc.) meines Erachtens diese Anforderung, denn sie haben als solche Praktiken im Allgemeinen eine ganzheitliche Verfasstheit, sie umfassen sowohl eine kognitiv-reflexive als auch affektiv-aktive Seite und repräsentieren damit eine Einheit von Mentalem und Körperlichem. Zugleich stellen sie eine abgrenzbare sowie lehr- und lernbare Vollzugseinheit, eine Praxisform der Vernunft dar. Mit ihrer Hilfe lassen sich philosophische Theorie und philosophierende Praxis in konkreten Kontexten der philosophischen Bildungsprozesse fachdidaktisch neuartig konstituieren – so die Annahme dieses Beitrags, die im Folgenden weiter plausibilisiert werden soll.²

2. Vermittlungstypen philosophischer Bildung

In der Philosophie- und Ethikdidaktik werden drei Vermittlungstypen zwischen Theorie (die als fachlich-akademische Philosophie aufgefasst wird) und Praxis (als Unterrichtspraxis mit ihrer Reflexion in der Fachdidaktik) diskutiert (Rohbeck 2008; 2015): Der erste orientiert sich an der Theorie und verfolgt das Konzept der Vermittlungspraxis durch Vereinfachung – im Alltagsjargon meint das sogenannte *Herunterbrechen* – akademisch-philosophischer Diskurse und Wissensbestände und wird daher konzeptionell als *Abbilddidaktik* bezeichnet. Der zweite Vermittlungstyp ist umgekehrt konzipiert: *Ausgangspunkt ist hier die Praxis*, dessen Gegenstand die Befragungen von Erfahrungen sind. Sie werden als konstitutiv für sämtliche Vermittlungsprozesse und die Philosophie insgesamt postuliert, so dass die dadurch aufgeworfenen Probleme didaktisch-konzeptionell leitend für eine Auseinandersetzung mit den Inhalten der Philosophie sind. Der dritte stellt die *reziproke Relationalität*, die wechselseitige Transformation von Theorie und Praxis, von philosophisch traditionellen Texten und Denkrichtungen sowie von ihrer methodischen

2 Der Beitrag stellt eine Weiterentwicklung eines von mir zuvor veröffentlichten Textes dar (Feldmann 2022b), lehnt sich in einigen Passagen daher argumentativ an ihn an.

Verfasstheit und den Umgang mit ihnen in schulischer Praxis in den Vordergrund (Runtenberg 2016: 36).

Als Ergänzung zu den drei Vermittlungstypen möchte ich im Folgenden den lerntheoretischen Ansatz der *Core Practices* – der ›zentralen Praktiken‹ oder ›Kernpraktiken‹ – vorstellen und zu einem weiteren Typ entwickeln. Mit ihm wird das Ziel verfolgt, die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen weniger von den zu vermittelnden Gegenständen zum einen oder von Problemstellungen zum anderen her zu denken. Im Unterschied dazu bietet er als solcher die Chance im Ausgang von konkreten Handlungssituationen bzw. -mustern im Unterricht den Lehr-Lern-Prozess von zentralen Praktiken her zu konzipieren.

3. Der Ansatz der zentralen Praktiken

Seinen Ausgangspunkt nimmt der Ansatz der zentralen Praktiken (*Core Practices*) im Kontext der Ausbildung von Lehrpersonen, er ist jedoch von der Konzeption her nicht darauf beschränkt. So verortet Urban Fraefel, der den Ansatz aus dem Anglo-Amerikanischen für den deutschen Sprachraum erschlossen hat (2020; dazu auch: Grossman u. a. 2009), diesen Ansatz selbst zwischen dem von der Theorie und wissenschaftlichem Wissen geprägten akademisch-universitären Diskurs einerseits und dem Berufsfeld von Lehrpersonen andererseits, welches durch Praxis-, Erfahrungs-, Handlungs- und Interaktionsräume bestimmt ist. Der Vorschlag geht also von der Situation Studierender an der Schnittstelle von Hochschule und Schule aus, d.h. von Studierenden im Kontext der Praxisphasen in ihrem Studium.

Praktiken werden hier lerntheoretisch als internalisierte Handlungsmuster zur Ausübung einer Tätigkeit von Lehrpersonen verstanden, meinen somit die verinnerlichten Handlungsweisen, die für Schüler:innen sichtbar sind, ihre Verstehens- und Lernprozesse so anregen und begleiten. Auch gehört dabei das möglichst erfolgreiche Fördern von Bildungswirkungen im Lehr-Lern-Prozess zu ihrem Qualitätskriterium, lässt sich jedoch nicht auf ein Diktum der Effizienz reduzieren. Denn die Eigenart der vorgeschlagenen Praktiken ist ihre umgreifende Beschaffenheit. Sie erwachsen als solche aus mehreren Quellen, vor allem aus Erfahrung mit der Praxis einerseits und mit einem Vorrat an fachlichem Wissen andererseits. In diesem Konzept ist also das Allgemeine nicht in den fachlichen Disziplinen und Theorien bzw. Wissensbeständen zu suchen, sondern zeigt sich in der Untersuchung eines konkreten Gegenstandes, wie er sich im Kontext der unterrichtlichen Praxis darbietet (Fraefel 2020). Dadurch entsteht der didaktisch-konzeptionelle Vorteil, dass dieser neuartige Vermittlungstyp nicht in einer Dichotomie von Theorie und Praxis verbleibt, sondern jenseits von Gegenstand und Prozess den bildenden Vermittlungsvorgang realisiert.

Allgemein lassen sich im Ansatz der *Core Practices* zentrale Praktiken als solche nennen, die im Unterricht fächerübergreifend häufig vorkommen, die grundsätzlich erlernbar sind, die der Komplexität eines Unterrichtsgegenstandes angemessen erscheinen und nachweislich die Lernfortschritte der Schüler:innen unterstützen. Damit ist kein Rezeptwissen gemeint, auch wenn *Core Practices* ihrem Charakter nach vergleichbar mit Handlungsmustern sind. Im Unterschied zu bloßen *Rezepten* sind sie also eher als individuelle und professionelle Strategien zu bezeichnen, mit denen Brücken zwischen Theoretischem und Praktischem gebaut werden können. Entsprechend wird in einer zentralen Praktik Allgemeines konkret, Konkretes jedoch stets auf Allgemeines bezogen, beide Perspektiven greifen unauflöslich ineinander.

»Die Zeit in der Praxis wird vernünftigerweise für das ernsthafte und gewissenhafte Verstehen, Trainieren, Weiterentwickeln und Flexibilisieren jener Entscheidungsprozesse und Handlungseinheit genutzt, die wir hier Praktiken nennen« (ebd.: 143).

Es geht mit dieser Konzeption nicht um eine banale Forderung nach mehr Praxis in der Schule und der Lehrpersonenbildung, sondern um qualitativ gemachte Erfahrungen für Schüler:innen, um Prozesse mit bildendem Gehalt.

4. Verhältnis zur Kompetenzorientierung

Im Zuge unbefriedigender Ergebnisse bei internationalen Leistungstests und der sich daran anschließenden empirischen Wende im Verlaufe der Nullerjahre rückte die Kompetenzorientierung in den Fokus von Bildungsreformen in Deutschland. Im Anschluss an den Kompetenzbegriff Franz E. Weinerts, der sowohl Motivationen, Affekte, soziale Bereitschaften als auch Variabilität, erfolgreiches Problemlösen und Verantwortlichkeit als Grundlagen bzw. Ziele impliziert, wurden für den Bereich der Philosophie- und Ethikdidaktik auf dieser Basis auch spezielle Kompetenzmodelle entwickelt (z.B. Rösch 2009; Geiss 2016). Neben vielen Kritikpunkten an dieser Form von Kompetenzorientierung, beispielsweise der Fokussierung auf Effizienz und Messbarkeit, konzeptioneller Instrumentalisierung von Bildungssubjekten sowie dem Reduktionismus des Bildungsbegriffs etc. (Feldmann 2017: 131–166) ist für den vorliegenden Kontext vor allem ihre implizite Vereinigung und damit einhergehende Vermengung von Kompetenzen als Disposition einerseits und das mit ihnen verbundene beobachtbare Verhalten andererseits in den Blick zu nehmen. Angesichts der Differenz dieser beiden Perspektiven, der Dispositions- sowie Verhaltensperspektive, stellen Blömeke u.a. die Frage, »ob und wie Personen, die alle zu einem Kompetenzkonstrukt gehörenden Ressourcen besitzen, diese integrieren

können, so dass die zugrundeliegende Kompetenz in der Performanz hervortritt« (zitiert nach Fraefel 2020: 7). Als Lösung schlagen Blömeke u.a. vor, zwischen der Kompetenz als Voraussetzung bzw. der Disposition zum einen und als sichtbares Handeln bzw. als Performanz zum anderen nun einen weiteren, dritten, eigenen Bereich als Bindeglied zu konzipieren, den der situationsspezifischen Fähigkeiten. Sie meinen damit spezielle Vollzüge im Prozess des Kompetenzerwerbs wie *Wahrnehmen*, *Interpretieren* oder *Entscheiden* (Blömeke u.a. 2015: 9).

Bei diesen situationsspezifischen Fähigkeiten lässt sich eine konzeptionelle Nähe zu den zentralen Praktiken feststellen. Die Konzeption philosophischer Praktiken kann so aufgefasst werden, dass sie die Differenz der im herkömmlichen Kompetenzbegriff enthaltenen Bereiche der Dispositionen (Kognitionen, Affekte, Motivationen) zum einen und die der Performanz (explizites Handeln) zum anderen sichtbar machen und situationsspezifisch als angewandte Fähigkeiten erfassen (Blömeke u.a. 2015: 9; ergänzend: Fraefel 2019). Über die Bemühungen der oben einleitend erwähnten drei philosophie- und ethikdidaktischen Ansätze hinaus, die fachspezifische Kompetenzmodelle im Rückgriff auf philosophische Inhalte und Methoden erweitern und ihnen eine fachliche Ausrichtung verleihen, birgt die Konzeptualisierung philosophischer Bildungsprozesse auf der Basis von »zentralen Praktiken« die Möglichkeit, strukturell jenen verschiedenen Dimensionen des Kompetenzbegriffs gerecht zu werden, so dass durch die genaue Differenzierung des vorgeschlagenen Ansatzes auf gewinnbringende Impulse für die philosophie- und ethikdidaktische Diskussion und Weiterentwicklung der Kompetenzorientierung gehofft werden kann.

5. Konkrete Praktiken

Welche Praktiken können nun aber als »zentral« angesehen werden? Pam Grossman u.a. (2009), die die Konzeptualisierung von zentralen Praktiken (*Core Practices*) maßgeblich mitgestaltet haben, ziehen es vor, von einem Kanon der Praktiken Abstand zu nehmen und eine absichtliche Unschärfe zugunsten ihrer individuellen Formungen beizubehalten. Im Vordergrund steht bei diesen Pädagog:innen, den Lehr-Lern-Prozess von der Praxis her anzulegen und diese in Auseinandersetzung mit der konkreten Situation und den fachlich-wissenschaftlichen Quellen als individuelles Handlungsmuster zu entwickeln, das der eigenen Identifikation mit eigenen Praktiken dienen kann (auch: Fraefel 2020). Deborah Ball u.a. (o.J.) dagegen gehen mit ihrer *TeachingWorks-Resource-Library* weiter: Sie formulieren neunzehn fächerübergreifende Praktiken, die sie *High-Leverage-Practices* nennen und damit ständig angewandte Praktiken mit einer hohen Relevanz im Unterrichtsprozess meinen. Inhaltlich reichen diese fächerübergreifenden Vorschläge solcher Praktiken von Gesprächsmoderation in unterschiedlichen Kontexten über kommunikative Beratung

und Erziehung bis hin zum Sichtbar- und Bewusstmachen des Denkens, Handelns und der Erfahrung von Schüler:innen. So zielen sie beispielsweise auf die Arbeit an dem Aufbau von respektvollen Beziehungen, das Verstehen und Transparentmachen von Regeln und Normen auch in fachlichen Diskursen, das Feedbackgeben nach Lernprozessen und Wahrnehmen von individuellen, kulturellen oder anderen Bedingungen bei Schüler:innen.

6. Philosophische Praktiken

Welche Verfahren lassen sich als zentrale Praktiken für den Philosophie- und Ethikunterricht identifizieren? Im Ausgang von fächerübergreifenden Praktiken stellt sich die Frage, welche Rolle sie spezifisch für diese besondere Fächergruppe spielen können bzw. wie sie fachspezifisch weiterentwickelt werden können. Eine erste, noch grobe, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu verstehende mögliche Differenzierung solcher Handlungsmuster, die auch zentral für philosophisches *Lernen* sind, kann in diskursiven, sozialen und Selbstpraktiken gesehen werden (Vogelmann 2011). *Diskursive* Praktiken sind also u.a.: ein philosophisches Gespräch führen, sich ein differenziertes Urteil über einen Sachverhalt jenseits von vorschneider Polarisation bilden, eine philosophische Position kritisch prüfen, begründet eine Haltung einnehmen. Beispielsweise können *soziale* Praktiken folgende Tätigkeiten sein: sich reziprok Anerkennung entgegenbringen, sich ausreden lassen, die Perspektive von anderen einnehmen, anderen Empathie entgegenbringen. Unter *Selbstpraktiken* lassen sich etwa Fragen nach der eigenen Identität, der Sorge um sich selbst sowie der Erkenntnis des Selbst subsummieren. Verbunden werden können damit eher *allgemeine und technische*, jedoch für das fachspezifisch ›Philosophische‹ als bedeutsam angesehene Praktiken genannt werden, wie beispielsweise Kommunizieren, Rezipieren und Produzieren. Auf der Seite des *Lehrens* können die zentralen Praktiken des *Kommunizierens* beispielsweise sein: ein philosophisches Unterrichts- bzw. Seminargespräch moderieren, in einer philosophischen Diskussion Gesprächsteilnehmer:innen das Wort erteilen, mit einer Irritation ein philosophisch-argumentatives Streitgespräch provozieren, Austausch über philosophisch relevante Erfahrungen und Sichtweisen initiieren usw. Praktiken des *Rezipierens* könnten hier u.a. die folgenden sein: die Erarbeitung eines philosophischen Textes anleiten, einen philosophischen Sachverhalt erklären, etwas Abstraktes veranschaulichen, einen philosophischen Gedanken- oder Argumentationsgang rekonstruieren usw. Praktiken des *Produzierens* sind schließlich nicht zuletzt u.a.: Anleiten, Kritik üben, eine Befragung der Argumentationsstrategie eines Textes anregen, zu einer philosophischen Position Stellung beziehen, das Verfassen von philosophischen Texten und Essays begleiten usw.

Soll der bildende Gehalt solcher philosophischer Praktiken erhalten bleiben bzw. zum Vorschein kommen, ist es didaktisch maßgeblich, diese bzw. den zugrundeliegenden Handlungsbegriff nicht auf die instrumentelle Seite zu reduzieren, was der Rekurs auf die Lehr-Lerntheorie mit ihrer Betonung auf Lernergebnisse vermuten lässt (Arnold u. a. 2009). Ein Verweis auf Aristoteles mit seiner Abgrenzung des Herstellens (*poiesis*) vom Handeln (*praxis*) ist hier hilfreich, um das Potenzial dieser Praktiken für Bildungsprozesse zu verdeutlichen: *Poiesis* ist als ein *Machen*, *Herstellen* oder *Produzieren* zu verstehen und bringt nach Aristoteles ein von der Handlung und von dem Handelnden getrenntes Werk bzw. Produkt hervor und kann auch als zweckrationales, strategisches Handeln interpretiert werden. *Praxis* hingegen ist untrennbar mit dem Handelnden, der Handlung und ebenso mit dem Ziel des guten Lebens verbunden (Aristoteles 1969: 158f; 1140a9–b15). Der hier verwendete Begriff der Praktiken verbindet also sowohl die im aristotelischen Sinne poetische als auch die praktische Seite des Vollzugs. Einerseits ist daher seine äußere Form, seine Performanz und andererseits seine innere Verbundenheit mit den Handelnden gegeben, was als solches charakteristisch für den neuen Vermittlungstyp philosophischer Bildung ist.

7. Fachdidaktischer Kontext

Praktiken sind in der gegenwärtigen philosophie- und ethikdidaktischen Diskussion zwar häufig implizit Teil der Überlegungen, aber sie stehen in der Regel nicht im Mittelpunkt der Konzeptionen. So ist beispielsweise die in der Fachdidaktik als Konsens postulierte Problemorientierung (Tiedemann 2015) aus Sicht des *Core-Practice*-Ansatzes mehr an Problemen interessiert, die im Sinne der Lebensweltorientierung (Stelzer 2015) im Bildungsprozess identifiziert werden und in seinem Fortgang zu fachlich-philosophischen Urteilen bei Schüler:innen genutzt werden (Thein 2020). Jedoch richtet sich sowohl die Lebenswelt- als auch die Problem- sowie die Wissenschaftsorientierung (Bussmann 2014) weniger an den Handlungs- und Praxismomenten des konkreten Bildungsprozesses aus. Konstitutiv für diese didaktischen Orientierungen sind hingegen fachlich begründete, aus Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler:innen gewonnene philosophische Probleme. Ihr philosophie- und ethikdidaktischer Kern fokussiert mehr ein Problematisieren und Beurteilen von Fachfragen im Anschluss an Schüler:innenfragen, weniger aber vollzogene zentrale Praktiken in Prozessen des Lehrens und Lernens als grundlegende Perspektive auf die Vermittlung philosophischer Bildung. Auch wenn sich beide Aspekte des Lehr-Lern-Prozesses nicht ausschließen, akzentuieren sie verschiedene Schwerpunkte: Problemorientierung betont die kognitiv-verbale Seite und lanciert sie als das zentrale philosophische Anliegen (Tiedemann 2015: 70). Die Idee der Vermittlung der philosophischen Bildung mit dem Fokus auf die Praktiken hingegen würdigt die

kognitiv-verbale Seite des philosophischen Denkens auch, aber eingebettet in ein Arrangement von Handlungsbezügen, die daneben auch Affekte, Leiblichkeit, Situiertheit und konkrete Kontexte stärker berücksichtigen. Damit kann der vorgeschlagene Ansatz insgesamt konzeptionell in die Nähe von Ansätzen des theatralen Philosophierens von Christian Gefert (2002) und mit ihm als eine Form performativen Philosophierens angesehen werden (Totzke 2019), da eine jede Praktik ebenfalls als eine situative Form des Vollzugscharakters der philosophischen Bildung aufgefasst werden kann.

8. Praktiken und handelndes Lernen

Neben allen genannten, elaborierten und gewinnbringenden Ansätzen für die Philosophie- und Ethikdidaktik verfolgt die *Konzeption des handelnden Lernens*, ihren Fokus auf das Handeln in fachdidaktischen Arrangements zu legen (Feldmann 2017). Diese konzeptionelle Verschiebung ermöglicht es, den für die Fachdidaktik erschlossenen pragmatistischen Handlungsbegriff als Grundlage für die Beschreibung zentraler Praktiken im Philosophie- und Ethikunterricht zu verwenden. Im Unterschied zum vergleichsweise eher abstrakten Handlungsbegriff erfasst der Begriff der *Praktik* einen situativ konkret abgegrenzten Handlungszusammenhang, der als Routine in einem lehr- und lernbaren Vollzugszusammenhang gesehen werden kann. Durch wiederholtes Ausführen und Üben kann sich eine Praktik habitualisieren und so verinnerlicht werden (Aristoteles 1969: 68; 1114a4-23). Bis es im aristotelischen Sinne zu einem *Haben* (Aristoteles 1958: 45; 2a1-5), einer durch Ausübung angeeigneten *zweiten Natur* kommt, bedarf es aber einer kontinuierlichen Einübung. In der Folge lassen sich anhand des Begriffs der Praktik exemplarische Verfahren und Umgangsweisen der philosophischen Aktivität in Unterrichts- und Bildungsprozessen entwickeln und lässt sich so auch die philosophie- und ethikdidaktische Orientierung an Praktiken des Philosophierens elaborieren.

Es sei angemerkt: Es geht hierbei nicht darum, völlig neue Verfahren für philosophische Bildungsprozesse zu entwerfen, sondern die bekannten und ebenso diskutierten in ein neues fachdidaktisches Arrangement zu bringen und so durch die Orientierung an zentralen Praktiken einen neuen Typ von Vermittlung als philosophische Bildung zu konzipieren, der sowohl aus der Perspektive des Lehrens als auch Lernens neue gewinnbringende Impulse mit sich bringt. Im Unterschied zu den drei oben bereits genannten Vermittlungstypen (Abbilddidaktik, Konstitutionsthese, Transformation) geht der soeben entwickelte Vorschlag von der Form des philosophischen Bildungsprozesses aus und möchte diese mit Hilfe des Begriffs der Praktik erfassen. Als Vorteil des neuen Verfahrens gegenüber den anderen Typen kann seine systematische Berücksichtigung einer Performanz des Bildungsprozesses ge-

sehen werden, die daher über eine einseitige Berücksichtigung der bloß kognitiv-verbalen Ebene hinausgeht.

9. Ausblick

Um die oben beispielhaft genannten zentralen Praktiken für philosophische Bildungsprozesse über diese Skizze hinaus fachdidaktisch differenzierter zu entwickeln, müssten sie noch weitergehend als methodische Handlungsmuster Schritt für Schritt beschrieben und mit konkreten Fallbeispielen verbunden werden. Die didaktisch relevante Struktur zentraler Praktiken ließe sich empirisch erforschen, ihre konzeptionelle Bedeutung könnte so auf dieser konzeptionellen Basis theoretisch gezielter weiterentwickelt werden. Vielversprechend ist der Ansatz deshalb, weil die Praktiken von einer Struktur gekennzeichnet sind, die Kognitives und Affektives sowie Leibliches und Mentales in Bildungsprozessen umfasst. Die genannten Strukturmerkmale werden im Vollzug der Praktiken in philosophischen Bildungsprozessen immer wieder neu und dynamisch aufeinander bezogen. Dieser holistische Charakter von Praktiken und die zentrale Eigenschaft der Verbindung von äußerer Form und bearbeitetem Inhalt bergen daher auch die Chance, einen neuen Vermittlungstyp in der Philosophie- und Ethikdidaktik zu etablieren, mit dessen Hilfe diverse, vielfältige Vernunftformen in dem Spektrum aus verbal-präpositionalen und ästhetisch-präsentativen Verfahren mit dem Ziel philosophischer Bildung unverkürzt vermittelt werden können.

Literatur

- Aristoteles, (1958), *Kategorien. Lehre vom Satz (Organon I/II)* Porphyrius, *Einleitung in die Kategorien*, Hamburg.
- Aristoteles (1969), *Nikomachische Ethik*, übers. v. F. Dirlmeier, Stuttgart.
- Arnold, Karl-Heinz/Blömeke, Sigrid/Messner, Rudolf/Schlömerkemper, Jörg (2009), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*, Bad Heilbrunn.
- Ball, Deborah, (o.J.), »High-Leverage-Practices«, letzter Zugriff: 11.01.2025, <https://library.teachingworks.org/curriculum-resources/high-leverage-practices/>.
- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard (2015), »Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum«, in: *Zeitschrift für Psychologie*, 223, S. 3–13.
- Bussmann, Bettina (2014), *Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer lebensweltlich-wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft*, Berlin.

- Feldmann, Klaus (2017), *Handelndes Lernen im Philosophieunterricht. Charles S. Peirces pragmatische Maxime im Kontext philosophischer Bildungsprozesse*, Wiesbaden.
- Feldmann, Klaus (2020), »Peirces pragmatischer Handlungsbegriff als Grundlage eines philosophiedidaktischen Konzepts des handelnden Lernens«, in: Christian Thein (Hg.), *Philosophische Bildung und Didaktik. Dimensionen, Vermittlungen, Perspektiven*, Wiesbaden, S. 119–133.
- Feldmann, Klaus/Höppner, Nils (Hg.) (2020), *Wie über Natur reden? Philosophische Zugänge zum Naturverständnis im 21. Jahrhundert*, Freiburg/München.
- Feldmann, Klaus (2022a), »Überlegungen zu einer relationalen Philosophiedidaktik. Pragmatismus und Relativität in philosophischen Bildungsprozessen«, in: Carolin Führer u.v.a. (Hg.), *Relativität und Bildung, Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen*, Münster/New York, S. 226–237.
- Feldmann, Klaus (2022b), »Zentrale Praktiken der Vermittlung in philosophischen Bildungsprozessen«, in: *Information Philosophie*, 2, S. 102–105.
- Fraefel, Urban (2019), »Zentrale Praktiken des Lehrerberufs. Ein pragmatischer Zugang zu professionellem Handeln«, letzter Zugriff: 11.01.2025, <https://journal.p-h-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/690/698>.
- Fraefel, Urban (2020), *Praktiken Professioneller Lehrpersonen: mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht: Ein Arbeitsbuch für angehende und berufstätige Lehrpersonen*, Bern.
- Gefert, Christian (2002), *Didaktik theatralen Philosophierens. Untersuchungen zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen*, Dresden.
- Geiss, Paul Georg (2016), »Kompetenzorientierung im Unterricht«, in: Barbara Brüning (Hg.), *Ethik, Philosophie, Didaktik. Praxishandbuch*, 2. Aufl., Berlin.
- Grossman, Pam/Hammerness, Karen/McDonald, Morva (2009), »Refining teaching, reimagining teacher education«, in: *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15, S. 273–289.
- Kant, Immanuel (1900), »Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre, von 1765–1766«, in: Ders., *Gesammelte Werke*, hrsg. v. d. Königlich-Preußischen Akademie der Wissenschaften, Band II: Vorkritische Schriften II, Berlin, S. 303–313.
- Martens, Ekkehard, 2003, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, 2. Aufl., Hannover.
- Rösch, Anita (2009), *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER*, Berlin.
- Rohbeck, Johannes (2008), *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden.
- Rohbeck, Johannes (2015), »Didaktische Transformation«, in: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik*, Paderborn, S. 48–56.

- Runtenberg, Christa (2016), *Philosophiedidaktik. Lernen und Lehren*, Paderborn.
- Stelzer, Hubertus (2015), »Lebensweltbezug«, in: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik*, Paderborn, S. 79–86.
- Thein, Christian (2020), *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht*, 2. Aufl., Opladen/Berlin/Toronto.
- Tiedemann, Markus (2015), »Problemorientierung«, in: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Ders. (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik*, Paderborn, S. 70–78.
- Totzke, Rainer (2019), »Performative Philosophie und Philosophiedidaktik – Bestimmungen und Beispiele«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2, S. 4–12.
- Vogelmann, Frieder (2011), »Zur Archäologie der Praktiken. Eine Komplikation praxeologischer Foucault-Deutungen«, Open Access LMU München DOI: 10.5282/ubm/epub.12428

Philosophische Meditationsdidaktik

Volker Haase

1. Ausgangspunkte

In jüngerer Zeit wurde von Unterrichtspraktikern wiederholt der auf persönliche Erfahrungen gestützte Verdacht vorgetragen, dass der Philosophie- und Ethikunterricht in seiner Fixierung auf ein diskursives, an rationalen Kalkülen ausgerichtetes Denken oftmals zu weit geht und damit gerade die interessiertesten und reflexionsstärksten Schülerinnen und Schüler bis zum Abitur in einen unproduktiven Relativismus hineinführt, anstatt jene persönlichkeitsbildenden Orientierungen zu ermöglichen, für die er sich verantwortlich sieht (Sander 2021; Haase/Thomas 2022: 128). Der vorliegende Beitrag plädiert vor diesem Hintergrund für ein erweitertes Verständnis der Vernunft unter besonderer Berücksichtigung bestimmter Geistes-techniken, die in Übereinstimmung mit Definitionsvorschlägen in der Psychologie (z.B. Pfeiffer 1988) unter dem Begriff der Meditation erfasst werden können. Nun hat allerdings Meditation im Kontext schulischen Lernens einen äußerst ambivalenten Ruf. Zum einen wird sie fächerunabhängig als Mittel der Konzentrationsförderung und Resilienz-Steigerung, zumal in Zeiten der Polykrise, begrüßt und dabei in ihrer persönlichkeitsbildenden Bedeutung einseitig festgelegt. Zum anderen haftet ihr aber auch der Ruf esoterischer Versponnenheit an. Ansätze einer auf fachliche Lern- und Erkenntnisziele bezogenen schulischen Meditationspraxis gibt es daher kaum – und wenn, dann bevorzugt in der Religionspädagogik. Dort (z. B. Mendl 2008: 162–179) geht es angesichts der zunehmenden Säkularisierung vordergründig um den Erwerb ›spiritueller Kompetenz‹, ohne sich auf bestimmte Gebetstraditionen festlegen zu müssen. Charakteristisch ist für den Großteil der entsprechenden Literatur eine erhebliche didaktische Unterbestimmtheit. Es bedarf daher zunächst einer soliden innerphilosophischen Rechtfertigung, die im Rückgriff auf Pierre Hadots Rezeption der antiken Lebenskunstphilosophie skizziert werden soll, bevor der vorliegende Beitrag vier verschiedene Perspektiven für die Ausarbeitung einer philosophischen Meditationsdidaktik eröffnet.

