

Für einen sinnorientierenden Philosophieunterricht Drei fachdidaktische Kompetenzen

Inhalt:

1. Erfahrungen begreifen (S. 3)
2. Kulturelle Werte verlebendigen (S. 5)
3. Sinn finden - richtig leben im Falschen (S. 9)
 - 3.1. Die politische Perspektive (S. 10)
 - 3.2. Die existenzielle Perspektive (S. 12)
- Literatur (S. 17)

Sinnorientierung ist sicher nicht der Kern der Philosophie als Wissenschaft, sie ist jedoch auch ein Teil der philosophischen Tradition. Sinnorientierung als Frage nach dem, was wirklich wichtig ist, was Bestand hat, als Frage nach Werten, auch nach der Tiefe des eigenen Lebens,¹ sie ist aber sicher so etwas wie der Kern des Interesses an Philosophie bei Schülerinnen und Schülern wie bei Studierenden, dies ist meine Erfahrung aus vielen Jahren des Unterrichtens von Philosophie. Die Diskrepanz zwischen diesem Interesse und der wissenschaftlichen Philosophie an den Philosophischen Seminaren und Instituten ist vielleicht mitunter auch ein Grund für Enttäuschungen.

In der philosophiedidaktischen Diskussion ist Sinnorientierung kein explizites oder eigenständiges Thema,² verkürzt kann man sagen: aus nachvollziehbaren Gründen, weil eine kritisch-philosophische Bildung mit einer Art eigenem Sinnangebot Gefahr liefe sich zu übernehmen, bzw. sich selbst zu verfehlen.³ In meinen Ausführungen möchte ich demgegenüber zeigen, dass und auf welche Weise Sinnorientierung für Lehrkräfte wie für Schülerinnen und Schüler ein eigenständiges Thema der Philoso-

¹ Diese Formulierungen sind bewusst alltagssprachlich und zunächst nur auf die Verbindung von Sinnorientierung und eigenem Leben bezogen. Philosophisch genauer können sie erst gefasst werden, wenn sich das Bedürfnis nach Sinnorientierung selbst durchsichtig wird, etwa als Funktion gesellschaftlich vermittelter Orientierungsanforderungen (s.u.). Auch ist auf dieser Ebene noch keine begriffliche Differenzierung von ‚Sinn‘ in ‚Bedeutung‘, ‚kultureller Wert‘ oder ‚Sinn im Leben‘ möglich.

² Insbesondere als Sinnorientierungskompetenz taucht sie nicht auf, siehe etwa Johannes Rohbeck: Didaktik der Philosophie und Ethik, Dresden: Thelem 3. Aufl. 2013, Kapitel ‚Philosophische Kompetenzen‘, S. 89ff.

³ Implizit wird Sinnorientierung dagegen laufend thematisch - allerdings ausgehend von klassischen philosophischen Gebieten wie ‚Glück‘ (siehe etwa das Themenheft ‚Glück‘ der Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik Heft 4/2006), ‚Person‘ (AaO., Heft 4/2009), ‚Leben‘ (AaO., Heft 4/2008), oder auch ‚Lebenskunst‘ (AaO., Heft 1/2004). In den Schulbüchern taucht das Wort Sinn oft in Verbindung mit dem Thema ‚Religion‘ oder dem Thema ‚Tod‘ auf, siehe das Schulbuch ‚Praktische Philosophie 3‘, Berlin: Cornelsen 2008, S. 160ff.

phie und der Philosophiedidaktik sein kann - wenn der Begriff Sinnorientierung nicht vorschnell in einer unreflektierten Engführung mit der Frage nach dem eigenen Leben verwendet wird. Vielmehr gilt es, Sinnorientierung zunächst gerade als philosophische Frage nach ‚Bedeutung‘ und ‚Kultur‘ zu verstehen.

