

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 vorbeigehen.

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 nahezulegen, 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 Gegengründe 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 Erzähllernen 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 Urteilkraft. 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.