2. Meditation in der Schule: Einwände und fachdidaktische Reflexionsaufgaben

Der Ruf nach schulischen Trainingseinheiten in Meditation hat bereits seit Beginn des Jahrtausends Konjunktur. Einzuwenden ist hier zunächst, dass neuere wissenschaftliche Untersuchungen in Bezug auf die erhofften Wirkungen schulischer Angebote ein widersprüchliches bis ernüchterndes Bild ergeben. So konnte z.B. eine von der Universität Oxford betreute Studie unter Einbezug von über 8.376 Teenagern an 84 Schulen im Zeitraum eines Jahres keine signifikanten positiven Auswirkungen auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der Testpersonen feststellen (Kuyken u.a. 2020). Dabei merken die Autorinnen und Autoren selbst an, dass die Datenlage nicht losgelöst vom schulischen Organisationsrahmen interpretiert werden darf. Als Kurs, der wie im Fall dieser Datenerhebung von fortgebildeten Lehrkräften für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich außerhalb des Fachunterrichts angeboten wird, funktioniert Meditation jedenfalls nicht.

Interessant könnten daher vielleicht alternative Vorschläge sein, die eine deutlichere Bindung an ein bestimmtes Schulfach vorsehen. In Deutschland sind solche Ansinnen wiederholt vom Bewusstseinsphilosophen Thomas Metzinger an das Schulsystem herangetragen worden. Neben dem Sportunterricht wurde dabei auch die philosophisch-ethische Fächergruppe als möglicher Umsetzungsort in den Blick genommen (Metzinger 2006). Der Achtsamkeitsmeditation wird hier ein ebenso großer Beitrag zum Autonomie-Erwerb Heranwachsender zugeschrieben wie dem philosophischen Argumentationstraining, und sie wird diesem, ohne Nennung fachdidaktisch informierter Gründe, sogar curricular um mehrere Schuljahre vorangestellt (Metzinger 2017). Gegen solche Vorschläge, bei denen Meditationspraktiken aus ihren kulturellen Kontexten herausgelöst, ihrer philosophischen Einbindungsmöglichkeit beraubt und dadurch umso mehr in eine bedenkliche Nähe zur Psychotherapie gerückt werden, wurde in der Fachdidaktik der Philosophie und Ethik erst kürzlich protestiert (Petermann 2023: 146–151).

Wenn vor diesem Hintergrund der Einsatz von Meditationspraktiken im Unterricht der philosophischen Fächergruppe fachdidaktisch gerechtfertigt werden soll, so muss umso plausibler aufgezeigt werden, (a) dass die entsprechenden Übungen zu einer besonders plastischen und intensiven Auseinandersetzung mit relevanten Inhalten des Philosophie- und Ethikunterrichts beitragen können, oder (b) dass sie selbst einen philosophisch relevanten Gegenstand darstellen, der vor seiner kritischen Reflexion aber erst eigens erfahrbar zu machen ist, oder (c) dass es sich bei einigen von ihnen genuin um Methoden des Philosophierens, wenigstens aber um Methoden einer bewusst gesteuerten Initiierung philosophischer Reflexionstätigkeit handelt, oder (d) dass sie neben diesen Dimensionen des inhalts- und prozessbezogenen philosophischen Lernens einen respektablen anderen Beitrag zu anerkannten Zielsetzungen der philosophisch-ethischen Fächergruppe leisten. Zugleich

muss (e) in jedem dieser Fälle gewährleistet sein, dass weltanschauliche Indoktrination, emotionale Überwältigung und Grenzverletzungen zum Therapeutischen unterbleiben. Diesen Überlegungen werde ich mich im abschließenden Abschnitt dieses Beitrages widmen, den ich zuvor auf eine philosophiegeschichtliche Grundlage stellen möchte.

3. Meditationspraktiken in der Antike: Zurück zum philosophischen Original!

Das aktuell vorherrschende Verständnis des Meditationsbegriffes in den westlich geprägten Gesellschaften stellt das Ergebnis einer semantischen Verengung dar, die sich insbesondere der Wirkungsmacht jener psychohygienischen Techniken verdankt, die im Gefolge des US-Amerikaners Jon Kabat Zinn seit den 1970er-Jahren im Ausgang von buddhistischen Praktiken entwickelt worden sind. An der Durchsetzung dieses Verständnisses ist allerdings auch ein gewisser Sonderweg mitverantwortlich, der sich für die europäische Geistesgeschichte nachzeichnen lässt und der darin besteht, dass die christliche Theologie des Mittelalters eigene Meditationspraktiken zwar durchaus kannte, die konkrete Beschreibung ihrer Anwendung aber weitgehend vernachlässigte, um sich stattdessen auf das mit ihnen angestrebte höchste Ziel einer mystischen Vereinigung mit Gott zu fokussieren. In der Neuzeit förderte diese Beschreibungslücke dann ein exklusives Verständnis von Bewusstsein, dass sich stets intentional und durch Reflexion vollzieht (Böhme 2017: 9f.). Die Dominanz dieser von Descartes vorgetragenen bewusstseinsphilosophischen Hypothese führte in den nachfolgenden Jahrhunderten schließlich zu einem Philosophieverständnis, in dem es für Meditation – anders verstanden denn als streng analytische Auseinandersetzung eines nachdenkenden Subjekts mit einem Gegenstand – keinen Ort gibt. In Vergessenheit geriet damit auch, dass das Philosophieren in der Antike ganz wesentlich mit Geistesübungen gleichgesetzt worden war, die einer Kultur der Selbstsorge entsprangen. Es war dann v.a. das Verdienst Pierre Hadots und Michel Foucaults, für dieses Philosophie-Verständnis eine neue Aufmerksamkeit herzustellen, wobei Foucaults Darstellung allerdings oft interpretatorisch über das Ziel hinausschießt (Kersting 2007: 21–30). Meditationsdidaktische Überlegungen, die diese Warnung ernstnehmen, orientieren sich daher sicherer an Hadot.

In Pierre Hadots Auslegung (1991: 15–47) entspricht dem Selbstverständnis der antiken Philosophie eine methodisch geleitete Umwandlung des Subjekts, die sich im Wesentlichen als Therapie seiner Leidenschaften vollzieht und dafür geistige Übungen (*meletai*) verschiedenen Typs nutzt. Unter ihnen dienen erstens *Meditationen in einem engeren Sinn* der persönlichen Verinnerlichung einer je nach philosophischer Schule gearteten Grundregel, die sich bei den Stoikern in der

Formulierung Philons von Alexandria z.B. als ›Gleichgültigkeit gegenüber gleichgültigen Dingen‹, bezogen auf äußere Lebensumstände, empfiehlt. Konkret soll die in dieser und vergleichbaren Formeln zum Ausdruck gebrachte innere Haltung insbesondere durch regelmäßige Exerzitien gefestigt werden, die denkbare Übel wie z.B. den Tod geliebter Angehöriger antizipieren (*praemeditatio malorum*), um sich ihnen gegenüber für den Fall ihres tatsächlichen Eintretens mental zu immunisieren. Eine ritualisierte Selbstprüfung am Morgen und am Abend soll Fort- und Rückschritte in dem auf diese Weise betriebenen Selbstumwandlungsprozess konstatieren, indem die emotionalen Reaktionen auf die anstehenden oder zurückliegenden Herausforderungen des Tages mit dem Ideal der Apathie abgeglichen werden. Ebenso gelten seelische Bewegungen in Träumen als Anlass und Gegenstand meditativer Selbstsorge. Hinzu kommen Praktiken eines psychagogischen Sprechens und Schreibens, in denen – dem Mantra der hinduistischen und buddhistischen Tradition vergleichbar – ausgewählte Sentenzen, Maximen oder Beweisführungen (*epilogismoi*), die die Grundformel stützen, repetiert werden.

Die Frage, aus welcher Quelle diese Texte zu beziehen sind, verweist auf die zweite von insgesamt vier Arten der geistigen Übung, die Hadot in Orientierung an entsprechenden Exerzitien-Listen aus der Feder Philons unter der Bezeichnung der *intellektuellen Übungen* zusammenfasst und an denen sich in zweiten Fall am deutlichsten der Übergang zwischen Meditation und philosophischer Auseinandersetzung aufzeigen lässt. Übungen dieses Typs zielen auf eine Reflexion der Grundregel im Ausgang von Lektüreerlebnissen oder Vorträgen und Gesprächen. Gleichgültigkeit gegenüber gleichgültigen Dingen erweist sich hier zudem als eine Frage der Perspektive, die sich gezielt trainieren lässt durch die Techniken der gründlichen Prüfung von Sachverhalten (*skepsis*) im Modus ihrer Zerlegung in ihre einzelnen Elemente und der physikalischen Untersuchung (*zetesis*) im Sinne einer distanzierenden Einordnung alltäglicher Dinge in räumlich und zeitlich größere, letztlich kosmische Daseinszusammenhänge.

Allerdings setzen solche anspruchsvolleren geistigen Betätigungen die Seelenruhe, auf die sie abzielen, ein Stück weit selbst bereits voraus. Diesem Widerspruch begegnet der dritte Typ der Geistesübungen, den Hadot als *Wachsamkeitsübungen* (*prosoche*) charakterisiert. Hierbei handelt es sich um Techniken einer basalen Regulierung der innerpsychischen Spannung (*tonos*). Im Fall der stoischen Denk- und Lebensweise laufen sie vor allem auf eine permanente Geistesgegenwart im Wortsinne hinaus, indem Vergangenes und Zukünftiges, weil es Potenzial für ein Wiederaufleben von Erregungen bzw. für Angsterzeugung durch Unsicherheit enthält, konsequent ausgeblendet wird. Eine Nähe zu bestimmten aktuellen Achtsamkeitspraktiken ist hier unverkennbar.

Meditationsübungen im engeren Sinn, Wachsamkeitsübungen und intellektuelle Übungen stellen zusammen zugleich Voraussetzungen für den vierten und letzten Typus der geistigen Exerzitien dar, die Hadot als *praktische Übungen* bezeichnet

und in denen sich ein Übergang in die Ethik vollzieht. Auf der Basis der Grundregel soll der Meditierende offensichtlich nicht nur zum Lebenskünstler durch innere Einstellung gegenüber den ihn umgebenden Dingen werden, sondern auch Gewohnheiten annehmen, aus denen heraus es ihm leichtfällt, gegenüber anderen Menschen die Selbstbeherrschung (*enkrateia*) zu bewahren und in seinem äußeren Verhalten soziale Pflichten zu erfüllen. Stellvertretend verweist Hadot hier auf die zahlreichen Abhandlungen Plutarchs und Senecas über die Beherrschung von Zorn, Neid, Hass und Habgier, über die Abwendung falscher Scham, über die Liebe zu den Freunden, Geschwistern und eigenen Kindern und über das Vollbringen von Wohltaten.

Die dargestellte Typologie wendet Hadot daraufhin auch auf die philosophischen Schulen des Epikureismus an, wobei er zugleich auf charakteristische Verschiedenheiten in der inhaltlichen Ausrichtung der Übungen hinweist: So dienen z.B. die Wachsamkeitsübungen hier nun nicht der An-, sondern vielmehr der Entspannung sowie der Erzeugung von Heiterkeit, verbunden mit Gefühlen der Dankbarkeit, und zu diesen Zwecken weitet sich auch der Aufmerksamkeitsfokus über die Gegenwart hinaus auf Vergangenes und Zukünftiges aus, sofern von diesem auf dem Weg der Erinnerung und Imagination ein freudvolles Erleben ausgehen kann.

Zusammenfassend formulieren lassen sich auf der Basis dieser Analyse nun folgende Erkenntnisse in Bezug auf die Geistesübungen der Antike, verstanden als Meditationstechniken in engerem und weiterem Sinn: Zum einen zeigen sich an verschiedenen Stellen deutliche Parallelen zum Meditationsverständnis in der Tradition der östlichen Religionen und gegenwärtigen Achtsamkeitspraktiken. Zum anderen unterbleibt aber jene Entkernung philosophisch-weltanschaulicher Inhalte und ethischer Ziele, die für die Buddhismus-Rezeption in der aktuellen *Mindfulness*-Bewegung charakteristisch ist. Beide Aspekte zusammen machen die antiken Geistesübungen zu einem idealen Bezugspunkt für die unterrichtspraktische Beschäftigung mit Meditation in den bereits weiter oben, am Ende des ersten Abschnittes, bezeichneten Lernzieldimensionen. Nachfolgend sollen diese jeweils etwas genauer skizziert werden.

4. Perspektiven für die konzeptionelle Ausarbeitung einer philosophischen Meditationsdidaktik

4.1 Meditationsübungen als besondere Zugänge zu philosophischen Unterrichtsthemen

In der ersten Zieldimension werden Meditationserfahrungen zum erlebnisgeprägten Material einer intentional gerichteten, rational-diskursiven Bearbei-

tung. In dieser Hinsicht ließe sich im Anschluss an Philipp Thomas etwa darüber nachdenken, wie sich meditative Achtsamkeitspraktiken in philosophischen Bildungsprozessen ertragreich nutzen lassen, wenn es um identitätstheoretische und transzendentalphilosophische Selbstverständigung sowie um naturästhetische und religionsphilosophische Fragestellungen geht (Thomas 2022: 32–37). Solche »unüblichen Zugänge« (ebd.: 32) versprechen nicht nur Motivationszugewinne durch unterrichtsmethodischen Abwechslungsreichtum, sondern unterbreiten zusätzliche philosophische Reflexionsangebote, die sich auf die Möglichkeit und den Wert nichtintentionalen Wissens und Erschließens von Lebenswelten beziehen und so auch in eine grundsätzlichere, auf bestimmte Unterrichtsthemen bezogene Kulturkritik einmünden können.

Zuweilen kann der Ethikunterricht bei solchen Unterfangen auf bereits ausgearbeitete Vorschläge aus anderen Bildungskontexten zurückgreifen; z. B. existieren im Bereich der Umweltbildung Materialien für meditative Übungen zur Wahrnehmung von und zur emotionalen Bindung an Natur (Umweltbundesamt Österreich o. J.). Diese eignen sich auch für Philosophie- und Ethikstunden, in denen es um den intrinsischen Wert der Natur gehen soll, der erfahrungsgemäß für viele Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe mit rein kognitiven Mitteln unerreichbar bleibt. Dabei folgen die entsprechenden Angebote häufig der These einer zunehmenden Naturentfremdung der Heranwachsenden, die sich innerhalb der weiteren unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der Lerngruppe kontrovers diskutieren lässt (Kleinhüeckelkotten/Neitzke 2022). Gearbeitet habe ich im thematischen Kontext der Philosophie des Geistes selbst auch schon in Oberstufenkursen mit einer Meditation, in der die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, ihre Aufmerksamkeit zunächst in liegender Position auf verschiedene Teile des Körpers zu lenken, um daraufhin mit dem Zeitpunkt zu spielen, in dem sie ihren Entschluss umsetzen, aufzustehen. Anschließend entwickelte die Lerngruppe eigene Vorschläge zur Lösung des Leib-Seele-Problems, die schließlich mit prominenten philosophischen Positionen abgeglichen wurden. Größer angelegte meditative Selbstversuche könnten darüber hinaus z. B. darin bestehen, jeweils eine Woche lang das Alltagserleben nach stoischem und epikureischem Vorbild unter gezielter Anwendung der vier Arten von Geistesübungen zu beeinflussen. Am Ende mündet dieses – am besten von einem philosophischen Tagebuch begleitete – Experiment in eine evidenzbasierte Beurteilung der antiken Vorschläge ebenso wie in eine persönliche Standortbestimmung: Welcher philosophischen Schule ordne ich mich (in bestimmten Situationen) selbst eher zu?

4.2 Meditationspraktiken als Gegenstand kritischer Reflexion im Ethikunterricht

Dass Meditation zivilisationskritische Potenziale enthält, wurde oben bereits mit Bezug auf die Überlegungen von Philipp Thomas angedeutet. Darüber hinaus können und sollten Meditationspraktiken und -verständnisse aber in emanzipatorischer Absicht auch selbst Gegenstand der Problematisierung eines kulturreflexiv wirksamen Philosophie- und Ethikunterrichts sein. Eine solche Zielsetzung entspricht der Programmatik eines erneuerten Humanismus, lebensweltlich erfahrbare Praktiken der Gegenwartsgesellschaft nach ihrer Bedeutung in Bezug auf Freiheit, Verantwortung, Gerechtigkeit und persönlichem Glück als Leitbegriffen menschlicher Lebensgestaltung zu hinterfragen (Nida-Rümelin 2015), die inzwischen auch curricular maßgeblich geworden ist (Remme 2017). Im konkreten Fall könnte dies z.B. bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler im Verlauf einer Unterrichtsreihe repräsentativ ausgewählte kostenlose Probepodcasts oder Apps absolvieren und diese anschließend, auch unter Hinzuziehung von Stimmen aus der Philosophie und relevanten Bezugswissenschaften, gesellschafts- und insbesondere kapitalismuskritisch hinterfragen. Ähnliches ist an anderer Stelle bereits für den Umgang mit Fitness-Apps vorgeschlagen worden (Vollmann 2016). In die Auseinandersetzung würden sich auch publizierte Berichte über entsprechende Selbstversuche von Journalistinnen und Journalisten einbringen lassen (z.B. Breit 2017; Hecht 2023). Ebenso wäre es im Anschluss denkbar, ursprüngliche religiös-kulturelle Hintergründe mit Hilfe eingeladener Expertinnen und Experten in religionsphilosophischer und ethischer Perspektive zu rekonstruieren. Auch hier bestünde ein wesentliches Ziel in der Reflexion der instrumentellen Zurichtungen von Meditation in den westlichen Konsumgesellschaften.

Nun lassen sich allerdings auch Verkürzungen feststellen, die in der bisherigen Praxis des Ethikunterrichts die meditativen Elemente in der Philosophie selbst betreffen. So werden in Unterrichtsreihen, die eine Auseinandersetzung mit Verständnissen von Glück oder mit Verhaltensweisen in existenziellen Situationen zum Gegenstand haben, zwar häufig einschlägige antike Positionen herangezogen. Oft kommt es hierbei allerdings zu didaktischen Reduktionen, die sich als problematisch erweisen, weil sie Gefahr laufen, das jeweilige Philosophieverständnis in ihrem geistigen Zentrum fehlerhaft zu erfassen. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn die Argumentation in Epikurs *Brief an Menoikeus* nicht in den Kontext der *praemeditatio malorum* eingeordnet und auf diese Weise als rein theoretisch geführte Einzelfallbetrachtung verstanden wird oder wenn die *praemeditatio malorum* zwar als Übung zur Kultivierung der Gefühle thematisiert wird, aber diese wiederum ohne das seit Platons *Phaidon* präsente Motiv des universellen und objektiven Sehens verstanden werden soll. Im Ergebnis solcher Ausblendungen missverstehen Schülerinnen und Schüler die stoische und epikureische Philosophie dann regelmäßig als individua-

listische Glückslehren. Ein bewusster Zugriff auf Hadots Analyse kann Lehrkräften dabei helfen, solche Fehlrezeptionen zu vermeiden und das lebenskunstphilosophische Proprium der antiken Schulen in seiner Attraktivität als persönliches Orientierungswissen zu verdeutlichen.

4.3 Meditationstechniken zur Initiierung und Ausführung philosophischer Denkbewegungen

Während es bei den bisherigen beiden Vorschlägen um die inhaltliche Auseinandersetzung mit Meditation im Ethikunterricht ging, wende ich mich nun ihren methodischen Potenzialen zu. Insbesondere lassen sich, ausgehend von den oben genannten antiken intellektuellen Übungen der *skepsis* und *zetesis*, bestimmte Formen der Wahrnehmungssteuerung genauer bestimmen, die für aktuelle *Mindfulness*-Praktiken und für philosophische Betrachtungen gleichermaßen charakteristisch sind, und insofern die Möglichkeit einer im meditativen Selbstversuch einzuholenden philosophischen Proto-Methodik eröffnen. Konkret sind hier drei Paare gegenläufiger perspektivischer Einstellungen zu unterscheiden (Schmid 1998). So lassen sich zunächst durch *Verfeinerung* Details wahrnehmen, während *Vergröberung* bedeutet, Vielfalt zu reduzieren, kategoriale Abgrenzungen vorzunehmen und Begriffe zu bilden. Ferner läuft *Erweiterung* auf eine Ausdehnung der Sorge über den unmittelbaren Horizont des Selbst hinaus, die durch *Eingrenzung* wieder zurückgenommen wird. Und schließlich ist als *Achtsamkeit* die fühlende Zuwendung sich selbst oder einem Anderen gegenüber zu erproben, während *Außerachtlassen* umgekehrt eine gezielte Herabsetzung der Empfindungsfähigkeit bedeutet. In einem gemeinsamen Ausprobieren und Reflektieren typischer Meditationstexte verdeutlicht sich die Trainierbarkeit dieser für das Selbst- und Weltverhältnis grundlegenden mentalen Ausrichtungen, was nachfolgend kurz an einem mehr oder weniger wahllos herausgegriffenen Beispiel (Frickel 1981: 123f.) demonstriert werden soll:

Schließen Sie die Augen. Lassen Sie sich auf den Stuhl ein, auf dem Sie sitzen. Konzentrieren Sie sich ganz auf diese Berührung: mit der Sitzfläche – mit der Rückenlehne – mit dem Boden. Denken und spüren Sie nichts als diese Berührung. Achten Sie auf die verschiedene Dichte der Berührung. Fühlen Sie, werden Sie inne: Ich bin berührt und berühre. Ich bin in Berührung.

Nehmen Sie nun wahr: ich bin getragen – ich bin gehalten. Lassen Sie sich ganz auf diese Wirklichkeit ein, lassen Sie die Tatsache zu: Ich bin getragen – gehalten. Wiederholen Sie: getragen – gehalten – getragen – gehalten.

Sie können daher loslassen, alle Spannung loslassen: auf der Stirn – im Gesicht – im Nacken – in den Schultern. Sie können sich ganz auf den Stuhl einlassen – Sie sind getragen und gehalten. Sie können sich auf den Stuhl verlassen. Im Hier und Jetzt sind Sie getragen und gehalten. Bleiben Sie dabei: Ich bin getragen und ge-

halten. Ich kann loslassen – mich einlassen – mich verlassen. Und wiederum neu: getragen – gehalten – hier und jetzt – in dieser Berührung – getragen, gehalten ... Lassen Sie jetzt langsam die Aufmerksamkeit los – lösen Sie sich aus Ihrem Sinnen – kehren Sie jetzt zurück in die Umwelt dieses Raumes und der Menschen darin ...

Nach der praktischen meditativen Verwendung wird eine Interpretation anhand der von Wilhelm Schmid vorgeschlagenen Unterscheidungen ergeben, dass der Text stark auf Verfeinerung und Achtsamkeit setzt, eingegrenzt auf das meditierende Subjekt selbst. Ein solcherart spielerisch-experimentell erfahrbar gemachtes, gezieltes Ausrichten des Bewusstseins lässt sich nachfolgend leicht in Schreibprojekten fortsetzen, die dem Paradigma des Autobiografischen Philosophierens (Haase 2018; Albus/Haase 2024) folgen. Verschiedene Textsorten verbinden dabei zugleich Fremdes und Eigenes im Denken in jeweils charakteristischer Weise. So gelangen philosophische Tagebücher in Rückverständigung mit der antiken Schreibpraxis der *hypomnemata* vom alltäglich Erfahrenen, Gehörten und Gelesenen zu persönlichen Überzeugungen und Maximen, die in Essays in der analytischen Tradition Bacons (Thomalla 2015) wiederum zum Ausgangspunkt der kritischen Reflexion gemacht werden können.

4.4 Meditation im Dienst anderer anerkannter Zielsetzungen der philosophischen Fächergruppe

Nach Pierre Hadots Analyse steht im Mittelpunkt der antiken Philosophie die Idee der Selbstsorge und Persönlichkeitstransformation, die bei einer Arbeit an den Gefühlen ansetzt. Deutliche Impulse zur Wiederentdeckung dieses Themas gingen vom englischsprachigen Raum vor allem seit den 1980ern aus. Sie erreichten die Philosophie in Deutschland zeitversetzt, in der es zu einer publizistischen Konjunkturphase in den Nullerjahren kam. Die Fachdidaktik der Philosophie und Ethik hat auf diese Entwicklung ihrerseits verzögert reagiert, so dass sich in der Konsequenz die Beschäftigung mit Gefühlen in der Unterrichtspraxis noch immer zu weitgehend auf eine analytische Auseinandersetzung mit prominenten gefühlsethischen Positionen beschränkt (Haase 2021). Eine der Ausnahmen stellt in diesem Zusammenhang ein Vorschlag dar, nach dem gerade auch Achtsamkeitsübungen angeboten werden sollen, um Emotionen in Bezug auf das im Unterricht jeweils verhandelte Problem zu kontrollieren und auf diese Weise bewusste, rationale, multiperspektivische moralisch-ethische Urteilsprozesse zu stärken (Roew/Kriesel 2017: 105f., 242–248). Werden solche Praktiken im Philosophie- und Ethikunterricht zum wiederkehrenden Ritual, so ist für die Schülerinnen und Schüler ein Erkenntnisgewinn in Bezug auf eigene Persönlichkeitsmuster möglich, was wiederum zum Anstoß einer kritischen Arbeit an sich selbst werden kann. Von dieser emanzipatorischen Zwecksetzung ist auch die Forderung Roland Reichenbachs nach einer

›Erziehung der Gefühle‹ getragen (2018: 141–158). Entsprechende Übungen zielen bei ihm darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler sich eigene und fremde Gefühlsreaktionen vorstellen (*Imagination*), einen bestehenden Gefühlsausdruck versuchsweise in der Qualität oder Intensität modulieren (*Imitation*) oder eine Situation und die Angemessenheit der Gefühlsreaktion überdenken (*Neubewertung*). Dabei können die entsprechenden Situationen real gegeben sein oder die Übungen haben einen simulatorischen Charakter.