Im Folgenden möchte ich für einen Philosophieunterricht plädieren, der bewusst orientierend und insbesondere sinnorientierend ist⁴ - und der damit unmittelbar beim durchschnittlichen Interesse der Lernenden an der Philosophie ansetzt. Bezogen auf die Philosophiedidaktik und auf die Ausbildung von Philosophielehrkräften geht es mir um fachdidaktische Kompetenzen: *Angehende Lehrkräfte sollen lernen, Philosophie sinnorientierend zu vermitteln. Sie sollen Sinnorientierungskompetenz erwerben und diese zugleich als ein Lernziel für Schülerinnen und Schüler anstreben können.*

Lässt sich der Philosophieunterricht auf dieses Ziel ein, dann wird von Beginn an deutlich, dass es dabei nicht um etwas Isoliertes geht. Sinnorientierung ist eher ein zentraler Knoten in einem Philosophie-Netz als gewissermaßen eine Kür, die zur Pflicht einer soliden Grundbildung bei ausreichend Zeit noch hinzukommen könnte. Denn zum einen sind der Orientierungsbedarf und die Frage nach Sinn gesellschaftlich vermittelt (und daher akut), beide haben mit der enormen Freiheit und dem gleichzeitigen Entscheidungsdruck in spätmodernen Gesellschaften zu tun, etwa mit ihrer beschleunigten kulturellen, ökonomischen oder wissenschaftlich-technischen Entwicklung. Zum anderen soll die Kompetenz, Philosophie sinnorientierend betreiben zu können, Autonomie stärken (s.u.), hier ist Sinnorientierung von zentraler Bedeutung für ein klassisch-modernes Lernziel des Philosophieunterrichts. Schließlich stellt Sinnorientierung auch eine Brücke zu Religionen und Theologien dar - und dies ist relevant auch für interkulturelles gesellschaftliches Leben. Sinnorientierung verstehe ich so als zentrale Frage gegenwartsphilosophischer Selbstbesinnung. Demgegenüber verliert der Begriff Sinnorientierung seine hermeneutische Kraft, wenn er als Ausdruck einer unreflektiert postulierten anthropologischen Konstante (‚Menschen suchen nach Sinn‘ oder ähnlich) verstanden wird.

Bei der Sinnorientierungskompetenz unterscheide ich drei Aspekte, welche zugleich drei Facetten des Begriffs ‚Sinn‘ abbilden sowie die drei Abschnitte des folgenden Texts ausmachen: 1. Sinnorientierung als ein Begreifen von Erfahrungen - hier geht es um Sinn als Bedeutung von bestimmten Erfahrungen im Kontext eines Sich-Verstehens in einer sozio-kulturellen Situation, 2. Sinnorientierung als das Verlebendigen kultureller Werte - hier geht es um Sinn als Verstehen unhintergebarter Bedeutungswelten, auch als Verstehen eigener kultureller Wurzeln und 3. Orientierung als das Finden von Sinn - Sinn verstanden hier als das Gefühl richtig zu leben im Fal-schen, in politischer wie auch in existenzieller Perspektive.

⁴ Der vorliegende Text ist als Weiterführung meiner Überlegungen zur Frage ‚Orientierung durch Philosophie‘ zu verstehen, siehe Philipp Thomas: Was heißt Orientierung durch Philosophie? Ein systematischer und philosophiedidaktischer Entwurf, elektronisch Tübingen 2013.

1. Erfahrungen begreifen

Dieses Beispiel ist uns allen aus unserer Freizeit bekannt: Wir besuchen ein großes Kinocenter, in dem sich auch eine Filiale einer der bekannten Fast-Food-Ketten befindet. Während wir nach dem Film dort essen, blättern wir in der eigenen Kinozeitschrift der Fast-Food-Kette. Hier schließt sich der Kreis: Das Unternehmen macht selbst Werbung für Kinofilme - und die Figuren und Merchandising-Artikel des jeweils aktuellen Films sind in der Filiale präsent, sie finden sich auch als Zugabe speziell in den Kindermenü-Boxen wieder, was deren Absatz steigern hilft. Offensichtlich werden Filme hier nach Thema, Geschichte, Figuren von vornherein nur noch in diesem globalen Verwertungszusammenhang erdacht und produziert. Und in diesem hat unser eigener Kinobesuch, unser Stück Freizeit, einen genau definierten Platz.

