

# 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 propositionalem 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 Trivilliteratur 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 *nachpropositionalen* 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.

*Nachpropositionales 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. Stilett, 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.