4.5 Vermeidung von therapeutischem Lehrerhandeln, Indoktrination und Überwältigung

Zuletzt ist nun noch dem Einwand zu begegnen, dass die von mir skizzierten Unterrichtsideen gefährlich sein könnten. Hier ist zunächst zu entgegnen, dass die psychischen Risiken für disponierte Schülerinnen und Schüler gering sein dürften, weil sich negative Effekte wie Depressionen und Dissoziationen erst infolge einer kontinuierlicheren, länger andauernden Praxis nachweisen lassen (Farias u. a. 2020; Britton u. a. 2021). Selbstredend sollte die Lehrkraft auch beim punktuellen Einsatz von Meditationsübungen sensibel auf entsprechende Signale achten. Berührt ist damit aber ein grundsätzlicherer Punkt im professionellen Rollenbewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern der Fächergruppe Philosophie/Ethik, der auch andere Szenarien betrifft. Vergleichbares gilt ebenso für die Vermeidung von Tendenzen der Indoktrination (Goergen 2016). Gegeben wären sie dann, wenn es eine Lehrkraft an Gelegenheit zur kritischen Reflexion von Meditationspraktiken mangeln lässt oder wenn sie im Verbund mit ihnen bestimmte Grundregeln, Glaubensgrundsätze und Weltanschauungen sogar explizit nahelegt. Die von mir unterbreiteten Vorschläge vermeiden solche Fehlformen von Philosophie- und Ethikunterricht erkennbar, indem sie meditative Übungen in emanzipatorischer Absicht stets konsequent selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung machen. Schwieriger gestaltet sich demgegenüber naturgemäß eine sichere Vermeidung emotionaler Überwältigungseffekte, wobei allerdings in Frage steht, ob der Begriff an dieser Stelle überhaupt taugt, da er im engeren Sinn für eine zielgerichtete Einwirkung auf Einstellungen steht. Dass Meditationsübungen unbeabsichtigte emotionale Reaktionen hervorrufen können, die sich auf die weitere Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand auswirken und dabei weniger zu antizipieren sind als in anderen Unterrichtsszenarien, mag zutreffen. Umgekehrt gibt es aber auch Hinweise aus der psychologischen Forschung darauf, dass sich unerwünschte Priming-Effekte durch Meditation erfolgreich reduzieren lassen (Schindler 2019). In diesem Bereich, der nicht zuletzt das Arbeitsgebiet der interdisziplinär arbeitenden Experimentellen Philosophie berührt, steckt die Philosophie- und Ethikdidaktik noch in den Kinderschuhen.

Literatur

- Albus, Vanessa/Haase, Volker (2024), *Autobiographisches Philosophieren in Schule und Hochschule*, Münster.
- Böhme, Gernot (2017), *Bewusstseinsformen*, 3. Aufl., Paderborn.
- Breit, Lisa (2017), »Was Meditation bringt: Ein Selbstversuch«, in: *Der Standard*, letzter Zugriff: 26.07.2024, <https://www.derstandard.de/story/2000065411634/was-meditation-bringt-ein-selbstversuch>.
- Briton, Willoghby B. u.a. (2021), »Defining and measuring meditation-related adverse effects in mindfulness-based programs«, in: *Clinical Psychological Science*, 6, S. 1185–1204, <https://doi.org/10.1177/2167702621996340>.
- Farias, Miguel u.a. (2020), »Adverse events in meditation practices and meditation-based therapies: a systematic review«, in: *Acta Psychiatrica Scandinavica*, H. 5, S. 374–393, <https://doi.org/10.1111/acps.13225>.
- Frickel, Michael E. (1981), »Themenzentrierte Meditation oder: Lebendiger Umgang mit Lernstoffen«, in: Albert Biesinger (Hg.), *Meditation im Religionsunterricht. Theoretische und schulpraktische Perspektiven*, Düsseldorf, S. 123–143.
- Haase, Volker (2018), *Philosophie und Autobiografie. Untersuchung in fachdidaktischer Perspektive*, Dresden.
- Haase, Volker (2021), »Emotionen im Philosophie- und Ethikunterricht«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2, S. 3–9.
- Haase, Volker/Thomas, Philipp (2022), »Wie kann der Ethikunterricht den Wertrelativismus vermeiden?«, in: *Information Philosophie*, 3/4, S. 128–133.
- Hadot, Pierre (1991), *Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike*, Berlin.
- Hecht, Benjamin (2023), »Ich habe 100 Tage lang täglich meditiert – das ist mit mir passiert«, in: *UTOPIA*, letzter Zugriff: 26.07.2024, https://utopia.de/ich-habe-100-tage-taeglich-lang-meditiert-das-ist-mit-mir-passiert_458596.
- Kersting, Wolfgang (2007), »Die Gegenwart der Lebenskunst«, in: Ders./Claus Langbehn (Hg.), *Kritik der Lebenskunst*, Frankfurt a.M., S. 10–88.
- Kleinhügelkotten, Silke/Neitzke, Hans-Peter (2022), »Jugend und Natur: Naturverbundenheit und Naturschutzengagement junger Bürgerinnen und Bürger«, in: *Bundeszentrale für politische Bildung*, letzter Zugriff: 28.07.2024, <https://www.bpb.de/themen/umwelt/naturschutzpolitik/510472/jugend-und-natur-naturverbundenheit-und-naturschutzengagement-junger-buergerinnen-und-buerger>.
- Kuyken, Willem u.a. (2022), »Effectiveness and cost-effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision in reducing risk of mental health problems and promoting well-being in adolescence«, in: *Mental Health*, letzter Zugriff: 12.12.2023, <https://mentalhealth.bmj.com/content/ebmental/early/2022/07/07/ebmental-2021-300396.full.pdf>.
- Mendl, Hans (2008), *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*, München.

- Metzinger, Thomas (2006), Neurobics für Anfänger, in: *Gehirn & Geist*, 6, S. 68–71.
- Metzinger, Thomas (2017), »Autonomie durch Achtsamkeit und Argumentationstraining«, in: *BPJMAKTUELL*, 4, S. 13f.
- Nida-Rümelin, Julian (2015), »Bildungsziele des erneuerten Humanismus«, in: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik*, Bd. 1, Paderborn, S. 18–22.
- Petermann, Hans-Bernhard (2023): »Achtsamkeit. Eine neue pädagogische Tugend? Kritische Anmerkungen aus philosophischer Sicht«, in: Karl-Heinz Dammer/Anne Kirschner (Hg.): *Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe*, Stuttgart, S. 143–168.
- Pfeiffer, Wolfgang M. (1988), »Meditation und Trance«, in: Roland Asanger/Gerd Wenninger (Hg.), *Handwörterbuch der Psychologie*. München/Weinheim, 4. Aufl., S. 428–435.
- Reichenbach, Roland (2018), *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn.
- Remme, Marcel (2017), »Country Report: Germany (Baden-Württemberg) – Teaching Ethics Based on the New Curricula 2016«, in: *Journal of Didactics of Philosophy*, Bd. 1, S. 44–48, Zugriff: 15.12.2023, <https://doi.org/10.46586/JDPh.2017.9429>.
- Roew, Rolf/Kriesel, Peter (2017), *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts*, Bad Heilbrunn.
- Sander, Clemens (2021), »«Know nothing» als Resultat des Philosophie- und Ethikunterrichts?«, in: *prae faktisch*, letzter Zugriff: 28.07.2024, <https://prae faktisch.de/bildung/know-nothing-als-resultat-des-philosophie-und-ethikunterrichts>.
- Schmid, Wilhelm (1998), *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung*, Frankfurt a.M..
- Thomalla, Klaus (2015): »Der argumentierende Essay«, in: Julian Nida-Rümelin/Irina Spiegel/Markus Tiedemann (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik*, Bd. 1, Paderborn, S. 261–270.
- Thomas, Philipp (2022), »Mindfulness in der philosophisch-ethischen Bildung«, in: Dirk Paul Bogner/Martin Harant (Hg.), *Bildung und Achtsamkeit*. Wiesbaden, S. 29–43.
- Umweltbundesamt Österreich (o.J.): »Übungen zur Wahrnehmung der Natur«, letzter Zugriff: 28.07.2024, <https://www.umweltbundesamt.at/gesund-am-gruenen-band/naturwahrnehmung>.
- Vollmann, Morris (2016): »We get your body in shape. Körperkult und Selbstoptimierung als Gegenstand einer ideologiekritischen Auseinandersetzung im Oberstufenunterricht«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 3, S. 47–56.

›Against all odds...‹

Ein Zoom-Gespräch zum Philosophieren auf Irrwegen im schulischen Alltag

Christian Gefert, Florian Wobser

Anmerkung: Das hier folgende Gespräch basiert auf der Transkription der Aufzeichnung eines Zoom-Meetings zwischen Hamburg und Weingarten von etwa 45 Minuten am 13.04.24. Es wurde behutsam redigiert, leicht gekürzt und auch um einzelne Zusätze ergänzt.

Florian Wobser (FW)

Für dieses Gespräch über philosophische (Schul-)Bildung, lieber Christian, hast Du das Motto ›against all odds – allen Widrigkeiten zum Trotz‹ gewählt, und ich freue mich, dass ich mit Dir in diesem Rahmen darüber sprechen kann – an welche Widrigkeiten denkst Du?

Christian Gefert (CG)

Zunächst habe ich den Titel gewählt, weil ich denke, dass sich das Philosophieren an Schulen im Moment in einer aus meiner Sicht sehr defensiven Rolle befindet, wenn ich das hier einmal als Philosophiedidaktiker – so verstehe ich mich hier, und nicht primär als Schulleiter – sagen darf. Wir sind mit Philosophie/Ethik ja immer schon in der Rolle des Nebenfachs gewesen, das im Fächerkanon auch vielfach als bloße Alternative zum Fach Religion begriffen wird, und da gibt es momentan aufgrund der Fixierung auf die PISA-Ergebnisse und den ›zweiten PISA-Schock‹ durch die unlängst veröffentlichte Resultate eine wirkliche Gefahr: Nämlich, dass das Fach Philosophie/Ethik, so wie viele andere Fächer, immer stärker an die Peripherie des – so möchte ich das einmal nennen – Bildungskanons in der Schule rückt. Es ergibt sich aktuell, dass die Frage gestellt wird, welche Fächer neben Deutsch, Mathematik und Englisch noch legitim sind und worum es überhaupt als schulische Bildung gehen soll. Durch die Fixierung auf Vergleichsstudien im Rahmen der PISA-Evaluation rücken dabei jene sogenannten Kernfächer immer stärker in die Aufmerksamkeit. Vielleicht spielen etwa Geschichte oder Politik auch am Rande noch eine Rolle, wenn man es mit aufgeklärten Menschen zu tun hat, aber das Fach Philoso-

phie/Ethik selbst läuft gerade durchaus Gefahr, in den nächsten Jahren massiv an Bedeutung zu verlieren.

Das ist für mich der Anlass, darüber nachzudenken, wie man dieser Entwicklung entgegenwirken kann, und welche Argumente man finden kann, um das Philosophieren an Schulen zu stärken. Dazu möchte ich hier noch einmal betonen, dass mich das beschäftigt, weil ich denke, dass es gute Argumente dafür gibt, dass die Philosophie/Ethik eigentlich eher ein Kernfach ist. Genau dies sollte auch öffentlich deutlich gemacht werden!

FW

Mich interessiert auch, wie sich Dein Trotz dazu verhält – eine Frage, die ich aufgrund der Nähe des performativen Philosophierens zum *Gefühl*, ja, zum *Affekt*, stelle. Um das etwas zu kontextualisieren: Du bist aufgrund Deiner Berufsbiographie und aktuellen Positionen privilegiert und könntest gerade als Schulleiter auf diese aktuelle heikle Lage reagieren. Wie schätzt Du Deine Möglichkeiten in dem von Dir kritisch beschriebenen Prozess ein?

CG

Hier und heute sehe ich mich ja – wie gesagt – nicht primär als Schulleiter. Als ein solcher hätte ich hier in Hamburg aufgrund des Prinzips der selbstverantwortlichen Schule auch Möglichkeiten, bis zu einem gewissen Maße die Studentafel einer Schule mitzugestalten und dem Philosophieren mehr Raum und Gewicht zu geben. Doch dann würde ich meine Rolle da nicht klar verstehen: Ich glaube, dass es gerade als Schulleiter wichtig ist, nicht einseitig im Sinne einer fachdidaktischen Überzeugung zu agieren: Es kann also nicht sein, dass ich als Schulleiter so handle, wie ich handle, nur weil ich z.B. Philosophiedidaktiker bin. Partizipation der gesamten Schulgemeinschaft ist eine wichtige Grundlage für die Legitimation von Entscheidungen. Gerade als Schulleiter muss dieser Aspekt im Mittelpunkt des Handelns stehen und deshalb gilt es, keine einseitige fachdidaktische Perspektive einzunehmen. Insofern geht es mir allgemeiner um gute Gründe bezüglich der Bewertung des Faches Philosophie/Ethik.

Ich würde mittlerweile auch so weit gehen, darüber nachzudenken, ob es vielleicht nicht immer um die Philosophie selbst, sondern um das Prinzip des Philosophierens auch in anderen Fächern gehen kann. Ich will unser Fach ja gar nicht abgeschottet von anderen verstehen. Dagegen ist Klientelpolitik, die das jeweils eigene Fach einfach besser ausstatten will, nach dem Motto ›noch zehn Stunden mehr Philosophie‹, nicht meine Sache und so habe ich mich nie verstanden. Völlig unabhängig davon, dass mir Philosophie sehr am Herzen liegt. Als Leiter einer Schule kann ich so auch nicht agieren, vielmehr geht es mir um jene guten Argumente, die gerade auch heute dafür sprechen, die Reflexion- und Urteilkompetenz von Schüler:innen durch das ethische Philosophieren in der Schule zu stärken.

FW

Es fällt auf, dass Du gleich in den ersten Antworten betonst, dass es *jetzt* aus sehr guten Gründen Zeit ist für die Stärkung unseres Faches in der Schule. Das weckt nicht allein generell das Bedürfnis nach Solidarität mit Deiner Position, sondern führt dazu, dass ich Dich bitte, diesen Hinweis zu erklären – warum ist es *an der Zeit*, philosophische (Schul-)Bildung zu stärken?

CG

Der Prozess des Philosophierens in der Schule lässt sich für mich als *Reflexionskompetenz* beschreiben, die drei Kompetenzbereiche umfasst: Erstens den Bereich der *Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz*, der die Fähigkeit charakterisiert, philosophische Implikationen differenziert zu beschreiben bzw. sich selbst zu philosophischen Fragen und Erkenntnissen in Beziehung zu setzen. Zweitens umfasst solch ein Philosophieren *Argumentations- und Urteilskompetenz*, die Fähigkeiten meinen, Begriffe, Gedankengänge und Argumentationsstrategien bzw. deren Voraussetzungen und Konsequenzen zu vergleichen und kritisch zu prüfen sowie eine eigenständige Position in einer philosophischen Problemreflexion begründet zu entwickeln. Drittens fordert und fördert das Philosophieren auch eine *Darstellungskompetenz*, die Fähigkeiten umschreibt, philosophische Reflexionen angemessen auszudrücken und hierbei passende diskursive oder präsentative Ausdrucksweisen für die eigenen Ideen zu entwickeln. Diese Kompetenzen halte ich also für eminent wichtig, um sich in einer komplexen, globalen und digital dominierten Welt zu orientieren und zu verorten – aber die genauere Begründung meiner These würde uns vielleicht etwas zu weit vom Thema wegführen...

FW

Zum Thema PISA fällt ja auf, dass in fachdidaktischen Grundlagentexten, den ›prägenden Theorien‹ nach dem *Handbuch der Philosophie und Ethik*, Volker Steenblock und Johannes Rohbeck schon auf die früheren PISA-Ergebnisse des Jahres 2002 Bezug genommen haben. Rohbeck verleiht 2008 seiner Befürchtung Ausdruck, dass die empirisch ausgerichtete Allgemeinpädagogik und -didaktik (wobei letztere ohnehin im Rückzug begriffen zu sein scheint) die Fachdidaktiken zu sehr dominieren könnten. Dabei müssten Fachdidaktiken nach Rohbeck gerade zugunsten eines kritischen Einbezugs der PISA-Resultate gestärkt werden. Wir befinden uns nun etwa 20 Jahre nach dem ersten ›PISA-Schock‹ – würdest Du selbst dieser Einschätzung von Rohbeck zustimmen?

CG

Das ist sehr interessant, weil wir mit den PISA-Ergebnissen des Jahres 2022 ja gerade das Scheitern bildungspolitischer Anstrengungen gesehen haben, die öffentlich immer wieder mit empirischen Ergebnissen begründet wurden. Wir haben also, um

es einmal ganz deutlich zu sagen, mit der empirischen Wende in der Allgemeinpädagogik und -didaktik keineswegs eine Erfolgsstory für das deutsche Bildungssystem begründet. Ich würde daher auch die damalige Einschätzung von Rohbeck teilen, wonach es ehemals eine große – ich kann mich daran noch gut erinnern – Befürchtung gab; dann hat es aber diese empirische Wende tatsächlich gegeben. Viele prominente Bildungswissenschaftler:innen, die sich öffentlich äußern, argumentieren heute auf empirische Ergebnisse bezogen. Im Bereich der Theoriebildung, die für die Bildungswissenschaften und gerade für die Fachdidaktik Philosophie/Ethik fundamental wichtig ist, herrscht hingegen eine große Flaute – um es einmal eher norddeutsch zu formulieren. Wann gab es in der Fachdidaktik beispielsweise zuletzt eine Kontroverse, die mit der Martens-Rehfus-Kontroverse in den 1980er-Jahren im letzten Jahrhundert vergleichbar wäre? Interessanterweise hat es die empirische Wende auch im Schulsystem gegeben. An den äußerst durchwachsenen Ergebnissen der Bemühungen im Bildungssystem hat es jedoch nichts geändert: Die Bilanz des deutschen Bildungssystems ist katastrophal – in Deutschland sanken die Leistungen in Mathematik, Naturwissenschaften und im Lesen 2022 auf das niedrigste Niveau seit Beginn der PISA-Erhebung im Jahr 2000.

Philosophisch könnte man das bildungspolitische Problem, das durch diese empirische Wende in den Bildungswissenschaften entstanden ist, als naturalistischen Fehlschluss kritisieren, denn wir können letztlich nicht vom ›Sein‹ auf das ›Sollen‹ schließen: Uns wird durch empirische Studien oftmals lediglich vor Augen geführt, was in der Schule schlecht läuft und wir erhalten nur wenige Hinweise darauf, wie es in der Schule besser laufen könnte. Deshalb ist es also richtig, was Rohbeck sagt – die Fachdidaktiken haben eine wichtige Aufgabe: Diese sind nach Möglichkeit auf der Ebene von Theoriebildung und damit des ›Sollens‹ unterwegs, sie finden also gute Begründungen dafür, wie sich Unterricht an der einen oder anderen Stelle weiterentwickeln *soll*. Empirische Studien können dann lediglich untersuchen, ob methodische oder didaktische Veränderungen eine Wirkung gezeigt haben. Deshalb hilft uns der Blick auf empirische Vergleichsstudien, gegen die ich gar nichts habe, allein nicht weiter. Wir brauchen also vielmehr eine starke Renaissance der Didaktiken als Theoriebildung, um deutlich zu machen, was sich verändern *soll*. Das gilt nicht nur für die Philosophie.

FW

Genau um dieses Ziel zu erreichen, müssten ja Schulen und Universitäten sehr gut strukturell ›verzahnt‹ werden! Hierzu zitiere ich einmal Rohbeck ursprünglich aus dem Jahre 2008 im Vorwort seiner Fachdidaktik (2016: 9):

»Schule und Universität sind in Deutschland zwei vollkommen verschiedene Welten, zwischen denen es kaum Übergänge gibt. Es ist erschreckend zu beobachten, wie wenig sich die Mehrheit der deutschen Hochschullehrer dafür interes-

siert, was von ihrem Forschungsgegenstand wie Eingang in schulische Lehrpläne und Schulbücher findet.«

Ich könnte zu diesem Zitat viele Anekdoten aus Bayern berichten. Das ist durchaus sehr frustrierend. Du selbst hast nie an der Uni gearbeitet, bist aber – wie viele hier in Weingarten oder auch anderswo – eine Art Grenzgänger zwischen diesen ›zwei Kulturen‹, wie Rohbeck das kurz zuvor an derselben Stelle im recht polemischen Kontext nennt. Meine Frage an Dich lautet dazu: Lebt man Deiner Erfahrung nach als Lehrkraft, egal ob an der Schule oder Uni, letztlich nur in einer von zwei getrennten Welten?

CG

Das ist eine sehr spannende Frage, wobei ich in der Tat hier momentan ja stärker auf der einen Seite der Schule stehe. Ich habe mich persönlich ja ganz bewusst dazu entschieden, mich in der Schule weiterzuentwickeln. Was ich dort feststelle, ist in der Tat, dass wir uns insgesamt fragen müssen, inwiefern wir an bestimmten Stellen, unser eigenes Handeln hinterfragen und es auch reflektieren. Also es gibt ja Ansätze, zum Beispiel mit der Aktionsforschung im Rahmen des *CARN D.A.CH.-Netzwerks*¹, in deren Sinne versucht wird, Lehrkräfte zu Erforscher:innen ihres eigenen Handelns zu machen und sie dabei zu unterstützen. Ich glaube aber, dass solche Ansätze die Ausnahme bilden. Viele Lehrkräfte sind leider im schulischen Alltag so tief verwurzelt, dass sie einen verkürzten Praxis-Begriff als zentrale Grundlage für ihre Arbeit unhinterfragt akzeptieren. Sie haben zudem – das muss man auch deutlich sagen – zu wenig Ressourcen für Kooperation und für Kommunikation mit anderen Lehrkräften zur Verfügung. Diese Ressourcen wären aber die Grundlage für ein Forschungshandeln an Schulen. So lange wir folglich das Handeln von Lehrer:innen über die Pflichtunterrichtsstunden definieren und wirklich über notwendige Ressourcen der Professionalisierung des eigenen Tuns sprechen, wird sich das nicht ändern.

In Bezug auf die Universität wirst Du selbst die Probleme besser beurteilen können als ich – mein Eindruck von außen ist, dass dort oftmals die Zeit eher doch stehen geblieben ist, auch und gerade hochschuldidaktisch in der Lehre. Außerdem ist die Praxisrelevanz in der Forschung nicht immer gegeben, was im Übrigen auch für die Fachdidaktiken gilt. Insofern kann ich nur sagen, dass die von Rohbeck erläuterte Kluft zwischen Schulen und Universitäten bzw. Hochschulen aus meiner Sicht noch immer sehr groß ist.

1 Für Informationen zu diesem internationalen Netzwerk der Aktionsforschung: [https://aktionsforschung.net/\[20.01.2025\]](https://aktionsforschung.net/[20.01.2025]).

FW

Wie bei Rohbeck die fachdidaktische ›Transformation‹, so spielt als auch hier auf unserer Konferenz der *transformative* Ansatz philosophischer Bildung eine zentrale Rolle – zugespitzt gefragt: Was sollte aus deiner Sicht in der heutigen Schule (manches hast Du bereits angedeutet) sofort transformiert werden und mit welchen Mitteln?

CG

Oh, also in Bezug auf die Schule ist das ein sehr großes Feld. Da müsste man den Lernbegriff wirklich erst einmal neu definieren und die Selbstständigkeit und Partizipation der Lernenden in Hinblick auf ihren eigenen Lernprozess massiv stärken. Es ist nicht dadurch ›Philosophieunterricht‹, dass ich jetzt in den Raum komme und sage ›Es ist jetzt Philosophieunterricht‹, sondern nur dadurch, dass diejenigen, die da sitzen, ein philosophisches Problem wahrnehmen, das sie interessiert und an dem sie sich weiterentwickeln wollen.

So müssten wir an dieses Thema herangehen und das ist jetzt nicht die alte Martens-Rehfuß-Kontroverse, ob nun mit Kant oder mit der Bildzeitung als Impuls guter Philosophieunterricht gelingt, sondern es geht um die grundsätzliche Frage, wie *selbst* gesteuerte Lernprozesse im schulischen Raum modelliert werden können. Da gibt es gerade in der digitalen Sphäre mittlerweile sehr viele Möglichkeiten – gerade im Hinblick auf den Einsatz von KI auch im Philosophie- und Ethikunterricht. Ich glaube darüber hinaus, dass wir die philosophisch-ethische Kompetenzorientierung des Unterrichts massiv in den Vordergrund der fachdidaktischen Theoriebildung rücken sollten.

Wenn wir über philosophische Bildung sprechen, dann ist mein Vorschlag ferner, dass wir uns im Hinblick auf mögliche Lerngegenstände ganz genau überlegen müssen, an welcher Stelle wir jüngere Menschen im Augenblick erreichen und welche Themen für sie eine große Rolle spielen. Ich wünschte mir einen Unterricht, der die Orientierungsprobleme der Lernenden aufgreift und thematisiert und der die Urteilskompetenz der Schüler:innen stärkt. Wenn Du mich jetzt fragst, wie exakt das methodisch realisiert werden sollte, dann würde ich nach wie vor die *Erweiterung des Rationalitätsparadigmas* (Gefert 2002: 68–107) ins Gespräch bringen. Ich möchte das Denken eben nicht nur diskursiv, sondern ebenso präsentativ begreifen, und das gesamte Spektrum der präsentativen Ausdrucksformen, wenn man das im Sinne Ernst Cassirers und Susanne Langers formulieren will, mit in den Philosophie- und Ethikunterricht einbeziehen – und zwar nicht nur rezeptiv, sondern auch auf produktive Weisen.

Abb. 1: Christian Gefert am 13.04.2024 via Zoom



Eigener Screenshot

Also, dieser ›Denker‹ hier hinter mir² ist nicht nur eine Bezugnahme auf das berühmte Original von Auguste Rodin, sondern auch *präsentativer Ausdruck* der Beschäftigung mit der Bedeutung des Denkens aus heutiger Sicht – und er ist eben als solches nicht nur Einstiegsimpuls, nicht nur ein ›Steigbügel‹, um dann über die Frage ›Was ist das Denken?‹ philosophische Texte zu lesen und darüber zu sprechen. Sondern er ist an sich schon Ausdruck einer Idee und einer Vorstellung (vom Denken). Solche (präsentativen) Verkörperungen von Ideen zeigen sich momentan an vielen gesellschaftlich relevanten Stellen – beispielsweise, wenn es darum geht, dass Haltungen von Influencer:innen für junge Menschen orientierend wirken, oder sie ihre Urteilskompetenz in digitalen Räumen u. a. bei *Instagram* oder *Tik Tok*, in Auseinandersetzung mit diesen Haltungen realisieren. Wir sollten deshalb auch im Philosophie und Ethikunterricht *mit Haltungen experimentieren* – ich schlage selbst vor, im Unterricht ebenso *performativ* zu arbeiten und glaube, dass wir die Praxis des Philosophierens in dieser Hinsicht methodisch stark erweitern können. Im Hinblick auf diese Erweiterung stehe ich letztlich jedoch nicht auf der Seite des Präsentativen: Es geht also nicht allein darum, lediglich Figuren experimentell zu verkörpern. Sondern ich selbst stehe für das *Wechselspiel* zwischen den diskursiven und präsentativen Formen. Performativ zu und im Dialog über Themen lässt sich in philosophischen Bildungsprozessen sehr produktiv arbeiten.

FW

Deine Ausführungen bringen mich jetzt zu einem meiner Lieblingsaspekte, Chris-

2 Der Hintergrund zeigt einen Ausschnitt eines Mannheimer Murals (Wandmalerei) des Künstlers Dmitri Aske mit dem Titel *The Modern Thinker* aus dem Jahre 2014. Für mehr Informationen dazu: <https://www.stadt-wand-kunst.de/aske-mural/> [15.01.2025].

tian – zum ›Orientierungsfetisch‹, wie ich das einmal nennen möchte. Was meine ich damit? Seit ich vor vielen Jahren begonnen habe, mich mit Bildung und Didaktik zu beschäftigen, lese und höre ich immer wieder, dass es uns – vor allem aber jüngeren Menschen – an Orientierung mangle. Dass Orientierung sich in der Krise befinde, nicht zuletzt aufgrund einer Krisenkaskade oder *Polykrise*, wie es heute im Kontext des Anthropozäns heißt.

Ist das nicht eine Lüge? Es ist natürlich die Frage, welche Haltung ich haben will! Mir hängt es aus den Ohren heraus, dieser Imperativ, dass wir uns alle besser orientieren müssten! Ist es nicht vielmehr so, wenn wir etwa an die von Dir erwähnte zuckersüße Welt der Influencer:innen denken, dass heute viel zu viele Menschen – egal welchen Alters – viel zu gut ›orientiert‹ sind, ja, im Sinne einer narzisstischen Fixierung auf die eigene ›Meinung‹ etc., gerade im Netz. Wenn ich diese These beanspruche, komme ich vielmehr zu der Frage, ob man statt Orientierung nicht vielmehr künstlerische Versuche der *Desorientierung* aufwerten sollte, wodurch etwa die Perspektivwechsel tatsächlich hervorgehoben werden, und die wie in Beton gegossene Meinung ›Verflüssigung‹ erfährt, wie Alexander Kluge das formulieren könnte.