Welche Erfahrung können wir hier machen und wie kann Philosophie dabei Sinnorientierung ermöglichen? Zur Erfahrung: Nach einem langen, effektiven Arbeitstag suchten wir eigentlich das ganz Andere zur Arbeitswelt, wir wollten uns durch einen Film in eine andere Welt entführen lassen, die gerade durch ihr Anderssein erfrischt. Doch wir spüren jetzt: Wir haben den Gesamtzusammenhang aus Effizienz, Verwertung und Geschäft, dem wir während unseres Arbeitstages nicht entkamen, auch am Abend nicht verlassen können. Die Sehnsucht nach dem Anderen zum Ganzen bleibt unbefriedigt, wenn wir erkennen, dass auch unsere Freizeit, unsere ästhetischen Interessen, unser Wunsch nach Unterhaltung längst schon Teil eines Systems der Verwertung sind.

Nun zur Sinnorientierung als Begreifen von Erfahrung: Für das, was wir bei unserem Kinoabend erfahren haben, gibt es einen Begriff, nämlich den Begriff ‚Kulturindustrie‘, den Max Horkheimer und Theodor W. Adorno schon 1944 geprägt haben. „Amusement ist die Verlängerung der Arbeit unterm Spätkapitalismus. Es wird von dem gesucht, der dem mechanisierten Arbeitsprozeß ausweichen will, um ihm von neuem gewachsen zu sein. Zugleich aber hat die Mechanisierung solche Macht über den Freizeitler und sein Glück, sie bestimmt so gründlich die Fabrikation der Amüsierwaren, dass er nichts anderes mehr erfahren kann als die Nachbilder des Arbeitsvorgangs selbst. Der vorgebliche Inhalt ist bloß verblasster Vordergrund“.⁵ Der philosophische Begriff Kulturindustrie lässt die diffuse Erfahrung des Unbefriedigenden, des Unechten, die wir an unserem Kinoabend gemacht haben, begreifbar werden. Wie durch eine philosophische Brille (der philosophische Begriff) sehen wir nun auf die Welt. Sinnorientierung meint hier: Ein bestimmter Aspekt unserer Welt (hier etwa: das Hineingehören auch noch von Freizeit und Kultur in den Gesamtverwertungszusammenhang des Systems, in welchem wir leben) wird uns verständlich, indem uns ein philosophischer Begriff (im Bild die Brille) den Stellenwert und die Bedeutung unserer Erfahrungen in einem größeren Zusammenhang erschließt. Sinnorientierung heißt so auch: Wir können aufgrund des Verstehens unser Verhalten ändern, können bewusst

⁵ Max Horkheimer, Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente (1944). Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften Bd. 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981, S. 158f.

neue Erfahrungen machen - unsere Autonomie gegenüber dem, was uns bestimmt, wächst.

Die Begriffe, welche als philosophische Brillen uns Welt erschließen und uns dadurch Möglichkeiten von Sinnorientierung und von Freiheit eröffnen (verstehend, handelnd), sie erfüllen diese Funktion besonders gut, wenn sie Begriffe der Gegenwartsphilosophie oder -theorie sind. Denn dann entstammen sie derselben Welt, in der wir (vielleicht diffuse, verwirrende) Erfahrungen machen, derselben Welt, die, auch im soziologischen Sinne, durch ihre faktischen Verhältnisse für unser Orientierungsbedürfnis verantwortlich ist. Gegenwartstheorie hat ihre Begriffe in Auseinandersetzung mit diesen Verhältnissen erarbeitet.