CG

Wir müssten den Begriff ›Orientierung‹ hier in der Tat etwas genauer fassen: Wenn ›orientieren‹ lediglich meint, sich kognitiv passiv den Meinungen von Influencer:innen anzupassen, gebe ich dir Recht. Ich verstehe jedoch unter Orientierung immer einen kognitiv *aktiven* Prozess: Orientierung entsteht demnach als kognitive Leistung des Subjekts. Sie ist eine Erkenntnis, die das Subjekt aktiv, handelnd im ›flüssigen‹ Umgang mit der Umwelt gewinnt und die auch nur in diesem Zusammenhang ihre Funktion hat. Dazu gehört immer auch die Fähigkeit zum experimentellen Perspektivwechsel als Basis dafür, eigene Standpunkte bzw. individuelle Orientierung konsistent zu begründen – das heißt vielmehr nachvollziehbar zu urteilen *und* dadurch eine Haltung zu einem (philosophischen) Thema zu gewinnen.

FW

Also, Christian, jetzt doch noch einmal mit Bezug auf das Anliegen dieser Konferenz zugespitzt und über die Reflexions- und Orientierungskompetenz hinaus gefragt: Für unsere Konzeption spielt ja die leibphänomenologische Tradition eine gewisse, eine gute und wichtige Rolle, auf die Du Dich – wenn ich mich richtig erinnere – in der Konzeption performativen Philosophierens auch beziehst. Welche Rolle spielt denn eigentlich der Leib – Christian [*spielerisch, herausfordernd*], welche Rolle spielt *Dein Leib*?

CG

[*Schmunzelt*] Ich bin der Meinung, dass der Leib auch Möglichkeiten bietet, mit Hal-

tungen zu experimentieren und damit gewisse Dinge zum Ausdruck zu bringen, die sich rein diskursiv nicht zum Ausdruck bringen lassen.

Aber die Frage, die Du gestellt hast, ist ja eigentlich viel grundsätzlicher: Wie gelingt es mir überhaupt, meinen Leib oder leibliche Impulse in meine philosophische Tätigkeit einzubringen? Da merke ich, dass ich trotz all der Jahre fachdidaktischer Reflexion immer noch irritiert bin über die Enge und die Verengung auf diskursiv-argumentatives Denken in manchen fachdidaktischen Ansätzen. Ich glaube nicht, dass es möglich ist, die jüngeren (oder auch älteren) Menschen da abzuholen, wo pure Diskursivität gepredigt wird. Ich ärgere mich deshalb auch gerade über Menschen, die mit Ansätzen der analytischen Philosophie Bildungspläne überfrachten.

FW

Vielleicht liegt es ja auch [*humorvoll*] am frühen Samstagmorgen, dass man bei Dir die Affekte gerade ein wenig *herauskitzeln* muss.

CG

Ja, vielleicht.

FW

Also meine letzte Frage würde ich doch zurückstellen, um das Gespräch jetzt gerne zu öffnen...

Frage 1 – Philipp Thomas (PH Weingarten)

Also ich möchte Dich jetzt einmal bitten, Christian, einfach aus einem Workshop zum performativen Philosophieren zu berichten, weil viele sich damit vielleicht nicht so auskennen. Was meinst Du genau, etwa mit jenem Ziel, sich an Haltungen abzarbeiten? Oder was könnte man als konkretes Beispiel für den Unterricht anführen?

CG

Also, ich selbst habe auch an größeren performativen Projekten gearbeitet, die über ein halbes oder ganzes Jahr gingen – und das ist ja für die Schule so einfach nicht praxisnah und auch nicht realisierbar.

Wenn es aber darum gehen soll, möglichst praxisnah, etwa für eine Doppelstunde Philosophie, diese Frage zu beantworten, dann ist beispielsweise die Arbeit mit Standbildern eine ganz einfache Möglichkeit, um einmal an bestimmten Stellen im Unterricht Gedanken performativ modelliert sichtbar zu machen. Also u.a. den kategorischen Imperativ als Standbild darzustellen und weiterzuentwickeln – das ist eine reizvolle Aufgabe!

Ein anderes Beispiel: Ich arbeite gerade in der Oberstufe gerne an Descartes' *Meditationen*. Dieser *Text selbst* ist ja auf eine großartige Weise performativ. Er ist wie

ein Monolog auf der Bühne geschrieben. Jetzt wäre es interessant, einen Dialogpartner dazu zu erfinden! Wer antwortet auf Descartes – oder wer stellt ihm die Fragen? Welche Personen treffen sich dort gerade und wie unterhalten diese sich? Oder wir holen z. B. Descartes in einer Improvisation aus seinem Kaminzimmer heraus und setzen ihn auf einen Bahnsteig. Wem begegnet er dort denn so und wie reagieren die Leute auf ihn? – Das sind alles einfache und kleine Impulse, mit denen philosophische Haltungen erlebbar werden und auch in Klassenräumen sehr schnell performativ experimentiert werden kann. Und sie bieten – jetzt komme ich zum Wechselspiel zwischen diskursiven und präsentativen Formen – Anlass, philosophisch, auch problemorientiert (aber nicht nur), darüber zu sprechen.

Kommentar/Frage 2 – Michael Orłowsky (PH Weingarten)

Also, ich bin doch so ein bisschen verwundert, weil ich in Baden-Württemberg so ausgebildet worden bin, dass ich wirklich alles, was Sie hier sagen, unterschreiben könnte. Jeder meiner Fachleiter hat aber alles auch so an uns weitergegeben. Ich habe diese Freiheitsbeschränkungen, die Sie hier in den Raum stellen, nie erlebt.

Eine Frage ergibt sich für mich aus der Beobachtung, dass Schule sich jetzt auf anhand empirischer Forschung gemessene Standards kanalisieren muss aufgrund der PISA-Ergebnisse. Wir sehen, dass im oberen Bereich der ›PISA-Skala‹ Länder wie Singapur stehen. Wenn wir Dokus über diese Länder anschauen, nehmen wir einen großen Leistungsdruck wahr, der bewirkt, dass dortige Schüler:innen drei Jahre Vorsprung haben in Mathematik vor unseren. Sie haben ja aber von Qualitäten jenseits solcher Messbarkeit gesprochen. Ich denke, dass je freier wir den Unterricht machen, desto schwieriger wird es, ihn wieder auf einen gemeinsamen Standard zurückzuführen. Das ist also das erste große Spannungsfeld. Zweitens gilt das ebenfalls für die Notwendigkeit an Zeit. Der fachdidaktisch bevorzugte Unterricht braucht sehr viel Zeit, wir müssen aber auch sehr viel vermitteln. Wie könnte man in diesem Spannungsfeld Qualitäten jenseits der empirischen Messbarkeit verteidigen?

CG

Grundsätzlich freue ich mich zunächst einmal darüber, dass Sie sich in Ihrem Unterricht nicht auf der Seite des eingeschränkten Bildes sehen, das ich beschrieben habe, sondern dass Sie sich mit der entsprechenden Freiheit ausgestattet sehen.

Aber nicht zuletzt mit dem Zeitproblem kommen Sie natürlich auf den Punkt, der entscheidend ist: Ich möchte ja gar nicht anzweifeln, dass es in der Fachdidaktik auch im Verlauf der jeweiligen Ausbildung spannende Ansätze gibt. Doch die Frage ist dann, was im Rahmen von den zwei Unterrichtsstunden gemäß der vereinheitlichten Bildungsstandards übrig bleibt. Wenn ich also dann ein Kerncurriculum abzuarbeiten habe, und dies und dies und dies zu machen habe, dann ist jede Arbeit an Standbildern, die produktionsorientierte Arbeit am Text von Descartes – wie ich sie

gerade skizziert habe – eigentlich nur ein Zeitfresser. Und das ist die *heimliche Didaktik*, die an den Schulen eine Rolle spielt. Wie viel Zeit habe ich noch zur Verfügung, um die philosophische Entwicklung von jungen Menschen in einem Wechselspiel zwischen diskursiven und präsentativen Ausdrucksformen zu begleiten? Und warum ist es so, warum haben wir also immer weniger Zeit? Das liegt daran, dass die erhöhte Standardisierung von Bildungsprozessen eine merkwürdige Vorstellung von *Effizienz* in die Schule hineinbringt, indem man dann sagt: Es muss möglichst viel ›Stoff‹ geschafft werden! Wenn Sie sich dieses Problem einmal auf dem ganz anderen Feld der Naturwissenschaften und speziell die Bildungsstandards dort betrachten, dann läuft es Ihnen kalt den Rücken herunter! Die Kolleg:innen, die diese Fächer unterrichten, haben aufgrund der hohen fachlichen Standardisierung des Unterrichts *keine* Chance mehr zu experimentieren und zu forschen – also das zu tun, was Naturwissenschaften spannend macht.

Die fachdidaktisch transformierten Forschungsperspektiven, auch weitere Experimente aller Art, sind nicht nur in diesem Bereich, sondern in vielen Fächern im Alltag oftmals viel zu sehr verloren gegangen. In der Schule wird vielfach irgendein ›Stoff‹ durchgepaukt, den alle wieder vergessen haben, wenn sie die Schule verlassen. Diese Stofffixierung wird oftmals dadurch begründet, dass schulische Leistungen so besser *messbar* wären. Abgesehen davon, dass dies im Hinblick auf die Bestimmung von Fachkompetenzen schon nicht stimmt, ist es interessant, dass sich auch empirisch ganz andere Dinge testen lassen. ›PISA 2022‹ ermöglichte beispielsweise, die Fähigkeit, *kreativ zu denken*, empirisch zu messen; es gibt sicher auch die Möglichkeit, die Urteilskompetenz empirisch zu messen. Wenn wir also den Fokus ein wenig erweitern würden, dann muss empirische Standardisierung gar nicht dazu führen, dass der Unterricht stofffixiert gestaltet wird. Es ist vielmehr die Frage, was wir messen, und warum wir eigentlich die Zeit, die wir zur Vertiefung und zu der anregenden Gestaltung des Unterrichts zur Verfügung haben, immer mehr reduzieren, weil wir immer mehr Inhalte in die Schulen hineinsteuern. Das ist mein Problem.

Frage 3a – Klaus Feldmann (Universität Wuppertal)

Meine erste Frage ist eher terminologischer Art: Es ist vorhin gesagt worden, dass es um eine Art Weiterentwicklung gehe, vom ›Theatralen‹ zum ›Performativen‹. Da würde mich interessieren, was genau die Weiterentwicklung ist. Liegt darin nur eine Ausdehnung möglicher präsentativer Formen oder ist performatives Philosophieren qualitativ ein neuer Ansatz?

CG

Dazu ließe sich sicher eine ganze Menge sagen. Ich persönlich würde sagen, dass mich der Begriff des Performativen im Augenblick stärker interessiert, weil er den Blick ebenso über die Grenzen der Theaterbühne hinaus weitet, um beispielsweise

auch zur Bildenden Kunst oder zu dem gesamten Thema ›*Virtuelle Realität*‹ eine Brücke zu schlagen und diese auch methodisch mit in den Blick zu nehmen. Dadurch würde also mit dem Begriff ›performativ‹ – u.a. im Anschluss an das Performance-Konzept von Erika Fischer-Lichte – in der Philosophie/Ethik bzw. in der Fachdidaktik ein erweiterter Horizont abgesteckt. Mir geht es also darum, dass wir uns mit vielen performativen Ansätzen im Philosophie- und Ethikunterricht auseinandersetzen. Es geht mir nicht nur um die Erfahrung, selbst auf einer Theaterbühne zu stehen und einen Text philosophisch-ethisch zu interpretieren. Es kann u.a. auch darum gehen, eine Figur in einem Computerspiel zu animieren, die experimentell auch eine fachlich relevante Haltung verkörpert. Ich meine also solche Erweiterungen zum ›Performativen‹, aber das heißt nicht, dass ich den engeren Begriff des ›Theatralen‹ aufgeben würde. Es geht mir damit eher um eine Erweiterung, keine völlige Neuausrichtung.

Frage 3b – Klaus Feldmann (Universität Wuppertal)

Danke! Meine zweite Frage bezieht sich auf den Kompetenzbegriff. Das hat mich etwas irritiert, dass Sie sich für Kompetenzschulung ausgesprochen haben. Wenn man andererseits hört, was Sie zu Risiken des empirischen Ansatzes gesagt haben, muss man doch festhalten, dass gerade der Kompetenzbegriff ein wichtiger Bestandteil dieses Paradigmas ist. Da sehe ich folglich einen Widerspruch zwischen einem am Messen von Kompetenzen ausgerichteten und einem transformativen Bildungsverständnis – in dieser Hinsicht wäre es interessant zu erfahren, welch einen Kompetenzbegriff Sie vertreten.

CG

Natürlich haben Sie damit Recht, dass der Kompetenzbegriff nach Franz E. Weinert eng an das empirische Paradigma gekoppelt ist, weil er Messbarkeit der menschlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen soll. Ich habe das vorhin hoffentlich auch nicht zu einseitig dargestellt: Mir ging es nicht darum zu sagen, dass man in der Schule gar nichts messen sollte. Ich denke jedoch, dass es wichtig ist zu verdeutlichen, dass das eigentliche Problem der empirischen Wende in den Bildungswissenschaften darin besteht, dass mit dieser Wende in der schulischen Praxis keinerlei Stärkung der Kompetenzorientierung des Unterrichts, sondern eher eine Fixierung auf vermeintlich klar messbares Wissen als ›Standards‹ einherging. Ich wollte also sagen, dass das, was wir bislang messen, viel zu eng ist. Wir müssen ganz andere Themen messen als lediglich gewisse Teilkompetenzen der Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und der Naturwissenschaften.

Frage 4 – Jens Wimmers (Universität Bamberg)

Vorhin wurde versucht, Sie über die Frage nach dem Leib im Ausdrucksspektrum etwas auf die Seite des ›Präsentativen‹ zu rücken – darauf möchte ich Bezug nehmen.

Der Witz der Leiblichkeit ist doch der, dass Leiblichkeit *immer* da ist. Also selbst im ›Diskursiven‹. Wir benötigen nur die Aufmerksamkeit für sie. Als ich das theatrale Philosophieren kennengelernt habe, hatte ich den Eindruck, dass es ja doch stark rational beginnt. Da werden erst Primärtexte zur Kenntnis genommen, danach wird darüber diskutiert, und *dann* kommt die Umsetzung ins Theater. Genauso waren Ihre heutigen Beispiele: Zuerst ist der Kategorische Imperativ da oder der Gedanke Descartes' – und *dann* ist das Ganze theatral oder performativ umsetzen. Was sagen Sie aber zu dem umgekehrten Weg? Das heißt etwa, dass wir uns vorstellen, gar keinen Text zu haben, sondern die Schüler:innen stellen dar, wie sie sich gerade fühlen, also improvisierend, oder auf eine Befindlichkeit reagierend – wenn wir aus dem Dargestellten also ohne Textbezug philosophische Inhalte interpretieren? Ist das ebenfalls in Ihrem Sinne oder widerspricht das dem theatralen Philosophieren?

CG

Das, was Sie ansprechen, ist auch insofern eine wichtige Frage, als dass ich mit Menschen aus dem Bereich des Philosophierens mit Kindern spreche, die genau das Problem haben, das Sie beschreiben – allerdings aus ganz anderen Gründen: Warum muss ich beispielsweise nämlich erst philosophische Texte mit Zweit- oder Drittklässler:innen lesen, damit die auch in die produktive Theaterarbeit kommen? Das geht bei dieser Alterskohorte doch auch so und Textarbeit an komplexen philosophischen Texten eben nicht. Ihre Frage zielt meines Erachtens in eine ähnliche Richtung...

Lassen Sie mich dazu gerne etwas sagen: Ich habe keinen Einwand gegen die Idee, von Befindlichkeiten der theatral Philosophierenden im Rahmen einer philosophischen Problemreflexion auszugehen. Ich habe auch selbst schon so gearbeitet – meine Erfahrung sagt mir aber, dass die Texte in einer performativ erweiterten Reflexion eines Problems eine wichtige Funktion haben können. Sie schaffen nämlich in einem gemeinsamen Arbeitsprozess an abstrakten Inhalten einen konkreten gemeinsamen Nenner. Also, wenn Sie z.B. zum Thema ›Liebe‹ performativ arbeiten und von den Präkonzepten der Schüler:innen ausgehen und gleich anfangen und sagen, so, wir arbeiten jetzt mit Standbildern, dann ist die Frage ›Was ist Liebe?‹ im Raum und das ist ja auch gut. Sie müssen jedoch immer wieder fragen, welche Dimension des Begriffs gerade im Mittelpunkt des gemeinsamen Deutungsprozesses steht: Sind wir jetzt bei der Liebe zwischen Geschwistern, sind wir aktuell bei der erotischen Liebe oder etwa vielmehr bei der Liebe zu Eltern? Der Begriff ist so vielfältig, so schimmernd, deshalb ist es ein rein pragmatisches Argument, den gemeinsamen Bezug auf einen Text beizubehalten, der den Begriff jeweils diskursiv skizziert und eingrenzt – beispielsweise auf die Bedeutung der erotischen Liebe in Platons *Symposion*. Der gemeinsame Textbezug dient also als ein Referenzpunkt, d.h. als gemeinsamer Nenner, wie ich es bereits gesagt habe.

Ich gebe Ihnen aber völlig Recht, theoretisch ist es auch denkbar, auf diesen Referenzpunkt zu verzichten. In dieser Hinsicht bin ich dann vielleicht etwas altmodisch, wenn ich immer wieder die Frage stelle, worüber reden wir denn eigentlich gerade? Welchen Aspekt der Liebe thematisieren wir denn jetzt gerade (um das vorherige Beispiel noch einmal aufzugreifen)? Es ist meiner Überzeugung nach wichtig, sich auf diskursive Weise immer wieder um den gemeinsamen Gegenstand zu bemühen, damit der Arbeitsprozess nicht zerfasert. Aber diese Anstrengung muss nicht zwangsläufig in eine Textarbeit münden. Ich habe bei Arbeitsprozessen ohne Referenztext allerdings selbst oft den Eindruck gehabt, dass die Gruppe ihren Fokus doch mehr und mehr verliert. Dann landet man zu schnell bei Klischees und man kann sich nicht mehr gemeinsam in der philosophischen Problemreflexion weiterentwickeln, weil wir über unsere Präkonzepte hinaus gar keine neuen Denkipulse zur Verfügung haben, um uns weiterzuentwickeln. Zumal wir eben mit unseren Gedanken oftmals auch ganz woanders sind – ich selbst bin vielleicht gerade bei der Liebe zu meiner Partnerin und jemand anders ist gerade eher bei der Elternliebe. Dann haben wir keinen gemeinsamen Gegenstand mehr für die philosophisch-ethische Problemreflexion und das macht schließlich das gemeinsame Philosophieren mühsam.

FW

Christian, der gemeinsame Nenner in der Vielfalt der Formen der Liebe ist ein wunderbarer Abschluss! Wir danken Dir alle noch einmal herzlich dafür, dass Du diese Zeit genommen hast [*Klopfen!*]. Vielen Dank!

CG

Sehr gerne! Ich danke für die Aufmerksamkeit!

Literatur

Gefert, Christian (2002), *Didaktik theatralen Philosophierens. Untersuchungen zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen*, Dresden.

Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (2017) (Hg.), *Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1 Didaktik und Methodik*, 2. Aufl., Paderborn.

Rohbeck, Johannes (2016), *Didaktik der Philosophie und Ethik*, 4. Aufl., Dresden.

Vervielfältigungen der Vernunft: Kulturen

Wie wäre es mit Bildung für ein Gutes Leben?

Indigenes Gutes Leben (*Sumak Kawsay*) als Wissens- und Bildungsprinzip

David Cortez, Heike Wagner

1. Einleitung

In Ecuador wurden im Zuge der neuen Verfassung des Jahres 2008 die Prinzipien *Gutes Leben* (auf Spanisch: *Buen Vivir*; auf Kichwa: *Sumak Kawsay*) und *Interkulturalität* zu zentralen Konzepten der neuen Bildungs- und Wissenspolitik des Staates. Bildung wurde als Voraussetzung für ein gutes Leben definiert. Dass Bildung wichtig ist für ein gutes, gelingendes Leben, ist sicherlich leicht konsensfähig. Interessant wird es jedoch, wenn hinter die Begriffe, Konzepte und Praxis geschaut wird: Was heißt eine »Bildung für Gutes Leben«? Was wird in Ecuador unter *Gutem Leben*, *Buen Vivir* und *Sumak Kawsay* verstanden? Und letztlich: Worauf zielt Bildung? Was sollten Zielhorizonte und Kriterien für Wissen und Bildung sein?

Darum soll es im Folgenden gehen und die Ausführungen sollen schließlich in der Beantwortung der Frage münden, inwieweit die Auseinandersetzung mit dem indigenen guten Leben aus Ecuador auch Impulse für die Bildungsarbeit in Europa bieten kann.

2. *Sumak Kawsay* – Indigenes Gutes Leben aus den Anden

Die Debatten und Reflexionen zum andinen *Guten Leben* haben in den letzten Jahren weltweit eine große Reichweite und Rezeption erfahren. Es liegen viele Systematisierungen und Ausdifferenzierungen vor (Acosta 2015; Cubillo Guevara 2018; Cortez 2021). Allen gemeinsam ist das Grundverständnis, wie es auch in der ecuadorianischen Verfassung steht: Ein Leben in Fülle, in Harmonie zwischen den Menschen und mit der Natur. In der Präambel heißt es beispielsweise:

Decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*.
(Präambel der ecuadorianischen Verfassung 2008)

Wir haben uns dafür entschieden, eine neue Form des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu schaffen, in Diversität und Harmonie mit der Natur, um das gute Leben, das *Sumak Kawsay* zu erlangen.
(eigene Übersetzung)¹

Sumak Kawsay ist Kichwa, die indigene Sprache, die neben dreizehn weiteren am meisten in Ecuador gesprochen wird. In der ecuadorianischen Verfassung von 2008 erhielt sie den Status einer »Amtssprache für interkulturelle Beziehungen« (Constitución Ecuatoriana, Art. 2). *Kawsay* heißt übersetzt Leben; *sumak* ist ein Adjektiv und kann übersetzt werden mit schön, ganzheitlich, vollkommen. Weiter unten im Text wird darauf noch näher eingegangen. Für den Moment ist zunächst wichtig, dass die ecuadorianische Verfassung von 2008 das Gute Leben zu einem zentralen Grundprinzip machte.

In den Artikeln der Verfassung, die speziell der Bildung gewidmet sind (Artikel 26–29), heißt es beispielsweise: »Sie [die Bildung] stellt einen vorrangigen Bereich der öffentlichen Politik und der staatlichen Investitionen dar, einen Garanten für Gleichheit und soziale Inklusion und eine unabdingbare Voraussetzung für ein Gutes Leben« (Art. 26). Es geht also um eine Bildung für ein Gutes Leben.

3. Eine kurze Genealogie der Bildung für ein Gutes Leben

Der Paradigmenwechsel in der Bildungs- und Wissenspolitik in Ecuador geht auf die Kämpfe und gemeinschaftlichen Widerstandspraktiken indigener Völker Ecuadors gegen Ende der 1980er und 1990er Jahre zurück. Zu dieser Zeit erlangte die indigene Bewegung immer größere politische Bedeutung. Eine ihrer wichtigsten Forderungen an den Staat zielte auf eine entkolonialisierte Bildung. Bildung sollte ihren konkreten sozialen und kulturellen Realitäten entsprechen, ihre eigenen Wissens- und Lebensprinzipien widerspiegeln, diese vermitteln und somit letztlich ihre Kulturen respektieren. Es ging somit um die Forderung nach Interkulturalität in der Bildungspolitik.

Die indigene Bewegung wird in dieser Zeit zur Hauptakteurin in den Prozessen und Programmen der interkulturellen zweisprachigen Bildung (Inuca Lechón 2017). Diese entstand u.a. als Kritik an der staatlichen Bildungs- und Wissenspolitik, welche sich innerhalb der westlichen Vorstellungen von Entwicklung verortete und Bil-

1 Alle Übersetzungen ins Deutsche sind eigene.

derung sowie Wissen ökonomischen Prinzipien unterordnete. Dies war insbesondere Anfang der 1990er Jahre bei der aggressiven Umsetzung neoliberaler Entwicklungsmodelle zu beobachten, welche gekennzeichnet waren durch Ökonomismus, Privatisierung und Technokratisierung.

In ihrem Beitrag zur verfassungsgebenden Versammlung schrieb die ecuadorianische Indigenenorganisation CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) wie folgt:

»Ecuador erlebt derzeit einen historischen Moment von großer Bedeutung. Ein Moment tiefer Hoffnung für die große Mehrheiten des Landes, die wir für den Aufbau einer postkapitalistischen und postkolonialen Gesellschaft kämpfen, eine Gesellschaft, die das gute Leben fördert, das von Generation zu Generation durch unsere Taitas und Mamas² überliefert wurde, eine Gesellschaft, die die Lehren ihrer indigenen Völker wiedererlangen und in Harmonie mit unserer Pacha Mama³ [Mutter Kosmos] leben kann« (Conaie 2007: 1).

Die indigene Bewegung ist also eine zentrale Akteurin in diesem Kontext und auch das Konzept des *Buen Vivir* bzw. *Sumak Kawsay* bezieht sich auf indigene Traditionen. Was genau ist nun unter diesen Begrifflichkeiten zu verstehen?

4. Grundlegende Prinzipien des indigenen Guten Lebens

In der ecuadorianischen Verfassung von 2008 finden sich sowohl die Begriffe *Sumak Kawsay* als auch *Buen Vivir*. Ersterer ist den Kiwcha-Traditionen entnommen; letzterer ist die spanische Übersetzung, wenn auch nicht inhaltlich notwendigerweise das Äquivalent. *Kawsay* bedeutet auf Kichwa *Leben* und das Adjektiv *Sumak* drückt den Sinn für *Ganzheitlichkeit*, *Vollkommenheit* oder auch *vollkommene Schönheit* aus. In der Kombination miteinander bezieht sich der Ausdruck *Sumak Kawsay* auf ein erfülltes Leben als Leben in Gemeinschaft, das geprägt ist von harmonischen Beziehungen zwischen den Menschen und mit ihrer natürlichen Mitwelt (Chuji u. a. 2023).

Im Prolog der Verfassung wird darunter eine Lebensweise »in Vielfalt und Harmonie mit der Natur« verstanden. In derselben Verfassung lässt sich jedoch erkennen, dass *Sumak Kawsay* und *Buen Vivir* nicht immer das Gleiche ausdrücken und

-
- 2 *Taita* ist Vater auf Kichwa; *Mama* Mutter. Hier sind auf liebevolle Art die Vorfahren gemeint.
 - 3 Im deutschsprachigen Raum ist oft von *Pachamama* als »Mutter Erde« die Rede, was das Konzept von »Pacha« jedoch viel zu eng setzt. Mutter Erde im Sinne des Bodens, der unter unseren Füßen ist, wäre »*Allpa Mama*«. »Pacha« hat vielmehr vielfältigere Dimensionen, bildet als Adjektiv z.B. einen Superlativ bei »*sumakpacha*« für »sehr schön«, bezeichnet aber auch Raum- und Zeitdimensionen, weshalb »pacha« besser als Kosmos oder mit ähnlichen Begriffen übersetzt werden sollte.

vielmehr in verschiedenen Artikeln in sehr unterschiedlichen Diskursen verankert sind. Uns interessiert im Folgenden vor allem das Konzept des indigenen Guten Lebens und weniger das verfassungsmäßige *Buen Vivir* und dessen politische Umsetzung.

Zunächst sei betont, dass es natürlich nicht *das eine* indigene Gute Leben gibt, genauso wenig wie sich eine homogene Gruppe von Indigenen oder eine indigene Essenz von Praktiken oder Vorstellungen finden lassen. Es können aber gewisse handlungsweisende Grundprinzipien benannt werden, die das Miteinander der Kichwa im ecuadorianischen Hochland und auch darüber hinaus im Tiefland sowie anderer indigener Gruppen prägen (Macas 2011; Viteri Gualinga 2003). Zentral ist dabei, dass das Selbstverständnis nicht anthropozentrisch, also vom Menschen her und auf den Menschen hin, verstanden wird. Im Zentrum steht vielmehr das Leben – alles Leben, nicht nur das der Menschen. Vielmehr ist alles beseelt, miteinander verbunden und letztlich Leben (Estermann 1998). Es geht dabei um ein kosmisches Prinzip: Alles steht in Beziehung zueinander. In der Beziehung, verstanden auch als Dialog unter allen Lebewesen, wird das Leben erhalten. Die Bedeutung der Begriffe *Leben* und *Lebewesen* geht dabei weit über ein europäisches, westlich-naturwissenschaftliches Verständnis hinaus. Beispielsweise können auch Vulkane, Flüsse u.v.m. in diesem ethisch relevanten Sinne lebendig sein. Als Teil und in kosmischer Verbundenheit allen Lebens ist nicht der Mensch das Zentrum allen Denkens und Handelns inklusive Wirtschaftens, sondern die Gemeinschaft allen Lebens ist zentral. Estermann fasst dies in ein ethisches Axiom, welches etwas abgewandelt wie folgt formuliert werden kann: ›Handle so, dass Du als Teil der kosmischen Ordnung zu deren Bewahrung und zum Fortbestehen der vitalen Beziehungen beiträgst und Störungen dieser Ordnung vermeidest‹ (in Abwandlung von Estermann 1998: 258). Dieser Imperativ bedeutet auch, sich aus der Gemeinschaft allen Lebens heraus und nicht als Individuum zu verstehen sowie entsprechend zu handeln, und zwar so, dass alles Leben erhalten und immer aufs Neue wiederhergestellt wird. Dies zeigt sich ganz deutlich in den sogenannten *Marchas por la Vida*, die die indigenen Bewegungen seit den 1980er Jahren im Widerstand gegenüber Politiken als Proteste durchführen, wann immer lebensfeindliche Politiken geplant bzw. realisiert werden. Erhalt und Widerstand sind dabei innig verknüpft, da es letztlich um ein Verständnis des Lebens geht, das auch die Menschen innerhalb des Kosmos und somit zu seiner Mitwelt, der Natur, und zwischen den Menschen untereinander in Beziehung verortet (Cortez/Wagner 2010). In diesem Verständnis von Welt und Leben als Gegenseitigkeit erscheint Ausbeutung und Zerstörung der Natur ebenso absurd wie Armut unter den Menschen, da beides dem Grundprinzip widerspricht: ›Geben, um zu nehmen. Nehmen, um zu geben‹, wie Estermann (1998) treffend das Prinzip der Reziprozität in ein ethisches Axiom fasst.

Lebenserhalt, Pflege, Widerstand und Erinnern daran, dass Leben mehr ist und dass auch heute noch andere Formen des Lebens gewürdigt werden und möglich

sind, geschieht zudem auch im Feiern. Im Feiern wird die Einheit allen Lebens im Sinne des Guten Lebens wiederhergestellt. Dies zeigt sich z. B. darin, dass Feste und Rituale Elemente der Reziprozität, des Verteilens von Lebensmitteln, des gemeinschaftlichen Helfens und des Miteinanders beinhalten. Auch werden beispielsweise Tänze in verschiedenen Himmelsrichtungen oder in Kreisen und Zirkeln und somit in unterschiedlichen Raumdimensionen vollzogen. Zudem erfolgt das Feiern in Kommunikation mit allen Lebewesen – Vulkane und andere Seinsformen inklusive.

Was bedeutet dies nun für die Bildungsarbeit? Warum stellt das Gute Leben samt seiner soeben erläuterten Praktiken eine zentrale Forderung der indigenen Bewegungen seit Ende der 1980er Jahre dar?

5. Bildung und Weisheit für das Leben

Die Bildungspolitik in Ecuador ist grundsätzlich auch bis heute kaum weniger von den anthropozentrischen und rationalistischen Prinzipien geprägt, die für die durch den dominanten Globalen Norden geprägte Moderne charakteristisch sind. Dies wird unten noch näher ausgeführt. Die Bildungspläne sind von den Prinzipien her den europäischen Bildungsplänen sehr ähnlich: Im Zentrum steht der Mensch, in der Regel wird er als ein Individuum betrachtet, welches vornehmlich über den Vernunftgebrauch (quasi in einem Klassenzimmer sitzend, hörend und nachdenkend) Wissen erlangt. Die Natur wird hingegen als ein externes Objekt analysiert, welches im Sinne einer Ressource mit Hilfe des Wissens zur Erfüllung der Bedürfnisse der Menschen genutzt werden soll. Ökologische Elemente, auch die Problematik der Umweltzerstörung und Ideen von Nachhaltigkeit, sind zwar präsent, Kritik daran wird jedoch innerhalb der Logik des Anthropozentrismus, der Nutzenlogik und der Natur als externer Entität artikuliert.

Hier setzt die Forderung nach einer interkulturellen und nach einer Bildung im Sinne des *Sumak Kawsay* an: Im indigenen Ansatz, welcher das Leben selbst holistisch ins Zentrum stellt, und auf ein schönes, erfülltes, ganzheitlich gutes Leben in Vielfalt und Harmonie allen Lebens zielt, sind die Menschen hingegen in Beziehung mit ihrer Mitwelt, in Beziehung mit dem Kosmos (*pacha*). Auch das Lernen und die Bildung im Umgang mit der Natur bzw. Mitwelt sind in diesem Sinne holistisch zu begreifen: Es verbindet das Verständnis von Sein im Sinne der indigenen Kosmologie mit den oben erläuterten ethischen Prinzipien und den verschiedenen Wissensformen, die einen Gegenstand multiperspektivisch erfassen. Diese Bildungsidee zielt darauf, in Gemeinschaft und in Harmonie mit der Mitwelt leben zu lernen, wobei Wissen sowohl des Denkens als auch des Fühlens, Herz und Vernunft, bedarf, um ein Gleichgewicht im Leben und somit im Zusammenleben zwischen Menschen und Mitwelt zu erlangen (Escobar 2014). Es geht um ein ganzheitliches Lernen in Gemeinschaft für ein Wissen, das die Gemeinschaft unter den Menschen und mit

der Mitwelt ermöglicht. Lernen und Lehren hat daher eine genuin soziale Dimension, die auch über die Menschenwelt hinausreicht. Wissen wird in Gemeinschaft erlangt und der Gemeinschaft allen Lebens auch wieder zur Verfügung gestellt. In diesem Sinne geht es auch um Fragen der Ethik, was genau auch im Konzept des *Sumak Kawsay* grundgelegt ist.

Wir wollen dies am konkreten Beispiel der indigenen Universität *Amawtay Wasi*⁴ (›Haus des Wissens‹) etwas näher verdeutlichen. Sie stellt ein paradigmatisches Beispiel dar für eine Bildungspraxis in Ecuador, in der die indigene Kosmologie, die ethische Perspektive eines Guten Lebens und die Dimension des Wissens zusammenkommen. Es handelt sich um eine staatlich anerkannte Universität mit Abschlüssen z.B. in Agrarökologie und Ernährungssouveränität oder in sozialer Kommunikation und neuen Kommunikationstechnologien. Die westlichen Wissenschaften werden dabei nicht abgelehnt. Es geht vielmehr um einen Dialog des Wissens und der verschiedenen Wissensformen zugunsten einer Perspektive der Interkulturalität, Diversität und Pluralität, immer im Horizont eines Dialogs in Gemeinschaft der Menschen untereinander und mit allen Lebensformen im Kosmos. Der Unterschied besteht somit in der Verortung der Lernenden und Lehrenden innerhalb ihrer Gemeinschaften und innerhalb des Kosmos, den ethischen Prinzipien und Zielen des Wissens.⁵

6. Kritik am konventionellen Bildungs- und Wissensbegriff

Die Entstehung einer Bildung für ein Gutes Leben erfolgt somit in deutlicher Distanzierung vom zivilisatorischen und eurozentrischen Erbe, mit dem die lateinamerikanischen Nationalstaaten seit Beginn des 19. Jahrhunderts gegründet wurden. Es geht daher auch um Fragen von Kolonialität im Bildungssystem. *Sumak Kawsay* und *Buen Vivir* stellen einen alternativen Bildungsvorschlag zur modernen konventionellen Bildung dar (Walsh 2010).

4 <https://uaw.edu.ec/>

5 Es gibt mehrere Vorschläge zur Bildung zum Guten Leben, die mit einigen der zentralen Thesen des Kompetenzansatzes in Dialog treten: die aktive Rolle des Einzelnen, die Interaktion mit der Umwelt und die Relevanz der sozialen Dimension (Heckhausen 1976). So folgen beispielsweise die Universitäten *Amawtay Wasi* und die Nationale Universität für Bildung der Konzeption, dass der Kompetenzansatz mit drei zentralen Prinzipien einer Bildung zum Guten Leben vereinbar ist: mit einer relationalen Weltsicht, mit dem Prinzip der Interkulturalität und mit dem Prinzip des Wissensdialogs (García 2004; Collado u. a. 2018). In den indigenen Traditionen wird jedoch davon ausgegangen, dass Wissen sowohl Denken als auch Fühlen umfasst, weshalb eine Bildung des Guten Lebens eine relationale Vision beinhaltet, die nicht mit einer lediglich anthropozentrischen Interpretation des Kompetenzansatzes kompatibel ist.

Buen Vivir und *Sumak Kawsay* setzen sich kritisch mit dem Gegensatz zwischen Natur und Kultur auseinander, der die vorherrschende Sicht des Menschen und der Welt der modernen Kultur prägt. Das anthropozentrische Gegensatz-Axiom der Subjekt-Objekt-Relation, das dem wissenschaftlich-technischen Wissen der Moderne zugrunde liegt, wird in Frage gestellt und insbesondere das mit diesem Wissensparadigma verbundene ökologische und soziale Defizit angeprangert. Die ökologischen und sozialen Krisen der Gegenwart gelten als historisches Scheitern dieser Axiome der Moderne.

Mit diesen Ansätzen wird das Paradigma positivistischer und grundsätzlich auch der aufgeklärten (humanistischen) Bildung und des Wissens kritisiert, das mit der Gründung von Nationalstaaten in lateinamerikanischen Gesellschaften institutionalisiert wurde. In diesem Sinne stehen *Sumak Kawsay* und *Buen Vivir* nicht nur für eine Auseinandersetzung mit dem eurozentrischen Ideal von moderner Kultur und dem darin etablierten Wissen, sondern auch mit der Form der politischen Subjektivität des Liberalismus des 19. Jahrhunderts. Im Grunde werden die Annahmen der vorherrschenden Lebensweise im zeitgenössischen Neoliberalismus in Frage gestellt: Ökonomismus, Individualismus, Technokratisierung und Patriarchat. *Sumak Kawsay* präsentiert somit eine ganzheitliche, kosmologische und gemeinschaftliche Perspektive, die sich deutlich von der anthropozentrischen (Individualismus), kapitalistischen (Ökonomismus) und instrumentellen (Rationalismus) Vision des modernen westlichen Guten Lebens unterscheidet. Darüber hinaus beinhaltet es eine Kritik am kolonialen und neokolonialen Erbe konventioneller Entwicklungsdiskurse (Escobar 1998).

Mit der Aufnahme der Prinzipien des *Sumak Kawsay* und *Buen Vivir* in die ecuadorianische Verfassung und auch der staatlichen Bildungspolitik als eine Bildung für ein Gutes Leben erfolgte also eine Aufnahme von Forderungen der indigenen, aber auch sozialen und ökologischen Bewegungen⁶ und ein Paradigmenwechsel auf konzeptioneller Ebene. Wie schaut daher die konkrete Umsetzung der staatlichen Bildungspolitik für ein Gutes Leben in Ecuador aus? Wird mittlerweile also eine andere Bildungspolitik in Ecuador durchgeführt?

7. Bildungspolitik für ein Gutes Leben in Ecuador – die konkrete Umsetzung

Mit der neuen Verfassung aus dem Jahr 2008 übernahm die damalige ecuadorianische Regierung von *Allianza País* vom Jahr 2007 bis zum Jahr 2017 unter dem Topos der *Revolución Ciudadana* (›Revolution der Bürger und Bürgerinnen‹) das Gute Leben

6 Für eine detaillierte Analyse der verschiedenen Akteur:innen und deren Forderungen und Beiträge bei der verfassungsgebenden Versammlung auch: Cortez/Wagner 2010.

als übergeordnetes Regierungsziel und somit auch als Ziel der Bildungspolitik. Unsere Analyse bezieht sich daher auch auf diesen Zeitraum.

In der ecuadorianischen Verfassung finden sich mehrere Artikel zum Recht auf Bildung, zu Interkulturalität (Art. 26 und 28), zu Entkolonisierung und Dekolonialität des Wissens, Anerkennung und Bewahrung der Traditionen und des Wissens der Vorfahren (Indigene und Afroamerikaner:innen) (Art. 385). In der bildungspolitischen Umsetzung zeigt sich auch klar eine bis dahin nicht gekannte Option für Bildung: Zum ersten Mal in der Geschichte Ecuadors wurden große Investitionen im Bildungsbereich getätigt. Zu den sichtbarsten gehören Bildungsreformen, die Stärkung der Infrastruktur (Schulen und neue Universitäten – auch in ländlichen Regionen) sowie Stipendienprogramme für Studien im Ausland. Ein klarer Verdienst dieser Politik war der Rückgang der Analphabeten- und Unterernährungsrate sowie die Professionalisierung des Lehrpersonals an weiterführenden und universitären Hochschulen. Investitionen in die Bildungspolitik machen einen Unterschied. Dies ist in Ecuador deutlich gezeigt worden.

Die inhaltliche Umsetzung als Bildungspolitik für ein Gutes Leben im Sinne des *Buen Vivir* oder *Sumak Kawsay* ist jedoch bei Weitem differenzierter und auch kritischer zu betrachten: Bei der Implementierung der Bildungspolitik für das Gute Leben kam es nämlich zu einer Verdrängung der indigenen, alternativen Prinzipien des *Sumak Kawsay* und zu einer Umdeutung des guten Lebens mit neo-aristotelischen und neo-strukturalistischen Entwicklungskonzepten (etwa im Sinne von Nussbaum/Sen 1993). *Sumak Kawsay* und *Buen Vivir* wurden in diesem Zusammenhang schließlich immer mehr des kritischen, dekolonialen, indigenen Gehalts entleert und vielmehr als Regierungsdispositive eingesetzt, um die Präsenz indigener und afroecuadorianischer Organisationen im Bildungsbereich zu kontrollieren. Konkret hieß dies beispielsweise, dass die interkulturelle zweisprachige, kultursensible Bildung verdrängt wurde. Durch die Umdeutung von *Buen Vivir* und die Übernahme einzelner, gut in die bestehenden Paradigmen integrierbarer Elemente wie die Betonung der Bedeutung von Gemeinschaft und Natur, wurden die indigenen und afroecuadorianischen Bewegungen ihrer Forderungen und Kriterien und dadurch ihrer kritischen Kraft beraubt (Cortez 2017). Eine Folge dieser politischen Steuerung war die problematische Exotisierung und Folklorisierung indigener und afroamerikanischer Traditionen. Auf diese Weise wurden die interkulturelle Perspektive und der angestrebte Wissensdialog einer technokratischen Logik untergeordnet, welche von der wissenschaftlich-technischen Vision des modernen Wissens monopolisiert wird (Walsh 2010). Die oben beschriebenen indigenen Inhalte des verfassungsmäßigen *Buen Vivir* bzw. *Sumak Kawsay* wurde immer mehr verwaschen, zurückgenommen und in folkloristischen Engführungen ihres ursprünglichen indigenen und interkulturellen Inhalts entleert. Kurzum: Die konkrete Umsetzung der öffentlichen Bildung für ein Gutes Leben ist in Ecuador ambivalent zu betrachten. Dies gilt neben dem Bildungssektor auch allgemein für

die Politiken des Guten Lebens (Senplades 2007, 2009; Cortez 2021; Cortez/Wagner 2021).

8. Beitrag von *Sumak Kawsay* und Gutem Leben in den Bildungsdebatten in Europa

Was könnte aus den Debatten, Ansätzen und indigenen Praktiken rund um das Gute Leben nun für die Bildungsdebatten in Europa fruchtbar sein? Hier ein paar Vorschläge:

- 1) Die ganzheitliche und relationale Sicht der Welt (Ontologie) bietet ein Diskussionszenario, in dem die Themen und Fragen für eine erneuerte Bildungsphilosophie überdacht werden können. Die kosmozentrische Perspektive indigener Traditionen stellt im Allgemeinen die anthropozentrische und rationalistische Matrix moderner Bildungskonzepte des Globalen Nordens in Frage.
- 2) Das Lebenskonzept indigener Traditionen eröffnet Debatten über das Verständnis von Natur als Mitwelt und kann somit die Integration und das Eingebundensein des menschlichen Lebens in seine natürliche Mitwelt erleichtern. Philosophisch gesprochen geht es um ein Umdenken bezüglich der theoretischen Reflexionen und praktischen Gestaltungen der Beziehungen zwischen Kultur und Natur bzw. Mitwelt. Hierzu bietet sich auch ein interkultureller Dialog des Wissens mit europäischen Traditionen an, die ebenso die Mensch-Mitwelt-Beziehung, etwa im Sinne der Annahmen von Rosi Braidottis Posthumanismus (oder z.B. mit ausgewählten Ideen von Nietzsche), nicht anthropozentrisch verstehen und eine Philosophie des Lebens formulieren. Damit könnte eine Kritik an den dominanten Prinzipien der Moderne geübt werden, die Ursachen der derzeitigen multiplen Krise bzw. letztlich der Zivilisationskrise des westlichen modernen Denkens und Lebensstils sind.
- 3) Zu dieser Alternative gehört auch das Verständnis des sozialen Miteinanders aus einer Perspektive der Gemeinschaft, die sowohl das Leben der Menschen untereinander als auch das Leben aller Lebensformen in Gemeinschaft betrifft. Sprich: Das indigene Denken ermöglicht Gemeinschaft zu denken, ohne einen Bruch mit der Natur aufgrund von Unterordnungs-, Unterwerfungs- und/oder Zerstörungsverhältnissen anzunehmen. Das Gemeinschaftsleben drückt sich in diesem Denken in der Gemeinschaft einer Vielfalt möglicher Daseinsformen aus. Zur Gemeinschaft gehören daher nicht nur Menschen, sondern auch andere Lebewesen, welche ebenso als lebendig und beseelt betrachtet werden und

das Recht auf Leben haben wie beispielsweise Flüsse, Berge oder Tiere.⁷ Lehrende und Lernende sind Teil dieser Gemeinschaft. Bildung ist im Miteinander des Lebens verortet und zielt auf dessen Erhalt.

- 4) Die Vielfalt als zentrales Element von Leben und somit auch Bildung ermöglicht eine Perspektive des Wissens (Erkenntnistheorie), die offen ist für Dialoge und kulturellen Austausch. Dies stellt ein Bekenntnis zu einem Wissensdialog dar, der sich kritisch mit seiner eigenen komplexen Beziehung zur Macht und den Institutionen des Wissens auseinandersetzt. Die Entkolonisierung und Dekolonialität des Wissens ist dafür Voraussetzung und Inspiration zugleich.

Auch wenn in der Umsetzung der staatlichen Bildungspolitik des Guten Lebens in Ecuador der kritische Gehalt immer mehr in den Hintergrund geriet und sogar zu einer Entmachtung bis hin zur Ausgrenzung der indigenen und afroecuadorianischen Bewegungen in den Bildungspolitiken führte, ist der Impuls, der aus den indigenen Ansätzen des Wissens und der Bildung des Guten Lebens kommt, dadurch nicht geringer geworden. Es lohnt sich, sich auch in Europa damit auseinanderzusetzen, sich inspirieren zu lassen, zu lernen und vor allem auch zu ›ver-lernen‹⁸. Im interkulturellen Dialog des Wissens geht es nämlich nicht nur darum, voneinander zu lernen, sondern auch offen zu sein, über die eigenen Voraussetzungen und Prinzipien des Denkens wie Wissens kritisch nachzudenken. Im aktuellen Kontext der multiplen Krisen kann in dieser Hinsicht das holistische und kosmische Verständnis eines ›Lebens in Beziehung‹, des In-Beziehung-Seins mit dem Leben/Kosmos, ein guter Impuls für die Frage nach den Prinzipien von Bildung sein: Es zielt auf eine Bildung für ein ganzheitliches, schönes, gutes Leben für alle in Harmonie miteinander, darauf dieses zu lehren und sich dafür einzusetzen; es leistet Widerstand gegen lebensfeindliche Praktiken, feiert gleichzeitig das Leben und erinnert dabei daran, dass Leben mehr ist als kapitalistische Gewinnmaximierung, als Individualismus, Anthro- und Technozentrismus. Im Dialog der Wissensformen und Lebenspraktiken kann Neues und Zukunft erwachsen und damit auch eine Bildung, die Leben schafft und erhält.

Literatur

Acosta, Alberto (2015), *Buen Vivir. Vom Recht auf ein gutes Leben*, München.

Asamblea Nacional del Ecuador (2008), *Constitución 2008. Dejemos el pasado atrás, Constitución publicada en el Registro Oficial N.º 449: 20 de octubre de 2008*, Quito.

7 Zu Debatten rund um das Thema der Rechte der Natur: z.B. Gutmann 2021 und die Website: <https://www.rechte-der-natur.de/de/>.

8 Giuliano/Berisso 2014.

- Braidotti, Rosi (2014), *Posthumanismus: Leben jenseits des Menschen*, Frankfurt a.M./New York.
- Chuji, Monica/Rengifo, Grimaldo/Gudynas, Eduardo (2023), »Buen Vivir (Gutes Leben)«, in: Ashish Kothari/Ariel Salleh/Arturo Escobar/Federico Demaria/Alberto Acosta (Hg.), *Pluriversum. Ein Lexikon des guten Lebens für alle, Neu-Ulm*, S. 129–131.
- Collado, Javier/Madroñero, Mario/Álvarez Freddy (2018), »Educación transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir«, *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Bd. 26, n. 100, Rio de Janeiro, S. 619–644.
- CONAIE (2007), *Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente, Principios y lineamientos para la nueva constitución del Ecuador. Por un Estado Plurinacional, Unitario, Soberano, Incluyente, Equitativo y Laico*, Quito.
- Cortez, David (2013), »El ›buen vivir‹ – Ein alternatives Entwicklungsparadigma?«, in: Hans-Jürgen Burchardt/Kristina Dietz/Rainer Ölschläger (Hg.), *Umwelt und Entwicklung in Lateinamerika. Impuls und Analysen aus Lateinamerika*, Baden-Baden, S. 61–78.
- Cortez, David (2017), »Der Übergang von ›Sumak Kawsay‹ zum neoextraktivistischen ›Buen Vivir‹«, in: Stefan Peters/Hans-Jürgen Burchardt (Hg.), *Umwelt und Entwicklung in globaler Perspektive. Ressourcen-Konflikte-Degrowth*, Frankfurt a.M./New York, S. 205–222.
- Cortez, David (2021), *Sumak kawsay y buen vivir, ¿dispositivos del desarrollo? Ética ambiental y gobierno global*, Quito.
- Cortez, David/Wagner, Heike (2010), »Zur Genealogie des indigenen ›guten Lebens‹ (›sumak kawsay‹) in Ecuador«, in: Leo Gabriel/Herbert Berger (Hg.), *Lateinamerikas Demokratien im Umbruch*, Wien, S. 167–200.
- Cortez, David/Wagner, Heike (2021), »Gutes Leben zwischen indigener Alternative und Regierungspolitik«, in: Christian Tauchner (Hg.), *Gutes Leben. Zwischen Machbarkeit und Verletzlichkeit*, Bd. 42, Siegburg, S. 87–109.
- Cubillo-Guevara, Ana Patricia/Vanhulst, Julien/Hidalgo-Capitán, Antonio Luis/Beling, Adrián (2018), »Die lateinamerikanischen Diskurse zu buen vivir. Entstehung, Institutionalisierung und Veränderung«, in: *Peripherie*, Nr. 149, Jg. 38, S. 8–28.
- Escobar, Arturo (1998), *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*, a. d. Engl. v. D. Ochoa, Bogotá.
- Escobar, Arturo (2014), *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencias*, Medellín.
- Estermann, Josef (1998), *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*, Quito.
- García, Jorge (Hg.) (2004), *Sumak yachaypi, alli kawsaypipash yachakuna = Aprender en la sabiduría y el buen vivir = Learning wisdom and the good way to live*, Quito.

- Giuliano, Facundo/Berisso, Daniel (2014), »Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo«, in: *Revista Del IICE/35*, S. 61–71.
- Gutmann, Andreas (2021), »Der globale Trend zu Rechten der Natur: Entsteht ein dekoloniales und ökologisches Recht von unten?«, in: Frank Adloff/Tanja Busse (Hg.), *Welche Rechte braucht die Natur? Wege aus dem Artensterben*, Frankfurt a.M./New York, S. 133–146.
- Heckhausen, Heinz (1976), »Kompetenz«, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 4: I-K, Basel, S. 922f.
- Inuca Lechón, José Benjamín (2017), *Yachay tinkuy o encuentro y confrontación de saberes: genealogía de la interculturalidad y del buen vivir en la educación de los pueblos kichwas del Ecuador desde mediados del siglo XX*, Quito.
- Macas, Luis (2011), »El Sumak Kawsay«, in: Gabriela Weber (Hg.), *Debates sobre cooperación y modelos de desarrollo. Perspectivas desde la Sociedad Civil del Ecuador*, Quito, S. 47–60.
- Netzwerk Rechte der Natur, letzter Zugriff: 10.02.2025,
<https://www.rechte-der-natur.de>.
- Nussbaum, Martha/Sen, Amartya (1993), *The quality of life*, New York.
- SENPLADES (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo) (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007–2010*, Quito.
- SENPLADES (2009), *Plan Nacional para el buen vivir 2009–2013. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*, Quito.
- Viteri Gualinga, Carlos (2003), *Súmak Káusai. Una respuesta viable al desarrollo. Tesis de licenciatura en Antropología Aplicada*, Quito.
- Walsh, Catherine (2009), *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*, Quito.
- Walsh, Catherine (2010), »Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements«, in: *Development*, Jg. 53, H.1, S. 15–21.

Vernunft ist mehr... – Round Table Passau

XI. Tagung für Praktische Philosophie am 20.09.2024

Patrizia Breil, Hanno Depner, Philipp Thomas, Christian Wilhelm, Anna Zschauer

1. Konzeption

Vor dem Hintergrund der Fokussierung der jüngeren Philosophie- und Ethikdidaktik auf Forschung an der Begrifflichkeit im engeren Sinne sowie mittels empirischer Untersuchungen gehen die fünf Akteur:innen des Runden Tisches von der These aus, dass philosophische Bildung im Kern den Umgang mit Vielfalt der Formen der Vernunft betrifft. Diese Einschätzung wird von allen fünf beteiligten Philosoph:innen geteilt, so dass diese aus unterschiedlichen philosophischen Perspektiven begründet werden soll. Aus dem Publikum, das früh (*versprochen!*) miteinbezogen werden wird, sind hingegen nicht nur Zusprüche, sondern auch Widersprüche herzlich willkommen.

- **Patrizia Breil (Ruhr-Universität Bochum)** geht von *leibphänomenologisch situierter Vernunft* und deren feministischer Relevanz bei Simone de Beauvoir und Donna Haraway aus und denkt über den damit verbundenen politischen Zusammenhang nach.
- **Hanno Depner (Universität Rostock)** eröffnet dieses Gespräch mit einer *kleinen Show* und ist der Überzeugung, dass je situativ ausgewählte *nicht-diskursive Praktiken des Philosophierens* besonders im Zuge der Digitalisierung bedeutsam bleiben.
- **Philipp Thomas (Pädagogische Hochschule Weingarten)** ist ein differenzierter Blick auf das Verhältnis zwischen propositionalem und nicht-propositionalem Wissen wichtig, was auch *das Infragestellen der traditionell das propositionale Wissen bevorzugenden Hierarchie* einschließe.
- **Christian Wilhelm (Pädagogische Hochschule Heidelberg)** macht sich u.a. im Anschluss an Iris Murdoch auf die Spuren der *Komplexität des inneren Selbst*, womit sehr vielfältige Gefühle und psychische Vorgänge philosophisch zu stärken und hemmende Ego-Verhärtungen hingegen zu überschreiten seien.

- **Anna Zschauer (Hildesheim)** nimmt am Beispiel Japans eine postkoloniale Sicht ein und schließt an vormoderne Ideen (nicht zuletzt Europas) an, die das Selbstkultivieren statt Wissen, Verweisen statt Widerlegen und die inneren statt die äußeren Beziehungsqualitäten würdigten.

2. Gespräch

Florian Wobser (FW)

Ich begrüße Euch zum Runden Tisch zu der *Vielfalt der Formen der Vernunft*, der das zweitägige Panel zur Bildungsphilosophie und Fachdidaktik dieses Jahres beschließen wird und gebe sofort ab an Hanno Depner.

Hanno Depner (HD)

Dann führe ich hiermit gerne in unser Thema der ›Vielfalt der Formen der Vernunft ein‹ – ich spreche auch von den ›Dimensionen‹ der Vernunft. Mit einer kleinen Bastelshow werde ich hier meinen Bausatz *Kant für die Hand* (Depner 2011) vorstellen. Das ist zum einen eine Einführung in die *Kritik der reinen Vernunft* (und als solche werde ich den Bausatz in den nächsten fünf Minuten vorstellen) und zum anderen ein ernst gemeinter Versuch, das Denken oder den Vernunftgebrauch zu kultivieren. Dafür, dass Basteln dafür geeignet ist, werde ich später argumentieren.

Also: dieser Bausatz hat zunächst die Form eines Buches, und wenn man das aufschlägt, dann sieht man im vorderen Teil erklärende Texte auf den linken Seiten, die in Kontexte des Werkes von Kant problemorientiert einführen. Auf den rechten Seiten wird das noch ergänzt durch eine Bastel-Anleitung, die sich auf 32 Bastelbögen im hinteren Teil bezieht [*gibt das Buch herum*]. Jetzt werde ich den Bastelprozess kurz nachstellen:

Zusammengeklebt werden Schritt für Schritt die verschiedenen Erkenntnisvermögen wie Kant sie im ersten Teil der *Kritik der reinen Vernunft* darstellt: Zunächst das Anschauungsvermögen mit den Formen ›Raum‹ und ›Zeit‹ (eine sich öffnende Pforte mit den zwei symbolischen Formen eines Quadrats und eines Kreises); dann das Begriffsvermögen mit den zwölf Kategorien und den entsprechenden Grundsätzen (als bewegliche Schubladen umgesetzt), schließlich das Vermögen der Schlüsse mit den Ideen ›Seele‹, ›Welt‹ und ›Gott‹ (filigrane, jeweils ineinander verschlungene Türmchen). Zuletzt folgt der zweite Teil: vier Kapitel der *Transzendentalen Elementarlehre*.

Zusammengesetzt entsteht ein dreidimensionales Modell der *Kritik der reinen Vernunft*, anhand dessen man auch den Erkenntnisprozess nachspielen kann, so wie Kant ihn sich vorstellt: Die noch unbegriffliche Wahrnehmung oder Vorstellung eines (nur nachträglich anzunehmenden) ›Dings an sich‹ ist schon räumlich und zeitlich gegliedert. Sie wird von der Urteilskraft begrifflich als ein ›Urteil‹ bestimmt und gemäß der Grundsätze stimmig mit anderen Urteilen koordiniert. Alle Erkenntnisse werden drei Ideen der Vernunft zugeordnet, über die es zwangsläufig zu Missverständnissen kommt, wenn man sie analog zu Objekten der Erfahrungswelt beurteilt. Dieses metaphysische Denken gerät in ein schwankendes Kreisen der Ideen-Türmchen [*stupst die Ideen-Türmchen an*], wenn man es in theoretischer Hinsicht betreibt. In einer praktischen Hinsicht jedoch ist Metaphysik möglich. Philosophie muss allerdings bescheidenere Ansprüche haben, kann aber gerade dann nützlich sein und verbindliche Erkenntnis bereitstellen.

Die Frage, die sich hier stellt, ist, ob dieses Modell auch dazu geeignet ist, dazu anzuregen, sich mit Kant und Philosophie auseinanderzusetzen, oder ob das eher eine Trivialisierung ist, so dass jemand sagen könnte: ›So, jetzt habe ich Kant schnell verstanden und jetzt kann das weg in die Vitrine.‹ Setzt man die verschiedenen Dimensionen der Vernunft gleichzeitig in Gang, entsteht ein Spannungsfeld, d.h. hier z. B. zwischen Unterhaltung, Didaktik und Kunst – und für mich geht es darum, Balance zu halten, damit dieses Spannungsfeld nicht kippt – und dann mein Bausatz beispielsweise bloß als Unterhaltung wahrgenommen wird!

FW

Vielen Dank, Hanno – für diese kleine Show! [*Klopfen...*] Es folgt eine Runde kurzer Kommentare zum soeben Wahrgenommenen und als nächsten Teilnehmer würde ich gerne Dich, Philipp, um ein kurzes Statement bitten.

Philipp Thomas (PhTh)

Sehr gerne, ich bin total fasziniert, ich habe selbst das Nachfolgeprojekt, den *Tractatus-Turm* (Depner 2019)¹ von einem Nachbarn geschenkt bekommen. Ich habe bei der Show gerade u. a. daran gedacht, dass die Vernunft auch im Körper steckt. Für mich sind die Leibphänomenologie bzw. -philosophie ein zentrales Thema. Kant erklärt uns ja in der *Kritik der reinen Vernunft*, wie Sieben und Fünf addiert werden, und das macht er mit dem Bild, dass wir im Raum fortschreiten, in der Anschauung und ganz konkret mit unserem Körper, nämlich mit unseren Fingern, wie Kant sagt. Hieran dachte ich bei dem Bausatz, es geht dabei um ein Verstehen als Fortschreiten im leiblich erschlossenen Raum.

1 Zum *Tractatus-Turm* liegt ebenfalls ein durch Depner gestalteter Trailer vor: <https://www.youtube.com/watch?v=8ET7qpWUq4&t=1s> [15.01.2025].

FW

Danke, Philipp – dann als nächste Person Christian Wilhelm.

Christian Wilhelm (CW)

Danke, ich bin auch sehr fasziniert – und frage mich, ob dieses bastelnde Philosophieren etwas sein soll, was man dann tatsächlich auch im Unterricht mit Schüler:innen macht – und haben diese überhaupt die Geduld so etwas zu machen?

HD

Also, dieses konkrete Format ist nicht für den Schulalltag vorgesehen, aber es gibt verschiedene Adaptionen für den Unterricht. Meine Bausätze können eher in Projektwochen mit viel Zeit zum Einsatz kommen. Oder man kann diese Bastelbögen arbeitsteilig verwenden, dann spart man natürlich Zeit. Oder Schüler:innen entwickeln selbst ihre eigenen Formen und Bastelbögen. Was mich aus den Schulen an Rückmeldungen erreicht hat, ist, dass die grundsätzliche Idee, ›Kant‹ zu ›basteln‹, gut ankommt und auf verschiedene Weisen funktioniert.

CW

Ok, dann noch die Ergänzung, dass wie so oft die Gefahr besteht, dass wir zwar Klarheit und Ordnung wollen, aber ob nicht dann, wenn ich das Gebastelte verfügbar habe, ich doch eher – wie Du ja oben selbst angemerkt hast – zu schnell, zu frühzeitig denke, dass ich jetzt alles genauso verstanden habe, wie Kant sich das so gedacht hat...

FW

Danke, als Nächstes dann Patrizia Breil, bitte.

Patrizia Breil (PB)

Ich habe mich gefragt, was wir verstehen, wenn wir diesen Würfel basteln. Ob das etwas Anderes ist im Vergleich zur Kant-Lektüre – etwa so wie das theatrale Philosophieren auch als ein anderer Zugang gilt, bei dem es um andere Aspekte geht. Ist das beim ›Basteln‹ auch so oder bleibt der ›Kant‹ derselbe?

HD

Wir verstehen etwas anderes, wenn wir auf andere Weise verstehen, würde ich sagen – darauf gehe ich gleich noch ein. Aber was wir genau verstehen: Darauf hätte ich auch gerne eine Antwort von jemandem, der sich das zutraut. Zunächst einmal grundsätzlich zu den Rezeptionsarten des Bausatzes: Es kann auch nur gebastelt werden, ohne die erklärenden Texte zu Beginn zu lesen, aber dann kommt vielleicht nicht viel an. Keine Ahnung, was da dann ankommt, aber vielleicht macht das trotzdem Spaß und befördert auch eine gewisse Offenheit oder Neugier... Ansonsten ist

das Lesen der erklärenden Texte ja in den Bastelprozess selbst integriert, wenn man dieses Angebot wahrnehmen möchte. Und ich hoffe, dass dies vielleicht dann dazu anregt, sich den Originaltext vorzunehmen. Die Lektüre und das Basteln spielen im Bausatz eben ineinander. Dass man beides aber nicht so einfach trennen kann – darin besteht vielleicht der Witz des Bausatzes.

FW

Danke, dann bitte noch Anna Zschauer.

Anna Zschauer (AZ)

Ja, also vielen Dank zuerst für solch ein Projekt, das tatsächlich einmal die Metapher des Denkgebäudes in die Realität überführt und auch unserem räumlichen Denken eine gewisse Würdigung verleiht. Also ich bin jemand, der sich die Dinge auch räumlich merkt, durch ihre Position auf der Seite zum Beispiel. Und mir geht es so, dass ich beim Kant-Lesen jedes Mal so ein bisschen von Neuem anfangen, weil ich die große Struktur dazu noch nicht im Kopf habe. Und mir persönlich würde es total helfen, *de facto* eine gewisse Räumlichkeit, auch die leibliche Erfahrung des Bastelns zu haben, um dann die komplexeren Inhalte daran zurückzuknüpfen, die mir helfen, mir selbst das zugänglich zu machen. Das ist eine ganz faszinierende Zugangsweise.

FW

Hanno, möchtest Du darauf noch reagieren?

HD

Ja, also, Anna, ich hoffe natürlich, dass das so funktioniert – das war schon auch eine Idee bei der Motivation zu dem Würfel (aber eben nicht die einzige). Was mir bei Deinem Interessengebiet Japan noch eingefallen ist, dass – wie ich aus dem Internet weiß – ein japanischer Dozent das Kant-Buch offenbar auch für interessant erachtete, ohne Deutsch zu können. Derjenige hat das bestellt, gebastelt und auch wohl teilweise für sich übersetzt und dann einen japanischen Text darüber, was er davon verstanden hat, geschrieben, den wiederum ich nicht verstehen konnte.² Aber mir scheint sein Verständnis meines Bausatzes doch angemessen, und zwar besonders deshalb, weil er im Anschluss eine Kant-Gymnastik dazu gemacht und verfilmt hat.³ Außerdem hat er das gebastelte Ding auch noch auf eine Schaukel gestellt und auch auf einem Geländer fotografiert. [*Lachen*] Das als Nachtrag dazu, was man überhaupt dabei lernt: schon irgendetwas, was genau jedoch, das weiß ich nicht – solan-

2 Dazu ein Blog-Post: <https://dailyportalz.jp/kiji/170831200550> [15.01.2025].

3 <https://www.youtube.com/watch?v=9Q2m5PPsOdE> [15.01.2025].

ge man damit aber irgendetwas macht und den Kantwürfel eben nicht hinter Glas stellt oder sonstwie archiviert und abhakt.

FW

Gut, also unser Ziel besteht auf jeden Fall in einer frühen Öffnung zum Publikum hin.⁴ Aber bevor wir das tun, schieben wir eine weitere Runde dazwischen. Das war bislang vorerst eher eine kreative Hinführung, die man noch zu einzelnen früheren Vorträgen – wie etwa zur fachdidaktischen Relevanz der Perturbation, von der wir im Vortrag Christian Klagers hörten – in Beziehung setzen könnte.

Das eigentliche Motto unseres Runden Tisch ist aber *Philosophische Bildung und die Vielfalt der Formen der Vernunft* und wir werden jetzt von allen fünf Gästen nacheinander noch einmal ihre eigene Position aus den jeweiligen Arbeitskontexten heraus vorgestellt bekommen. Lasst uns die Reihenfolge einfach einmal umdrehen – Anna, könntest Du das gemeinsame Thema hier aus Deiner Sicht bitte einmal kommentieren.

AZ

Ich bin hier in Passau, wie schon angedeutet worden ist, als Repräsentantin des ostasiatischen Denkens. Das heißt nicht, dass ich Euch jetzt hier alle davon überzeugen möchte, dass wir Meditation und Yoga machen müssen an der Schule. Das würde ich zwar für eine Bereicherung halten, aber es geht mir in erster Linie um etwas Anderes. Dazu beginne ich einmal kurz mit drei zentralen Kernelementen des ostasiatischen Denkens.

Erstens: Bildung ist Selbstkultivierung – und nicht in erster Linie Wissenserwerb. Das heißt auch, dass Bildung immer holistisch zu verstehen ist, also körperlich, mental, emotional und kreativ. Zweitens spielt im Argumentieren auch die Verweisung – statt der Widerlegung – eine größere Rolle. Das heißt, es ›gewinnt‹ – nein, das ist schon das falsche Wort, also vielmehr: Es bleibt diejenige Meinung übrig, die am ehesten in der Lage ist, sämtliche der sich widersprechenden Meinungen zu umschließen. Und das heißt dann, dass der Widerspruch auf einem degradierten Niveau im Grunde stehen bleibt. Das ist also die argumentative Herangehensweise. Der dritte Punkt wäre letztlich, dass man sich das Lernen als innere – statt als äußere – Relation vorstellt. Sozusagen nicht als ein kognitives Kontrollieren eines bestimmten Themas, sondern mehr im Sinne eines Kennen-Lernens, ein Sich-bekannt-Machen-mit. Das geschieht auch mehr auf ›mediale‹ Weise, das heißt nicht zwingend in einem aktiven Modus, sondern vielmehr in einer Position zwischen der

4 *Hinweis zur Situation:* Es war gegen Ende der Passauer Konferenz nur noch eine reduzierte Gruppe an Teilnehmer:innen vor Ort, so dass es insgesamt nur eine kleine Anzahl an Fragen und Kommentaren gab (s.u.).

Aktivität und Passivität (zu den drei Momenten der japanischen Philosophie: Heisig/Kasulis/Maraldo 2011: 23–38).

Hinsichtlich dieser drei Aspekte würde ich zwei Besonderheiten noch einmal hervorheben. Die erste liegt darin, dass Euch das Bisherige wahrscheinlich gar nicht so sehr überrascht hat. Diese drei Elemente sind durchaus nicht exklusiv und ausschließlich ostasiatisch, sondern man kann sie im Prinzip auch in der europäischen Tradition finden – das würde ich aber gerade als einen positiven Aspekt hervorheben, weil es uns die doppelte Legitimation gibt dafür, warum es Relevanz hat, über diese Aspekte auch zu reden und sie wieder zu rehabilitieren. Der zweite Aspekt, den ich hervorheben würde, ist, dass hinter allen drei genannten Kernelementen eine Sache steht, die ich für dieses Unternehmen einer Rehabilitierung anderer Formen der Vernunft ganz zentral finde, und das bezeichne ich einmal als Ambiguitätstoleranz.

Mit Ambiguitätstoleranz (Bauer 2018) ist hier aber mehr gemeint als nur die theoretische Akzeptanz anderer Formen des Denkens, sondern es ist auch ein ›Stehenlassenkönnen‹ damit gemeint. Und das Wichtige ist, dass eine Ambiguitätstoleranz nichts ist, was wir einmalig verstehen, sondern es ist eher eine ständige Übung, die wir betreiben müssen. Diese Übung ist in allen drei jener Elemente vorhanden, in Bildung als Selbstkultivierung, weil das für eine:n jede:n Schüler:in, wenn wir hier jetzt auf den Schulkontext schauen, etwas Anderes bedeutet und Schüler:innen zum Beispiel auch die Verzichtübung leisten müssen, sich zu vergleichen. Im Argumentieren als Verweisen ist es auch enthalten, weil der Widerspruch ja ungelöst stehen bleibt, was ich selbst individuell ertragen können muss. Beim Lernen im Sinne innerer Relation wiederum muss sich auch die Lehrperson in letzter Konsequenz enthalten, zu glauben, sie habe eine letztgültige Antwort gefunden. Es gibt mehrere mögliche Lösungen, wenn man von einem Kennen-Lernen spricht, das kann auf ganz unterschiedlichen Wegen gelingen, zum Beispiel auch – mit Blick auf die Baseltshow gerade – räumlich-kreativ, und da gibt es dann eben nicht die eine Lösung.

Wie könnte man das jetzt – womit ich schließen möchte – umsetzen? Erstens ist es dabei äußerst wichtig, dass wir *als eine Person* lernen und *von einer Person* lernen. Also auch die Lehr-Person sollte *de facto* als Person anwesend sein, indem sie sich u.a. zugesteht, eine lernende Person zu sein. Lehrer:innen und Schüler:innen sollten also eine Sache gemeinsam entdecken. Die zweite und letzte Betonung gilt noch einmal dem Umstand, dass man das nicht als Zen-Meditation auf dem Schulhof machen muss. Man kann auch ›minimalinvasiv‹ beginnen, etwa mit dem Lesen eines zenphilosophischen Textes im Unterricht, den man sich gemeinsam erschließt und bei dem man dann übt, sich widerstrebende Deutungen einfach stehenzulassen und sich mit dieser Widersprüchlichkeit quasi zu befrieden.

PB

Ich werde ebenso versuchen, mich so perfekt an die fünf Minuten zu halten. In der

Kognitionswissenschaft spricht man jetzt mittlerweile schon seit Jahrzehnten vom *Vier-E-Ansatz*, der besagt, dass der Geist *embodied, extended, enactive* und *embededd* ist, d.h. also verkörpert, ausgeweitet, in Interaktion mit der Welt und eingebettet bzw. situiert. Solchen der Philosophie nahen Ansätzen ist u.a. die Vorstellung wichtig, dass geistige Fähigkeiten, also u.a. Denken, Erinnern, aber auch rationale Entscheidungsfindungen nicht auf das Gehirn alleine beschränkt werden können. Damit geht, das wäre jetzt mein Weiterdenken dieses Kontextes, auch eine Vernunft einher, die abhängig ist von einer Verkörperung, einer Umwelt, von Situationen. Diese Position ist nicht nur die der Kognitionswissenschaft, sondern sie ist auch immer schon philosophisch informiert, nicht zuletzt mit Maurice Merleau-Ponty (2010), nach dessen Phänomenologie das leibliche In-der-Welt-Sein die letztgültige Bedingung ist für Wahrnehmung und Erkenntnis überhaupt.

Diese leibliche Positionierung in der Welt und zur Welt, die wird in feministischen Theoriebildungen gerne einmal ergänzt durch den Hinweis darauf, dass diese Situierung eben auch individuell ist. Dass es folglich keine übergreifende Leiblichkeit gibt, von der wir alle ausgehen können, sondern dass sich diese immer jeweils unterschiedlich gestaltet. Dazu jetzt nur zwei ganz kleine Schlaglichter, einmal zu Simone de Beauvoirs großer Studie (2018) zur Situation der Frau. In Reaktion auf die Idee radikaler Freiheit von Jean-Paul Sartre verweist Beauvoir darauf, dass der Mensch, hier: die Frau, eben nicht radikal frei ist, sondern immer geprägt ist durch ihre sozial-historische Situation, d.h. dass die Gesamtheit ihrer Umstände, inklusive ihres Körpers, in denen sie sich befindet, ihre Handlungen zwar nicht vorbestimmt, aber doch sehr stark beeinflussen kann. Zu dieser jeweiligen Situation gehören immer auch andere, die ihre bzw. konsequenterweise auch meine Freiheit in gewisser Form einschränken können. Aber zu deren Situation – das ist in der Ethik von Beauvoir wichtig – ebenso *ich* gehöre. Auch ich selbst bedinge, inwiefern all die anderen situiert sind. Das zweite Konzept ist das ›sitierte Wissen‹ (*situated knowledge*) von Donna Haraway, womit es darum geht, dass diese Situiertheit auch auf epistemische Praktiken einwirkt. Also, auch, was ich weiß oder wissen kann, ist abhängig von der Situation, in der ich mich befinde bzw. davon, wie ich situiert bin in der Welt, auch im Vergleich zu anderen Menschen und Nicht-Menschen. Praktiken des Wissenserwerbs und der Wissensproduktion müssen vor diesem Hintergrund ebenso in der Schule – wenn wir davon ausgehen, dass dort diese Praktiken aktualisiert werden – immer aus einer intersektionalen Perspektive betrachtet werden. Damit wird Rücksicht darauf genommen, welche Hindernisse es vielleicht gibt, wenn ich mir Wissen aneignen will. Das bedeutet, dass wenn den Schüler:innen ein bestimmtes Wissen vorgestellt wird, bedingt durch die Situierung ihrer selbst nicht notwendigerweise alle der Schüler:innen denselben Zugang zu diesem Wissen haben. Das bedeutet umgekehrt aber genauso, dass auch die Lehrperson keinen Anspruch hat auf Objektivität oder Universalität ihres Wissens, da auch das ›Lehrer:innen-Wissen‹ Produkt deren eigener Situierung ist.

CW

Ich habe ein gewisses Unbehagen bezüglich der Vorstellung des Philosophierens im Unterricht, wonach es vor allem darum gehe, Gründe zu geben und zu überprüfen. Das ist ein bestimmtes Verständnis von Vernunft und mein Unbehagen dabei bezogen auf Unterricht oder auch Fachdidaktik drückt sich darin aus, dass in das, was uns als Menschen ausmacht, bei Schüler:innen, auch bei Lehrpersonen, viel, viel mehr hineinspielt als in jener Vorstellung. Der Bereich, der mich da interessiert, kann man verschiedentlich benennen, aber ich bezeichne den hier einmal als den emotional-affektiven oder auch psychologischen Bereich (dazu auch: Wilhelm 2025). Dazu könnte man also fragen, was alles zum Geist dazugehört – nur als ein Beispiel: Es gibt eine Mannheimer Kollegin von mir, die Professorin der Psychologie Corina Aguilar-Raab, sie hat mit ihrem Team das sogenannte ›SEE-learning‹ aus den USA nach Deutschland übertragen⁵, das meint soziales, emotionales und ethisches Lernen. Darauf bin ich aufmerksam geworden, weil es mit diesem Modell darum geht, die Emotionen der Schüler:innen wahrzunehmen, damit umzugehen, aber auch mit Blick auf *compassion* bzw. Mitgefühl, anderen zu helfen, und sich zu fragen, welche ethischen Implikationen das alles hat. Das betrifft also ebenfalls unseren Bereich, weil ich häufig sowohl in der Fachwissenschaft als auch -didaktik das Gefühl habe, dass Emotionen, vielmehr der gesamte psychologische Bereich, noch unterrepräsentiert ist. Wenn man sich z. B. die beiden großen Handbücher – die hier auf der Passauer Tagung auch immer wieder zitiert wurden – genauer anschaut, dann findet man z. B. im Glossar keinen Eintrag zu Emotionen, was ich für sehr fragwürdig halte!

Vor diesem Hintergrund bin ich dann ebenfalls auf Iris Murdoch gekommen, die sich erst einmal sehr stark mit Kant auseinandersetzt, der ebenso ihrer Lesart nach die saubere, reine Vernunft vom Chaos der empirischen Psyche abgrenzen will. Dagegen betont Murdoch (2023), dass es aber starke psychologische Prozesse gebe, die auch in uns stattfinden. Wir haben zum Beispiel ein starkes Ego, das sich immer wieder auf verschiedene Weisen Ausdruck verschafft u. a. als Selbstmitleid, Selbstgerechtigkeit und Phantasie, Träume oder Wünsche, die allesamt den Blick auf die Wirklichkeit beeinträchtigen. Dabei gehe es darum, sich mit gerechter und liebevoller Aufmerksamkeit auf die jeweils Anderen zu konzentrieren und zu versuchen, zumindest immer wieder einmal von diesem Ego wegzukommen. Das erscheint mir insofern spannend, dass sie von Platon und Simone Weil ausgehend psychologische Prozesse aufgreift. Bezogen auf diesen Bereich gibt es bei Heiner Hastedt (2005) diese schöne Unterscheidung – im Anschluss an Humes Frage nach Vernunft, Verstand und Gefühl – zwischen einerseits ›Vernunft 1‹, die man eigentlich als Verstand begreifen könnte, andererseits die Gefühle, dabei ist die ›Vernunft 2‹, das Reflexionsvermögen, das sich auf die Gefühle oder den Verstand bezieht. Das erscheint

5 Weitere Informationen: <https://www.see-learning.ch> [15.01.2025].

mir als ein geeignetes gefühlaffines Modell, über das wir später vielleicht sprechen könnten.

FW

Danke, Christian, sehr schön auch, dass der Name Heiner Hastedt hier heute noch gefallen ist, einem langjährigen Mentor von mir, dessen kompaktes und gut lesbares Reclam-Heft *Gefühle* nicht zuletzt auch für die Arbeit zu diesem Thema in älteren Jahrgängen in der Schule gewiss sehr zu empfehlen ist.

Philipp, Du bist jetzt bitte dran... Du wünschst Dir die Einblendung einer Folie, was hiermit erledigt wird, Deine fünf Minuten, Philipp.

PhTh

Danke. Dieser Runde Tisch bietet ja die Variationen eines Themas, nämlich die Vielfalt der Formen der Vernunft, und meine Variation bezieht sich auf die Wissensformen ›propositional‹ und ›nicht-propositional‹.

Abb. 3: Der Erkenntnisprozess zum nach-propositionalen Wissen

Nach-propositionales Wissen für die philosophische Bildung (Ph. Thomas)

Sinnliches Erkennen (A. Krebs 2021, 77): phänomenologisch differenzieren, nicht begrifflich – Erfahrung immer tiefer erschließen
Nach-propositionales Wissen, Bsp.: Blick auf das Leben vom Tod aus zeigt ‚Gesamtunverständlichkeit des Lebens‘
 Anthropologische Universalität

Semiotisierung: begriffliche Vereindeutigung verflüssigen durch Metaphern, Bilder, etc. und dabei unbewusste Aspekte der Erfahrung sichtbar machen
 => hermeneutisch-phänomenologisch

Semantisierung: den richtigen Begriff finden, etwas als etwas bestimmen, vereindeutigen => analytisch

Begrifflich bestimmte Erfahrung, qualitativ arm, aber präzise, intersubjektiv gültiger Begriff: wichtig für die argumentative Begründung
Propositionales Wissen, Bsp.: Pro und Contra beim Thema Sterbehilfe
 Rationale Universalität

Erfahrung: qualitativ reich, doch ohne Begriff, unexakt, subjektiv
Vor-propositionales Wissen, Bsp.: als eine Angehörige gestorben ist ...

Eigene Darstellung (PhTh)

Wir fangen hier (Abb. 3) links unten an. Es beginnt also mit der Erfahrung des *vor-propositionalen Wissens*. Diese ist qualitativ reich, aber noch ohne Begriff, sie ist unexakt und subjektiv. Wenn wir das auf den Baden-Württembergischen Bildungs-

plan⁶, Klasse 10, Thema Endlichkeit, Sterben und Tod beziehen, dann können wir sagen: Als eine Angehörige gestorben ist, war das eine konkrete Situation, die als eine unglaublich reiche Erfahrung ungeordnet und subjektiv bleibt. Typisch für den schulischen Bildungsauftrag ist dann, was der erste Pfeil anzeigt und was ich mit dem Linguisten Hans Peter Ortner (2017) ›*Semantisierung*‹ nenne. Dazu möchte ich gleich kritisch gegen den üblichen schulischen Kontext sagen, dass dieser Schritt im Grunde auch alles das ist, was die Schule dem Bildungsplan nach möchte: Alles, was auf meiner Folie danach kommt – oder im Rahmen dieses Runden Tisches als *Viel-falt der Formen der Vernunft* Thema ist – wird im Vergleich dazu marginalisiert. Also, ›*Semantisierung*‹ heißt, den richtigen Begriff zu finden, um etwas als etwas zu identifizieren. Diese Bestimmung ist immer eine Vereindeutigung. Die positive Funktion dieser Vereindeutigung liegt darin, dass dadurch argumentativ intersubjektiv gültige Begründungen möglich werden. Das ist ein wichtiges Ziel im Philosophie- und Ethikunterricht, doch reicht es schon aus? Bezüglich dieses terminologisch als *propositional* gefassten Wissens wäre ein Beispiel die Pro-und-Kontra-Debatte zur Frage der Sterbehilfe. Mit solch einer Debatte ist primär das Ziel der logisch-begrifflichen, argumentativen, also – etwa nach Habermas – rationalen Universalität verbunden.

Doch ich möchte gerne mit Hanspeter Ortner einen Schritt weitergehen und jene Vereindeutigung ›verflüssigen‹. Dieser Schritt kann ›*Semiotisierung*‹ genannt werden. Am Beispiel der Literatur fasst Ortner diesen Prozess als das Vermögen der poetischen Sprache, unbewusste Erfahrungen zugänglich zu machen und diesen Ausdruck zu verschaffen. Unbewusst ist nicht psychologisch gemeint, sondern es geht um die ›Rückseite‹ des deklarativen bzw. propositionalen Wissens. Dazu benötigen wir gerade Metaphern, Bilder etc. Das Bestreben, uns von der Fokussierung auf die hohe Klarheit der Begriffe zu lösen und das Phänomen selbst erneut zu würdigen, das ist vielmehr ein hermeneutisch-phänomenologischer Prozess des Philosophierens. Ich nenne das hier (Abb. 1; oben links) ein phänomenologisches Differenzieren unserer Erfahrung. Und das Wissen kann ein *nach-propositionales Wissen* genannt werden. Bei dem Beispiel des Umgangs mit Endlichkeit könnte man hier an literarische Zeugnisse denken, ggf. aber auch an visuelle Formen bildender Künste.⁷ In diesen Fällen ist es kein Wissensgewinn im propositionalen Sinne – und doch ist es ein Wissensgewinn. Hier geht es nicht um eine begrifflich-rationale, sondern um eine anthropologische oder eine humane Universalität, die *conditio humana*, könnte man sagen.

6 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungspläne Baden-Württemberg, Sekundarstufe I Ethik, online abrufbar unter [15.01.2025]: <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/ETH>.

7 Dazu Thomas in diesem Band S. 71–82; im Kontext der Literatur ebenfalls: Krebs 2021: speziell 71, 77.

FW

Vielen Dank, Philipp! Hanno, was möchtest Du an dieser Stelle jetzt noch zu Deinem schon performativ vorgestellten und von Dir wie auch den anderen kommentierten Ansatz ergänzen?

HD

Mit Blick auf die bisherigen Impulse und Ausführungen glaube ich nicht, dass wir uns hier streiten werden – außerhalb dieses Raums wäre man aber vielleicht viel kritischer. Meine These, für die ich vorhin zu argumentieren angekündigt habe, lautet ja: Basteln ist ernst zu nehmen – nicht nur als eine motorische Übung für Kinder, sondern ebenso philosophisch, auch politisch im Sinne von Aufklärungsarbeit. Das gilt besonders – hierin liegt mein Punkt – in Zeiten des digitalen Medienwandels, weil im Basteln das Wissen seine Dimensionen der Körperlichkeit und der Zeitlichkeit wieder zurückerhält, die durch die Digitalisierung verdrängt werden. Diese ›Unsichtbarmachung‹ ist ja durchaus auch ein Vorteil, und Digitalisierung ist nicht zuletzt erfolgreich, so denke ich, weil sie das geschafft hat: Denn in jenen Dimensionen steckt auch viel Problematisches – und zwar so etwas wie Reibung, Tücken des Materials, Widerstände, Missverständnisse: was anstrengend ist. Ohne diese Reibung ›flutscht‹ das Wissen, genau wie im Internet Informationen. Und das ist schon etwas Gutes – auch im Sinne von Aufklärung und Demokratie –, weil es zur Schnelligkeit der Kommunikation und zur Transparenz der Informationen beiträgt. Aber: die Verdrängung jener Dimensionen ist für Aufklärung und Demokratie eben auch gefährlich, weil in Körperlichkeit und Zeitlichkeit auch die Chancen für Verantwortlichkeit zu finden sind – das ist mein Punkt!

Um es an einem Beispiel zu illustrieren: Wenn man in eine Bibliothek geht und dort recherchiert, steht man vor einem Regal und muss sich dort Bücher aussuchen. Da überlegt man sich genau, welche der Bücher man mitnimmt, weil man die alle nach Hause tragen muss und die sind schwer. Dagegen ist es wesentlich leichter und viel schneller, wenn man zu Hause sitzen bleibt, um sich als Ergebnis einer Internet-Recherche PDFs herunterzuladen. Aber in diesem Fall muss man sich nicht entscheiden, welche man sich ›zieht‹, man lädt einfach alle herunter und ist viel schneller fertig. Die Digitalisierung erleichtert es uns also, Verantwortung nicht zu übernehmen, etwa für eine sorgfältige Auswahl der relevanten Bücher und Informationen. Der Einwand, der hier oft kommt, ist, dass es aber nicht so sein müsse! Man kann ja auch sehr verantwortungsvoll umgehen mit Digitalität bzw. PDFs, und das stimmt natürlich auch – das Internet selbst macht uns *per se* nicht dumm, wir können es vernünftig benutzen. Aber zu beobachten ist gegenwärtig eben doch, dass die Verantwortung eher abnimmt im öffentlichen Diskurs. Ich glaube, dieser Einschätzung muss man zustimmen.

Das zeigt sich auch in einem Zurückweichen der sogenannten *gate keeper*. Die Redaktionen oder Lektorate werden abgebaut, aus finanziellen Gründen, aber sie

werden im Allgemeinen nicht vermisst – jedenfalls nicht so sehr, dass man sie wieder bezahlen möchte. Die Aufgaben, die sie traditionellerweise übernommen haben, sollten eigentlich die Leser:in selbst übernehmen oder die Instanz, die publiziert. Alle sollten ihre eigene Redakteur:in sein; das macht nur eben niemand oder kaum jemand. Sogar diejenigen, die eine verantwortungsvolle Redaktion dann doch vermissen oder das Gefühl haben, dass sie dies selbst tun sollten, haben in vielen Fällen nicht die Zeit dafür (und können sie sich auch nicht nehmen, weil es alle anderen auch nicht tun).

So entsteht ein Teufelskreis, in welchem Wissen immer weiter zugespitzt wird auf Informationen, bis die Spitze sozusagen ständig abbricht. Ohne die zwei Dimensionen der Körperlichkeit und der Zeitlichkeit ist ›Wissen‹ bloße Information – zwar mit allen Vorteilen von Schnelligkeit und von leichter Verfügbarkeit, aber weil Informationen so schnell und ohne echte Verantwortlichkeit hergestellt und verbreitet werden, wie es mittlerweile geschieht, nimmt man sie nicht mehr so richtig ernst. Sie erfahren einen Glaubwürdigkeitsverlust und Geringschätzung. Das führt so weit, dass – hier eher salopp gesprochen – keiner mehr weiß, was Sache ist. Umso mehr benötigt man Wissen, um aus dieser Situation herauszukommen. ›Wissen‹ ist dann aber oft nur eine neue Information, der man misstraut usw. Und dann kommt es zum Beispiel dazu, dass eine faktenverachtende populistische Regierung gewählt wird, die von einer Expert:innen-Regierung abgelöst wird, der dann wieder eine populistische Regierung folgt.

Man sollte die Dimensionen von Körper und Zeit also in die Wissensprozesse wieder einfügen, zum Beispiel mit der Hilfe des Bastelns. Wichtige Punkte meiner Begründung gehen so: Erstens verlangsamt Basteln den ganzen Prozess der Wissensherstellung und der -rezeption; zweitens erfordert Basteln Anstrengung; drittens zeigt das Basteln, dass der Erkenntnisprozess auch scheitern kann und vergänglich ist – wenn man sich verklebt oder verbastelt, dann ist das Ding eben kaputt und man muss wieder von Vorne anfangen. ›Gutes‹ Wissen ist also nicht selbstverständlich, deshalb gilt schließlich auch: Nicht jedes Basteln bzw. jedes Wissen ist gleich gut. Wichtig erscheint mir, dass der Bastel-Prozess auch eine gewisse Regelmäßigkeit hat und ich hoffe, dass ich sie in meinen Bausätzen gut umgesetzt habe u.a. dadurch, dass es Bausätze sind, die ein klares, vorgegebenes Ziel mit sich bringen. Es ist keine ›bricolage‹ (Lévi-Strauss 1968: 29ff.) im Sinne von ›ich bastel mal was!‹. Nein, es ist ein geleitetes Basteln, das eine Gestaltung umsetzt, die eine gewisse Sperrigkeit aufweist. Wenn ich nach der Regelmäßigkeit von ›gutem‹ Basteln schaue, ist die so ähnlich wie die ästhetischen Regeln in der Kunst: Es ist allen klar, dass es welche gibt und geben muss, aber sie sind wandelbar und umstritten. Am Beispiel des Bausatzes gilt, dass die Formen und Farben nicht optimiert sind für den Genuss der Sinne, anders als z.B. bei den kurzen audiovisuellen Schnipseln aus dem Internet, die man sich reinzieht, weil sie so krass und lustig sind: Dafür ist der Bausatz nämlich zu komplex und er fordert zu viel Geduld und Einsatz. Die Farben

und Formen sind aber auch nicht nur einer instrumentellen Funktion unterworfen wie etwa bei der Infografik, die ausschließlich Übersicht verschaffen soll, sondern sie lenken auch ab und sie irritieren. Diese Irritation des Bausatzes soll folglich wiederum produktiv sein, sie soll kreativ anregen. Nach dem Motto: ›Ich kann damit auf den ersten Blick vielleicht nichts anfangen, und doch reizt es mich, damit etwas anfangen zu können‹. Das alles gemeinsam macht letztlich ein gutes Basteln gegenüber einem beliebigen Basteln aus.

FW

So, jetzt danken wir erst einmal allen [*Klopfen!*] – für dieses Panorama an so vielen Aspekten. Die Idee ist nun, dass ab sofort erst einmal das Publikum Vorrang hat, mit Fragen, Kommentaren und Bemerkungen. Also, bitte sehr...

Christian Klager (CK)

Also, ich habe zwei Fragen an unterschiedliche Personen. Einmal an Anna Zschauer bezogen auf den ersten Beitrag – ich frage mich, ob ich Zen-Texte mit einer europäisch sozialisierten Form der Vernunft überhaupt verstehen kann. Also, ich beobachte das bei mir, dass sobald ich etwa daoistische Texte lese, dann wirken die auf mich wie Paradoxien, und ich glaube, dass das wohl weniger am Dao liegt als an mir. Diesen Effekt befürchte ich analog auch für Zen-Texte. Macht das nix oder muss ich japanischer werden? Oder weniger zugespitzt gesagt: Wenn wir Bruchstücke anderer Kulturen lesen, aber die eher nicht verstehen – was bedeutet das?

AZ

Also, es geht mir hier tatsächlich nicht um ein irgendwie kriteriengeleitetes richtiges Verstehen. Ich bin zugleich eine Gegnerin der Annahme, dass es verschiedene kulturelle ›Vernünfte‹ gibt. Auch der Zen-Buddhismus agiert vielmehr mit vernünftigen Gedanken, behandelt diese aber ganz anders. Wenn man solch einen Text liest und – das gilt auch für Schüler:innen – dadurch enorm vor den Kopf gestoßen wird, dann ist das ein erster wichtiger Schritt zur Selbsterkenntnis – das meint überhaupt einmal die Grenzen des logischen europäischen Denkens zu spüren. Zugleich ist die Anerkennung wichtig, dass das kein Blödsinn ist, der da steht, sondern es ist eine andere Umgangsweise mit Logik. So kann man sich Zen-Konzeptionen durchaus annähern. Also allein schon nach Gründen dafür zu suchen, dass ich all das jetzt mit meinem Denken nicht so einfach verstehe. Wenn man es schafft, dies zu begründen, dann ist das ja schon viel... Das sehe ich überhaupt nicht als Problem an.

CK

Aber das basiert dann schon auf der Prämisse, dass wir uns grundsätzlich verstehen können. Das ist ja nicht selbstverständlich.

AZ

Ja, richtig, aber davon gehe ich selbst aus.

PhTh

Eine Frage: Du hast das ja schon gemacht in der Schule, Anna, richtig?

AZ

In der Schule habe ich bislang noch keine Zen-Texte lesen lassen, aber in einem Workshop für Student:innen, bei dem wir auch genug Zeit für dieses Experiment hatten. Da konnte man gut über das erste Moment des heuristischen Schockiertheits noch hinausgehen. Wir konnten uns über verschiedene Interpretationen des Textes austauschen und uns fragen, welche davon wem jeweils zusagt. Das ist das Wichtige, dass man die Student:innen oder analog Schüler:innen dazu bringt, zu akzeptieren: Wenn Du für Dich einen Zugang zu diesem Text gefunden hast, dann ist das in Ordnung. Und der muss dann weder anderen noch der Lehrer:in gefallen. Aber das ist natürlich schwierig, diese große Offenheit verschiedener Erlebnisse als Lehrperson zuzulassen. Im schulischen Rahmen würden wir wohl viel weiter auch nicht kommen, aber – wie gesagt – das ist schon viel.

Christian Klager

Meine zweite Frage stelle ich an Hanno Depner. Du hast ja zuletzt gesagt, dass eine gewisse Regelmäßigkeit wichtig sei bei Deinen Bastelbögen zu Kant und zu Wittgenstein und dass der jeweilige Prozess nicht beliebig sein solle. Bevor Du das sagtest, hatte ich so schöne Ideen wie, heute kneten wir uns ein Mängelwesen oder morgen basteln wie den Präferenzutilitarismus. Und ich habe auch sofort Gedanken dazu, was ich tun würde, wenn ich die Aufgabe gestellt bekäme, z.B. beim Letzteren gibt es irgendwie Interessen, die sich widersprechen, die einander gegenüber stehen, die dürfen sich nicht berühren oder so... Daher die Frage, warum es dann überhaupt den Bausatz geben muss – geht es nicht auch ganz offen einfach so?

HD

Ich glaube, dass die Situation im Unterricht eine andere ist als bei diesem Buch/Bausatz. Sobald Du im Unterricht sagst, dass wir heute basteln oder kneten, gibst Du als Lehrer:in Regeln vor, die außerhalb der Schule eben der Bausatz vorgibt, Du gestaltest also die Auseinandersetzung mit etwas auch diskursiv mittels Feedback an Schüler:innen etc. Das ist dann die Rahmung, die im Bausatz eben anders ist, weil ich ja als Autor nicht dabei bin oder nicht immer dabei, wenn das jemand bastelt. Deshalb braucht dieser Bausatz auch eine andere Rahmung.

David Lanius (Paris Lodron Universität Salzburg)

Ich habe eine Frage an die gesamte Runde: Mir erscheint das sehr interessant, dass

durch Euch die partiell stark vereinfachten Ansätze in der Fachdidaktik erweitert werden sollen. Genau, das leuchtet mir total ein, das brauchen wir auch. Zugleich habe ich mich bei fast allen fünf Beiträgen gefragt, ob man das allen jeweils Übergeordnete ebenso noch ein wenig konkretisieren kann – also wozu brauchen wir das alles, z.B. diese Selbstkultivierung aus der japanischen Tradition oder auch das nach-propositionale Wissen, was wollen wir damit wirklich vermitteln? Sind das auch spezielle Fähigkeiten oder geht es dabei um Charakterbildung?

Das habe ich mich schließlich beim Basteln gefragt, weil das ›Entleiblichen‹ im Rahmen der Digitalisierung wirklich ein Problem ist, dazu ist das Fach Philosophie/Ethik häufig zusätzlich auch so dermaßen ›verkopft‹, dass die Ausdehnung ins Körperliche total wichtig ist, aber kann man das, was wir damit am Ende bildungsphilosophisch und fachdidaktisch erreichen wollen, auch noch etwas genauer fassen?

CW

Also in der Philosophie- und Ethikdidaktik geht es ja unabhängig von einem konkreten Lehrplan immer auch darum, dass die Schüler:innen einen eigenen Lebensentwurf entwickeln. Speziell bei moralischer Bildung ist der Selbstbezug wichtig. Wie will ich mein eigenes Leben und die individuellen Ziele überprüfen, wenn ich mich nur mit einer logischen Vernunft diskursiv überprüfe. Sondern alles was diesen Reichtum in mir ausmacht, sollte man auch insofern denken: Dass wir nämlich versuchen, uns die Dinge einfach klarzumachen, die zuerst einmal unübersichtlich erscheinen, sie in klare Strukturen zu bringen, und gleichzeitig das aber auch auszuhalten, dass die Welt eben vielschichtig ist, dass es Ambivalenzen gibt, dass es sich nicht anders fassen lässt und dass ganz viele Sachen in uns eine Rolle spielen wie zum Beispiel der gesamte psychische Bereich.

PhTh

Du hast nach den übergeordneten Bildungszielen gefragt, und ich möchte darauf so antworten: Das nach-propositionale Wissen steuert eine andere Form von Universalität an als das propositionale Wissen. Ich habe das die anthropologische Universalität genannt, man könnte auch den klassischen Begriff *conditio humana* nennen – was ist daran gerade ethisch interessant? Die *conditio humana* zu reflektieren, in einer Art von ›Übersteigung‹ des Propositionalen, des Begrifflichen, das bedeutet, Abschied zu nehmen von der Letztbegründbarkeit semiotischer Systeme oder Sinnentwürfe. Es geht nicht darum, die *conditio humana* zu definieren und sie mit Begriffen exakt auszudrücken (z.B. Sprachfähigkeit des Menschen), sondern wir bewegen uns in einem sinnlichen Erkennen. Das ist ein schöner Begriff bei Angelika Krebs (2021). Sinnliches Erkennen ist etwas wie Sich-bekannt-machen-mit. Was ist daran ethisch interessant? Z.B. zu verstehen, dass bei uns Menschen zwar irgendwie große Teile unseres Selbstverständnisses als ein Definieren unserer Werte, unserer Kultur usw. laufen, dass diese Weltanschauungen aber eigentlich nicht ableitbar sind wie

ein mathematischer Beweis. Damit haben wir schon ein ethisches Lernziel im Sinne der denkerischen Bescheidenheit. Ich würde es so auf den Punkt bringen, dass im Bereich des Propositionalen auch die Ideologie liegen kann; die Philosophie hingegen findet ihr Zuhause eher im Nach-Propositionalen. Der Verstand selbst ist für das Propositionale zuständig, für das Subsumieren von Phänomenen unter Begriffe. Die Gefahr besteht in der Ideologie und im Propositionalen darin, dass man die Klarheit der Begriffe verwechselt mit der Welt. Die Vernunft hingegen ist dann eher im Nach-Propositionalen zu Hause, hier etwa in der Einsicht: Unsere Weltanschauungen sind nicht letztbegründbar.

AZ

Die sinnliche Erkenntnis hätte ich jetzt, auch weil mir das Buch von Frau Krebs unbekannt ist, zu Alexander Gottlieb Baumgartens erster Ästhetik in Beziehung gesetzt. Im Rückblick hat ja schon dieser Begründer der Ästhetik von der sinnlichen Erkenntnis gesprochen als der klaren und verworrenen Erkenntnis. Also als eine ergänzende Komponente zur klaren und deutlichen, der begrifflichen Erkenntnis.⁸ Baumgarten hat auch bereits den Punkt betont, dass die begriffliche Erkenntnis verarmend ist und uns immer nur eine reduzierte Variante unserer reichen Erfahrung wiedergeben wird. Deswegen möchte ich hier also die Tradition der Ästhetik unbedingt einmal deutlich markieren und finde es wichtig, dass wir diesen Prozess des Vereindeutigens auch irgendwie wieder rückgängig zu machen versuchen. Nicht zuletzt weil unsere neoliberal beeinflusste Gesellschaft und damit leider auch all unsere Bildungserwartungen dazu tendieren, dass es eine richtige Methode gibt, eine richtige Antwort. Auch unsere Logik basiert ja auf dem Satz des Widerspruchs. Meiner Auffassung nach ist es ein ganz wichtiger Bildungsauftrag, gerade auch im Zeitalter der Digitalisierung, dass wir die Grundzüge des Humanen vermitteln, und menschlich ist nun einmal nicht nur Vereindeutigung. Diese ist mechanisch und effizient, sie ist nützlich, ja, aber sie ist nicht menschlich. Das Ziel sollte also sein, dass sich in dieser Hinsicht Wege dafür eröffnen, die Ambiguität, die Vielfalt als das Gegenteil der Vereindeutigung auf irgendeine Weise ebenso didaktisch realisierbar zu machen. Dafür erscheinen mir ästhetische Zugänge sehr relevant und wichtig zu sein.

Bezogen auf die beschränkte Richtigkeit unseres Denkens gilt zudem, wenn man dazu auf die Zen-Texte zurückkommt, dass auch der Zen-Buddhismus die Denkfigur des ausgeschlossenen Dritten im Prinzip umfasst. Es kann also auch dort in einem ersten Schritt nur ›A oder Nicht-A‹ sein. Aber im Zen-Buddhismus gilt zugleich, dass die Entscheidung, ob es ›A oder Nicht-A‹ ist, immer kontextuell ist, sie wird immer *von jemandem* getroffen. In dem einen Kontext kann es also ›A‹,

8 An diesem historischen Zusammenhang knüpft auch Krebs an; in diesem Band S. 41–52 bzw. 2021: speziell 72–78.

in einem anderen ›Nicht-A‹ sein. Beide Kontexte behalten dabei – anders als in der traditionellen europäischen Logik – jeweils ihre Geltung. Durch dieses Mitdenken der vielen Stufen der Kontextualität im Zen-Buddhismus führt das irgendwann logisch in eine Art von Regress, den man denkerisch nicht mehr lösen, sondern mit dem man nur noch den Umgang einüben kann. Das mündet letztlich in Demut, in ein Akzeptieren des Nichtvorhandenseins einer Lösung, einer Nicht-Antwort.

HD

Ich würde das ähnlich sehen und auch im Sinne der Aufklärung antworten: Ausübung von Vernunft besteht immer auch im kritischen Mitbedenken der eigenen Position. Anders formuliert: Die ästhetisch-leibliche Kultivierung oder Sensibilisierung ist deswegen notwendig, weil ansonsten diese Bereiche unkultiviert bleiben, und damit erscheinen die Bedingungen jedes Wissens beliebig und egal, und es bleibt unverstanden, was in den Bereichen der Gefühle, der Rhetorik usw. passiert. Dann zählt nur noch das Faktum oder nur noch Texte würden als gut beurteilt, die Quantifizierbares behandeln und das am besten statistisch auswerten. Die Fähigkeit, zwischen einem guten Text, auch guten Argumenten, und einem schlechten Text bzw. schlechten Argumenten zu unterscheiden, wird dann gar nicht erst ausgebildet. Das, was mindestens auch wichtig ist, was nicht selten sogar entscheidend ist, fällt dann einfach weg. Und deshalb ist es keineswegs nebensächlich, dass man Kompetenzen oder wie auch immer man diese Fähigkeiten nennt, in diesen Bereichen kultiviert. Zudem: Wir könnten das Gute am Propositionalen oder der Digitalisierung nicht erfassen, wenn wir nicht wüssten, was jene anderen Bereiche bedeuten, also wenn wir nicht auch einen anderen Standpunkt einnehmen könnten. Auch mit den Vorteilen der Digitalisierung könnten wir nicht gut umgehen, wenn wir das Gefühl hätten, dass es nur dies gäbe.

PB

Ich will jetzt vielleicht noch einmal zurückgehen zur Ambiguitätstoleranz. Das wäre wohl auch das Bildungsziel, das ich selbst stark machen würde. Das möchte auch ich gerne mit der Digitalisierung verknüpfen. In den 1980er Jahren gab es diesen cyberfeministischen Traum, wobei das Internet noch ein Raum war, indem man sich körperlos, konsequenzlos, vorurteilslos bewegen konnte. Wenn niemand weiß, wie ich aussehe, dann kann ich z.B. Chat-Foren betreten und mich da völlig neu erfinden. Dieser Traum war schnell ausgeträumt, denn das war und ist nicht so. Wir nehmen die Situierung immer mit, die bestimmt weiter, wie ich mich ausdrücke oder in aktuellen Kontexten wie etwa dem Metaversum zeigt sich empirisch, dass wir unsere Avatare dann letztlich in der Tendenz doch so gestalten, wie wir tatsächlich aussehen. Wir könnten das, das wäre die Hoffnung, vielleicht ablegen, aber aus irgendeinem Grund tun wir das eher nicht. Auch in diesen virtuellen Räumen gibt es dann etwa körperliche Übergriffe auf Avatare, die auch wirklich körperlich/leiblich affi-

zierend und schlimm sind. Da steht die Rechtsprechung aktuell noch recht perplex davor. Umgekehrt kann man das jetzt aber auch einfach als ein Phänomen nehmen, das uns zeigt, dass digitale Situierung, also die digitalen Medien – ebenso fachdidaktisch potenziell emanzipatorisch – dazu da sind, uns wiederum genau diese Situierung vorzuführen. Dass diese eben mit uns mitkommt, und zwar immer, dass wir die niemals ablegen können.

Zum Stichwort der Digitalisierung in der Schule haben wir ebenso Konzepte wie u.a. »digitale Ungleichheit«. Das bedeutet jedoch eben nicht nur, dass die Schüler:innen jeweils unterschiedliche Geräte haben, sondern dass für diese, selbst wenn alle die gleiche technische Ausstattung hätten, auch zu Hause, sich immer noch der jeweils spezifische, habituelle Zugang zu den Geräten ändert. Wir haben alle verschiedene epistemische Zugänge zu der Technik – ich kann entweder ein Tablet zu Bildungszwecken kompetent verwenden, oder ich kann es eben nicht, und das hat etwas mit meinem sozialen Hintergrund zu tun. Oder dieser soziologische Hintergrund führt dazu, dass ich z.B. algorithmisch diskriminiert werde, d.h. dass mir in der Onlinewerbung nur die Geräte angeboten werden, die Menschen mit meinem Bildungsstand und meiner finanziellen Kapazität sich leisten können oder eben nicht. Oder es wird anhand meiner IP-Adresse festgelegt, was für mich relevant ist oder sein wird. Das sind Faktoren, die uns alle einschränken und uns zeigen, dass auch in der sogenannten digitalen Welt, die vermeintlich – wie vorhin auch schon gehört – raum- und körperlos ist, durchaus unsere leibliche Situierung sehr bedeutsam bleibt. Ambiguitätstoleranz ist also auch auf das Spannungsfeld zwischen Digitalem und Nicht-Digitalem (hierzu auch: Breil/Wobser 2023) bezogen weiterhin von sehr großer Bedeutung.

AZ

Ich versuche gerade, das irgendwie zusammenzudenken, wie wir von dem einen Ende zu dem anderen kommen. Das eine Ende ist in dieser Hinsicht nämlich, dass wir uns einig sind, dass wir die Dimension der Leiblichkeit stärker mit in den Unterricht tragen und als eine Bildungsaufgabe verstehen. Und das andere Ende ist, dass die Ambiguitätstoleranz, auch wenn ich selbst sage, dass man sie nicht einfach nur als logisches Konzept verstehen kann, sondern diese Haltung auf besondere Weise lernen muss, ja dennoch in erster Linie eine kognitive Aufgabe ist. Ich bin überzeugt, dass es dazwischen einen Konnex gibt, aber ich sehe ihn noch nicht... Kurz gesagt: Wie kommen wir von leiblich-körperlichen Erfahrungsräumen zu einer Ambiguitätstoleranz?

PB

Es gibt diese Rede von der *empathy machine*. Dieses Modell wird immer wieder hergenommen (Bollmer 2017; Barbot/Kaufmann 2020), sobald man aktuell von *virtual reality* spricht. Man kann sich so eine Brille aufsetzen und sich dann in irgendeine

Perspektive von jemandem oder in etwas hineinversetzen lassen, z. B. in einen Baum oder auch einen Menschen, der zwei Meter größer ist. Es gibt ebenso *body-swap*-Anwendungen, bei denen sich zwei Menschen mit VR-Brillen gegenüberstehen, aber was beide sehen, ist quasi vertauscht. Also ich habe plötzlich die Perspektive meines Gegenübers und erfahre dann einmal, wie das ist, mir selbst zu begegnen. Ich stehe mir selbst gegenüber – und ich merke dann z. B. erst einmal, ok, ich bin ja ganz schön klein. So ist das also – und andersherum. Das ist also die Idee, dass wir diese Medien dazu verwenden können, um tatsächlich Perspektiven zu wechseln. Das kann aber auch sehr schnell sehr problematisch werden: Wenn man das z. B. journalistisch einsetzt und sagt, so, jetzt schauen wir uns das einmal an, wie es ist, etwa im Kriegsgebiet z. B. über die Straße zu gehen... Also, solche eventuell anmaßenden oder auch in gewissen Fällen ethisch verwerflichen Anwendungsversuche gibt es natürlich auch. Das wäre jedoch die Richtung, in die man gehen könnte, sobald man hier dann sagt: Aber, naja, das ist schon ein Versuch, andere Perspektiven einzunehmen mit medialen Mitteln. Ob das letztlich gelingt, weiß ich nicht.

HD

Das Gegenteil von Ambiguitätstoleranz, also die Ambiguitäts-Intoleranz, gibt es eigentlich ja nur dann, wenn man zum Beispiel verdrängt, dass alles, was heute ist, morgen ggf. anders ist: Dass die Umstände sich ständig ändern (obwohl sie oft sehr ähnlich sind), dass das Material und unsere Körper nicht immer gleich und nicht die gleichen sind (obwohl diese doch ›in der Regel‹ verlässlich funktionieren). Insofern ist das Denken, das seine Räumlichkeit und Zeitlichkeit in meinem Sinne nicht ›weg-idealisiert‹, ebenso ein Modus, in welchem für die Ambiguität sensibilisiert wird.

FW

Gibt es noch weitere Fragen oder Anmerkungen? Ich selbst würde mich über Fragen oder Kommentare freuen, die nochmals einzelne Aspekte aufgreifen würden... Also mich beschäftigt immer noch, Patrizia, dieser Aspekt der jeweiligen Situiertheit und ich würde einmal versuchen – unabhängig davon, wie wichtig auch mir der Gender-Kontext ist, in welchem Du den Aspekt eingeführt hast – diesen Zusammenhang auf den Umstand zu beziehen, dass es hier und jetzt das Abschlusspanel zur Bildungsphilosophie und zu Fachdidaktik ist: Macht das Sinn, all die einzelnen spannenden Aspekte, die Ihr aufgeworfen habt, auf eine Art der Situiertheit in der Philosophie und ihrer Didaktik zu beziehen? Was würde mittels so einer Selbstanwendungsfigur herauskommen? Es wurde ja bislang so gesprochen, als seien die einzelnen Punkte alle Desiderata, als würden die – noch – nicht in der Fachdidaktik vorkommen. Zugleich wurden Bezugspunkte genannt, sei es zum Beispiel Angelika Krebs, die vielleicht indirekt didaktisch denkt, die aber keine Fachdidaktikerin ist. Wo wären also fachdidaktische Anschlüsse oder bestehen eher Fehlanschlüsse, weil

es u.a. im interkulturellen Bereich oder für die Basterei bislang keine oder wenige Vorarbeiten gibt? Das würde mich zum Abschluss besonders interessieren.

PB

Also, ich kann einmal versuchen, darauf zu antworten. Ich selbst frage mich nämlich auch, was man jetzt damit macht... Es wäre ja etwas leicht, zu sagen, dass wir jetzt alle aus unseren bestimmten Standpunkten gesprochen haben, und das steht alles nebeneinander, ohne dass wir uns widersprechen, aber wir führen das jetzt alle fort, ggf. bis zu Schulbildungen, und dann ist das jeweils wieder etwas Eigenes. Dann besteht etwa die Gefahr vieler kleiner fachlicher Subkulturen. Eine mögliche Antwort auf dieses Problem könnte ein anderes feministisches Konzept sein, nämlich das von Karen Barad (2018), die sogenannten ›Diffraktion‹, womit they sagt, okay, es geht jetzt darum, dass diese verschiedenen Theorien nicht nur nebeneinander stehen bleiben, jedoch auch nicht darum, sie gegeneinander auszuspielen, sondern sie zu nehmen und sie durcheinander zu lesen – sozusagen. Ich suche eben nach solchen Punkten, an denen wir überhaupt miteinander in ein Gespräch kommen, um zu gucken, was dort dann entsteht... Also das geht dann vielleicht auch in die Richtung der Interdisziplinarität, wenn auch vor allem intradisziplinär etwa innerhalb der frühen integrativen Grundlagenmodelle (Martens 2003; Rohbeck 2008; als Überblick auch: Runtenberg 2016) in der Fachdidaktik selbst.

AZ

Oder, vielleicht ja auch über die fachdidaktischen Ansätze hinaus. Ich habe jetzt gerade, als Du, Patrizia, gesprochen hast, gedacht, dass eine situierte Abhängigkeit auch im Zen eine Rolle spielt. Da hat man klare Berührungspunkte. Davon ausgehend könnte man das alles dann auffächern und überprüfen, inwiefern beides etwas miteinander zu tun hat. Ich bin zwar nicht gut eingelest, aber ich kenne kaum eine fachdidaktische Position, in der es vor allem um die Behandlung interkultureller Texte geht. Ich will niemandem Unrecht tun, vielleicht gibt es das⁹, aber selbst in der akademischen Fachphilosophie ist dieser Schwerpunkt ja noch selten. Das ist vielleicht eher eine Zeitfrage, bis das ›durchgesickert‹ ist in die Didaktik. Aber auch ich würde hier Intra- und vor allem Interdisziplinarität stark machen, denn ich glaube, dass andere Fächer das punktuell schon gut machen. Auch wir brauchen die anderen Fächer und Kenntnisse, wenn wir unser Unterfangen ernst nehmen; etwa brauchen wir die Kunst, sobald wir sagen, dass wir ›handwerkliche‹ Fähigkeiten im Sinne des Bastelns auch stärken wollen – und dafür gibt es ja schon ganz tolle fachdidaktische Modelle (Bussmann/Breitwieser 2024; ZDPE 4/2023). Warum dann nicht gezielt stärker in den Dialog treten?

9 Dazu eine nachträgliche Anmerkung – es gibt fast immer mehr, als man so denkt, in diesem Kontext u.a.: Bartsch (2017); Glitza (2018); Cörg (2021).

PB

Ich glaube, dass das ganz wichtig ist, dass es auch wirklich ein Dialog ist, und niemand denkt, dass Interdisziplinarität so funktioniert, dass ich mir bloß einen anderen Kontext einfach nur aneigne, sondern es sollte tatsächlich eine Zusammenarbeit sein.

Corinna Jacobi (ALP Dillingen)

Also von Interdisziplinarität führt das jetzt vielleicht etwas ab, aber ich habe, wenn ich Ethik in der Oberstufe unterrichte, immer sehr gute Gespräche mit den Physik-Kolleg:innen, denn da haben wir ja Themen wie mechanistisches Weltbild oder Quantenphysik usw. Und ein Kollege sagt mir dann u.a., dass etwa das quantenmechanische Weltbild in unserem Denken noch gar nicht angekommen sei, dass das überhaupt nicht vorkomme, in unserer philosophischen Welterklärung. Wenn ich jetzt auf die Diskussion vorhin, dass im Japanischen sowohl ›A‹ als auch ›Nicht-A‹ kontextbedingt Geltung haben, Bezug nehme, dann ist das genau das, was z.B. in der modernen Physik mit dem Doppelspaltexperiment¹⁰ beschrieben wurde. Ich habe einen Kollegen gefragt, wie Kant wohl geschrieben hätte, wenn er die Quantenphysik bereits gekannt hätte. Mit Blick auf Aspekte der Interdisziplinarität frage ich mich, wer sich denn damit überhaupt beschäftigt?

PB

Also, ganz konkret arbeitet tatsächlich Karen Barad ›quantenphilosophisch‹, they macht genau das.

AZ

Es gibt auch Bücher zu Physik und Zen! [*Lachen*]

FW

Okay, wenn es jetzt keine Fragen mehr gibt – wir sind ja alle jetzt auch, Quanten hin oder her, etwas müde [*Schmunzeln*] –, würde ich vorschlagen, dass alle fünf Teilnehmer:innen unseres Runden Tisches noch ein kurzes Abschlussstatement formulieren zu einem ausgewählten Aspekt, der Euch noch beschäftigt.

HD

Puh!, ja, also ein Lieblingswort von mir ist ›Ambiguitätstoleranz‹ – und das finde ich jetzt noch wichtiger als vor unserem Austausch.

10 Für einen ersten Überblick hierzu: <https://de.wikipedia.org/wiki/Doppelspaltexperiment> [15.01.2025].

PhTh

Ja, mir ist der Gedanke gekommen, dass unsere Schule, ja, unsere Bildungskultur, letztlich unsere gesamte Gesellschaft diese Vereindeutigung so stark bevorzugt. In der Schule ist als eine Gegenrede zu vermuten: ›Das ist ja alles schön und gut, was Ihr hier erzählt, aber wie soll man das benoten?‹ Und: ›Das kann man einmal in der Projektwoche machen!‹ Und das ist ja auch völlig verständlich und legitim, ich weiß das aus meiner Zeit als Lehrer: Viele schöne Dinge muss man da über Bord werfen, weil man merkt, die institutionellen Bedingungen lassen das einfach nicht zu. Aber wir haben hier und jetzt einen freien Raum, um über all das nachzudenken. Und da merken wir, wie stark die Vereindeutigung und Bewertbarkeit in schulischen Bildungsvorstellungen verankert ist. Das ist auch ein Ausdruck unserer Situirtheit im Bildungssystem im Allgemeinen.

FW

Wenn ich einmal kurz dazwischenfunken darf, ich würde Dir widersprechen bei solchen Sätzen wie, dass wir alle einer Meinung seien, das ist – denke ich – noch nicht einmal in diesem Raum so eindeutig der Fall. Dazu gibt es auf dieser Tagung selbst wahrlich kein überbordendes Interesse an diesen Überlegungen. Inhaltlich wie methodisch ist das freilich eine Ausnahme, dass wir diesen Konsens haben. Also wie verhält sich überhaupt das, was hier jetzt stattgefunden hat, zu der Konferenz im Ganzen oder auch zu vorherigen Beiträgen unseres Panels. Soviel zu jenem erhofften Aspekt des Dialogs; also wo sind überhaupt Leute, die uns radikal widersprechen würden... Jetzt bin ich ebenso in dieses merkwürdige ›Wir‹ hinein gestolpert, aber das ist eine interessante Frage.

CW

Nur kurz, ich habe ja auch ein Plädoyer dafür gehalten, in der Fachdidaktik und im Unterricht die Bereiche dessen, was verhandelt wird u.a. auf psychologische Themen auszuweiten. Ferner klingt Ambiguitätstoleranz, Vielfalt usw. natürlich erst einmal gut, aber ich merke, wie sich in mir ein gewisser Widerstand regt und um am Ende noch einmal etwas Öl ins Feuer zu gießen, möchte ich sagen: Wenn wir nun einmal die Vernunft als eine gemeinsame Klammer nehmen, dann wäre für mich immer die Verbindung zum Guten zentral. Ich weiß, dass das ein Fass ohne Boden ist, darauf gehe ich nicht ein, aber Vernunft kann danach ohne Bezug auf das Gute nicht gedacht werden. Und wenn wir darüber reflektieren, kommen wir eben doch wieder in einen diskursiv-propositionalen Austausch, wobei es sich lohnt ebenso normative Positionen zu vertreten zu Fragen des Guten oder des Schlechten. Ganz im Gegensatz zu: Nein, es hat alles einfach irgendwie den gleichen Wert. Diese Kontroversität eines sokratischen Philosophierens würde ich nicht aufgeben, sondern es lohnt sich, die Haltung ausgehend von einer breiteren Erfahrungsbasis, der wir uns hier gewidmet haben, weiter beizubehalten.

PB

Ich weiß nicht, was ›Vernunft‹ ist und muss darüber noch länger nachdenken – ich bin froh, dass dazu niemand genauer nachgefragt hat. Ich selbst habe das Gefühl, dass wir die Kultivierung der Vernunft implizit alle zu einhellig akzeptiert haben als eigentliches philosophisches Bildungsziel. Ich würde weiter darüber nachdenken, wie zentral der Begriff der Vernunft überhaupt und ebenso in Bezug auf all das heute hier Besprochene letztlich ist.

FW

Was hast Du gegen die Vernunft, Patrizia? [*Lachen*]

PB

Naja, zumindest nichts, was hilft. [*Lachen*]

CW

Was verstehst Du überhaupt unter Vernunft, Patrizia! [*Lachen*]

FW

Du hättest auch sagen können: ›Das geht Dich gar nichts an!‹ [*Schmunzeln*]. Anna, bitte...

AZ

Ich schließe noch einmal an, an das, was Du gesagt hast, Florian – sind wir uns jetzt einig oder nicht? Aus meiner Sicht ist es schon wichtig, dass wir uns bei aller Kontroversität auch ein gewisses Wir-Gefühl erhalten. Ich weiß nicht, woher Ihr den Begriff der Ambiguitätstoleranz kennt, aber ich kenne ihn von Thomas Bauer (2018) und der hat eben auch beschrieben, dass der reine Wille zur Diversifizierung und zur Pluralisierung manchmal auch in die komplett falsche Richtung wirkt, nämlich dann, wenn wir ihn mit der Vereindeutigung koppeln, also einfach nur die Schubladen vervielfältigen. Denn auch wenn es ganz viele Schubladen gibt, dann sind es doch immer noch Schubladen! Nur weil ich sage, wir müssen aber auch noch diese oder jene Gruppe beachten, oder wir brauchen jetzt aber noch ein Kapitel zu Zen und eins zu Neurowissenschaften und eins zur Digitalisierung oder auch zur Digitalität, dann gewinne ich am Ende nichts. Also, der analytische Zugang will immer die Differenzen und die Kategorien – und wir müssen, das glaube ich schon, viel Kraft aufwenden, gerade auch Gemeinsamkeiten zu betonen und zu würdigen. Denn ansonsten kommen wir wieder in diese Haltung, dass wir sagen, wir machen jetzt doch wieder etwas Neues, wodurch alles divers, plural und bunt wird, aber dann kommen wir aus jenem Grundfehler nicht heraus, den wir machen: den einer übertriebenen Vereindeutigung.

FW

Vielen Dank, Euch Fünfen, aber auch allen Personen im Raum [Klopfen]!

Literatur

- Barad, Karen (2018): »Diffracting diffraction: Cutting together-apart«, in: Birgit M. Kaiser/Kathrin Thiele (Hg.), *Diffractive Worlds – Diffractive Readings. Onto-Epistemologies and the Critical Humanities*, London, S. 4–23.
- Barbot, Baptiste/Kaufmann, James C. (2020): »What makes immersive virtual reality the ultimate empathy machine? Discerning the underlying mechanisms of change«, in: *Computers in Human Behavior*, 111, 106431, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106431>.
- Bartsch; Markus: »Interkultureller Polylog«, in: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hg.) (2017), *Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn, 2. Aufl., S. 119–125.
- Bauer, Thomas (2018), *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*, Stuttgart.
- Bollmer, Grant (2017), »Empathy machines«, in: *Media International Australia*, 165(1), S. 63–76, <https://doi.org/10.1177/1329878X17726794>.
- Breil, Patrizia/Wobser, Florian (2023), »Postdigitale Bildung im Philosophie- und Ethikunterricht? Interdisziplinäre Befunde und Deutungen zu Chancen und Risiken einer Entwicklung der Gegenwart«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 4, S. 95–105.
- Bussmann, Bettina/Breitwieser, Anna (2024): »Bildung im Anthropozän. Epistemische Kompetenz als fächerübergreifendes Lehr- und Lernziel«, in: Florian Wobser (Hg.): *Anthropozän. Interdisziplinäre Perspektiven und philosophische Bildung*. Frankfurt a.M./New York, S. 137–154.
- de Beauvoir, Simone (2018 [1949]), *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*, 18. Aufl., Reinbek bei Hamburg.
- Depner, Hanno (2011), *Kant für die Hand. Die ›Kritik der reinen Vernunft‹ zum Basteln und Begreifen. Mit Anleitung und 12 Bogen Bausatz*, München.
- Depner, Hanno (2019): *Wittgensteins Welt selbst hergestellt. Der ›Tractatus‹ als Turm zum Basteln und Begreifen*, München.
- Glitza; Ralf (2018): *Kulturelle Bildung in der Mitte der Gesellschaft. Zum Spannungsfeld einer interkulturell-hermeneutischen und heterotopisch-differenzmodalen Philosophiedidaktik am Beispiel der Ethik Immanuel Kants und traditioneller konfuzianischer Sittlichkeitskonzeptionen*. Bochum.
- Görg, Erdmann (2021): »Islamische Philosophen im Philosophieunterricht am Beispiel eines Gottesbeweises Ibn Sīnās«, in: Albus, Vanessa/Glitza, Ralf (Hg.): *Kul-*

- turelle Phänomene und philosophische Herausforderungen. Impulse für Bildungsprozesse in Theorie und Praxis.* Bochum, S. 71–88.
- Hastedt, Heiner (2005): *Gefühle. Philosophische Bemerkungen*, Stuttgart.
- Heisig, James W./Kasulis, Thomas P./Maraldo, John C. (2011), *Japanese Philosophy. A sourcebook*, University of Hawai'i 2011.
- Krebs, Angelika u.a. (2021), *Das Weltbild der Igel. Naturethik einmal anders*, Basel.
- Lévi-Strauss, Claude (1968): *Das wilde Denken*, Frankfurt a.M.
- Merleau-Ponty, Maurice (2010 [1945]), *Phänomenologie der Wahrnehmung*, 6. Aufl., Berlin.
- Martens, Ekkehard (2003), *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophie-ren als elementare Kulturtechnik*, Hannover.
- Murdoch, Iris (2023 [1970]), *Die Souveränität des Guten*. Berlin.
- Ortner, Hanspeter (2017), »Semiotisierung und Semantisierung von Erfahrung, Weltsicht und Wissen in literarischen Texten«, in: Anne Betten/Ulla Fix/Berbeli Wanning (Hg.): *Handbuch Sprache in der Literatur*, Berlin, S. 290–309.
- Rohbeck, Johannes (2008): *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden.
- Runtenberg, Christa (2016), *Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen*, Paderborn.
- Wilhelm, Christian (2025), »Wie die Philosophiedidaktik von der Psychologie profitieren kann«, in: Linda Merkel/Markus Tiedemann (Hg.): *Probleme statt Fächer. Interdisziplinarität im Ethik- und Philosophieunterricht*, Dresden, S. 27–42.
- Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE)* (2023), 4, Interdisziplinarität.

Anhang

Über die Beiträger:innen

Patrizia Breil, Dr. phil., ist Postdoktorandin am SFB 1567 Virtuelle Lebenswelten der Ruhr-Universität Bochum. Nach ihrer Promotion zu phänomenologischen und bildungsphilosophischen Theorien entfremdeter Körperlichkeit forscht sie nun im Rahmen einer Phänomenologie und Ethik der Virtualität/VR zu Fragen der digitalen Transformation, Datafizierung, Materialität und (Post)Digitalität.

David Cortez, Dr. phil., ist Dozent an der Hochschule Ravensburg-Weingarten und an der Lateinamerikanischen Fakultät für Sozialwissenschaften in Quito, Ecuador. Seine Forschungsschwerpunkte sind Gutes Leben, Umweltethik, Interkulturelle Philosophie, Foucault und Nietzsche.

Hanno Depner, Dr. phil., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Rostock im Bereich Praktische Philosophie. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Bildethik, Ästhetik und Performative Philosophie. Er war Gewinner des Berliner Science Slams. Promotion *Zur Gestaltung von Philosophie* (2016), philosophische Bausätze *Kant für die Hand* (2011) und *Wittgensteins Welt* (2019).

Klaus Feldmann, Dr. phil, ist Akademischer Oberrat für Didaktik der Philosophie an der Bergischen Universität Wuppertal. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten in Forschung und Lehre gehören Grundlagen der Philosophie- und Ethikdidaktik, Diversitätsdiskurse und interkulturelle Philosophie sowie Kommunikation.

Stefano Franceschini ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Philosophie und ihre Didaktik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Aktuelle Forschungsschwerpunkte liegen in der philosophischen Didaktik und in der Geschichte der modernen und gegenwärtigen Philosophie (insbesondere die Philosophien des Postpragmatismus).

Christian Gefert, Dr. phil., OStD, Philosophiedidaktiker (mit dem Theorie- und Praxisschwerpunkt ›theatrales Philosophieren‹) und Philosophielehrer; langjähri-

ger Akteur in schulischen und in außerschulischen Bildungsprojekten; zur Zeit als Schulleiter eines Gymnasiums in Hamburg tätig.

Volker Haase, Dr. phil., arbeitet als Lehrkraft für Ethik und Deutsch an einem Gymnasium, als Fachleiter für Philosophie/Ethik am Staatlichen Seminar für Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte und als Lehrbeauftragter für Fachdidaktik der Philosophie und Ethik an der Universität in Freiburg.

Andreas Höftmann, Dr. phil., verwaltet die Professur für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen postdigitales und kollaboratives Komponieren, inklusives Musikerleben, ästhetische Transformation von Musik und Film sowie musikpädagogische Kulturgeschichte mit den Schwerpunkten Fest und Muße.

Christian Klager, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Philosophie der Universität Rostock. Er leitet die Philosophiefachdidaktik. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehören insbesondere Methoden und Methodologie der Philosophie, Theorien des Spiels und des Spielens, philosophische Skepsis und das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen.

Angelika Krebs, Prof. Dr. phil., ist Inhaberin des Lehrstuhls für Praktische Philosophie an der Universität Basel. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Ethik und der Politischen Philosophie, in der Philosophie der Gefühle und der Ästhetik. Ihr letztes Buch trägt den Titel *Das Weltbild der Igel. Naturethik einmal anders* (2021).

Ben Moll (geb. Krumpfen) arbeitet als Gymnasiallehrer für Ethik und Musik und als Trainer für politische Bildung in München sowie als Lehrbeauftragter für Philosophiedidaktik in Salzburg. Zuvor studierte er Musik und Ethik/Philosophie auf Lehramt an der TU Dresden und Hochschule für Musik Dresden. Er promoviert und forscht u.a. zu *Kultureller Aneignung* und rassismuskritischer Bildung.

Veronika Reichl, Dr. phil., lebt als Autorin, Illustratorin und Dozentin in Berlin. Sie studierte Kommunikationsdesign und promovierte zur Visualisierbarkeit von theoretischen Texten. Zuletzt erschien *Das Gefühl zu denken* bei Matthes & Seitz Berlin.

Emanuel Seitz, Dr. phil., ist Assistent am Lehrstuhl für praktische Philosophie in Basel. Seine Schwerpunkte liegen in der Ethik, der politischen Philosophie, der Ästhetik und der Metaphysik. Zuletzt erschien von ihm eine Übersetzung von Eugenio Montale, *Die Knochen eines Tintenfisches* (2023). Seine Promotion an der Universität von Amsterdam wurde unter dem Titel *List und Form. Über Klugheit* (2019) veröffentlicht.

Philipp Thomas, Prof. Dr. phil., ist Professor für Philosophie/Ethik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und hat zuvor an der Eberhard Karls Universität Tübingen gewirkt. Seine Forschungsschwerpunkte sind Phänomenologie, Negativitätstheorie, Melancholie, Bildungsphilosophie, Philosophiedidaktik und die Frage nach einem erweiterten Philosophie- und Vernunftbegriff.

Constanze Tinawi ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt a.M. Von 2022 bis 2024 war sie Lehrbeauftragte für Philosophiefachdidaktik am Philosophischen Seminar der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, zuvor drei Jahre lang Seminarleiterin für Philosophie/Ethik in der Berliner Lehrer:innenausbildung. Schwerpunkte ihrer Forschung sind neben der Praktischen Philosophie auch Musikästhetik, analytische Musikphilosophie sowie Philosophie- und Musikdidaktik.

René Torkler, Prof. Dr. phil., ist Professor für Philosophie und ihre Didaktik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Schwerpunkte seiner Forschung liegen neben der Sozial- und Kulturphilosophie in der Bildungstheorie und der Philosophiedidaktik, wobei er sich besonders mit Problemen der Religion, der politischen Bildung und der Philosophiegeschichte sowie mit der Bedeutung von Narrativität in Ethik und Didaktik auseinandersetzt.

Rainer Totzke, Dr. phil., Kultur- und Medienphilosoph, ist Autor und Performer sowie Kurator des Festivals *Leipzig denkt*. Neben der Forschung und Lehre an verschiedenen deutschen Universitäten realisiert er seit 15 Jahren philosophische Performances. Er ist Vorsitzender des *Expedition Philosophie e.V.* und Mitinitiator des *Soundcheck-Philosophie-Salons* und anderer Formate öffentlichen Philosophierens in Leipzig.

Heike Wagner, Dr. phil., leitet den Standort Weingarten der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart sowie den Fachbereich Internationale Beziehungen. Zuvor arbeitete sie u.a. bei IOM Wien sowie IOM Quito. Sie lehrt seit vielen Jahren zu Fragen von Migration, Interkulturalität sowie qualitativen Forschungsmethoden. Ihre Themenschwerpunkte sind indigenes Leben und Wissen, Interkulturalität, Alternativen der Entwicklung, Mensch-Mitwelt-Beziehung. Ihr regionaler Schwerpunkt ist Ecuador.

Christian Wilhelm, Dr. phil., ist Akademischer Rat für Philosophie und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und dort in der Lehrkräftebildung für Philosophie/Ethik und in der schulpraktischen Betreuung tätig. Zuvor arbeitete er einige Jahre als Philosophielehrer in Hessen und Nordrhein-Westfalen. Sei-

ne Forschungsschwerpunkte sind Tugendethik, philosophische Moralpsychologie, Philosophiedidaktik und Politische Philosophie.

Florian Wobser, Dr. phil., ist nach dem gymnasialen Schuldienst u.a. in Berlin aktuell Akademischer Rat a. Z. an der Universität Passau im Bereich Philosophie. Schwerpunkte sind Bildung/Didaktik, Medien und Ökologie. 2024 gab er den Sammelband *Anthropozän. Interdisziplinäre Perspektiven und philosophische Bildung* heraus. Er gestaltet ebenso ›dritte Orte‹ des Philosophierens wie Festivals für Kinder und Jugendliche (z.B. ›Was wäre, wenn...‹, das er in Leipzig ko-kuratiert), Initiativen von Bürger:innen (z.B. als Mitglied von ›Wozu Demokratie‹ in Passau) oder zuletzt einen Lektürekreis in der Justizanstalt Suben (A).

Anna Zschauer, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Philosophischen Institut der Universität Hildesheim und Lehrerin für Philosophie am Gymnasium. Ihre Forschungsschwerpunkte betreffen die hermeneutischen Potentiale der Ästhetik, die japanische Philosophie und den interkulturellen Austausch in der Philosophie.