Ein weiteres Beispiel für einen Begriff, der uns Sinnorientierung als ein Begreifen von Erfahrungen ermöglicht: Auf Reisen, in der Stadt, in der wir wohnen, bei unseren Freunden und Bekannten machen wir die Erfahrung, dass sich Kulturen auf sehr tiefer Ebene vermischen - ob es sich um Bereiche wie Sprache, Küche, Gebräuche oder auch Werte handelt. Gewissermaßen sichtbare Träger dieser Mischungen sind Personen: Migranten, Re-Migranten, Menschen, deren Eltern aus verschiedenen Kulturen stammen, oder die beruflich oder durch private Bindungen ihr Leben in verschiedenen Ländern verbringen. Die Unmöglichkeit, die kulturelle Zugehörigkeit dieser Menschen eindeutig zu beschreiben, führt zu einer Verflüssigung des Kulturbegriffs selbst, indem sie offenbart, dass hier ein Phänomen in die Welt gekommen ist, welches die Reichweite des klassischen Kulturbegriffs übersteigt. Um das neue Phänomen zu verstehen und es in seiner Bedeutung einordnen zu können, um Autonomie im Wahrnehmen, Urteilen und Handeln (etwa gegenüber betroffenen Personen) zu erlangen, braucht es eine philosophische Brille in Form eines neuen theoretischen Begriffs. Wolfgang Welsch hat hier den entscheidenden und wirkungsmächtigen Begriff geprägt: Transkulturalität. Dieser Begriff überwindet die klassische Vorstellung von Kulturen als homogenen Gebilden und von Interkulturalität als dem Austausch zwischen homogenen Gebilden und beschreibt das Hybrid als neue Normalität. „Infolge der zunehmenden Durchdringung der Kulturen gibt es nichts schlechthin Fremdes mehr. [...] Ebensovienig gibt es noch schlechthin Eigenes“.⁶ Mithilfe des neuen Begriffs im Sinne einer philosophischen Brille können wir ein neues Phänomen unserer komplizierten Lebenswelt überhaupt erst adäquat beschreiben und beurteilen. Unsere Autonomie, etwa im Urteilen und Handeln in Bezug auf transkulturelle Existenzen, wächst im Vergleich mit jener Situation, in welcher wir durch die Vorgaben überholter Begriffe (hier des klassischen normativ-homogenen Kulturbegriffs) in unserem Wahrnehmen und Urteilen eingeengt sind.

Philosophische Begriffe, die uns ermöglichen, die Bedeutung von Erfahrungen im größeren Kontext zu entdecken - dies sehe ich als einen ersten Aspekt von Sinnorientierung. Bezogen auf Philosophieunterricht besteht das Lernziel darin, dass sich

⁶ Wolfgang Welsch: Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Necke, Lars u.a. (Hg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a.M. u.a.: Campus 2005, S. 314-341, hier S. 324.

Schülerinnen und Schüler ein Set jener philosophischen Begriffe erarbeiten, die es ihnen erlauben sich in der Gegenwartsgesellschaft zu orientieren und den Orientierungsanforderungen dieser Gesellschaft dadurch zu entsprechen, dass sie Erfahrungen in größere Sinnzusammenhänge einordnen können.

2. Kulturelle Werte verlebendigen

In einer zweiten fachdidaktischen Kompetenz geht es darum, dass Lehrkräfte lernen, einerseits sich selbst und andererseits ihren Schülerinnen und Schülern jenes Sinnpotenzial zu erschließen, welches in den grundlegenden Werten von Kulturen besteht. Was ist damit gemeint? Das Thema Wertevermittlung ist üblicherweise etwas, das sich die Philosophiedidaktik nicht zu eigen macht - besteht doch die Gefahr, hier unreflektiert in die Moral einer faktisch bestehenden Gesellschaft einführen zu wollen. Philosophie möchte zu Recht im Fächerkanon nicht zu einer Art Sozialtechnik werden, die im Sinne gesellschaftlich definierter Ziele in Sitten und Gebräuche oder auch in moralische Regeln einführt. Wenn ich bei der zweiten, jetzt zu beschreibenden fachdidaktischen Kompetenz bewusst vom Verlebendigen kultureller Werte spreche, dann ist damit freilich etwa ganz anderes gemeint. Gewissermaßen der ontologische Status kultureller Werte besteht nicht darin, moralische Regeln zu sein, sondern darin, letzte, unhintergehbare Instanz zu sein, welche für eine Kultur allererst Bedeutung und damit in spezifischer Weise Sinn laufend generiert. Auf diese Weise sind kulturelle Werte sinnkonstitutiv. Kultur wird hier verstanden vor allem als Bedeutungswelt. Die Werte als die grundlegendsten Güter dieser Kultur sind für deren Bewohner deshalb nicht oder nur schwer verhandelbar, weil sie im Sinne großer Erzählungen konstitutiv für die Bedeutungs- oder Sinnstruktur der Subjektivität der Bewohner der Kultur sind.⁷ Damit aber sind kulturelle Werte für Sinnorientierung und Sinnorientierungskompetenz zentral.

Worin besteht hier der spezifische Aspekt der Sinnorientierung, wenn diese sinnkonstitutive Struktur kultureller Werte ins Bewusstsein gehoben und reflektiert wird? Dies möchte ich im Folgenden am Beispiel der westlichen Kultur und ihrer Wertschätzung des Individuums veranschaulichen. Zum einen, man könnte sagen: *in vergewissernder Hinsicht*, geht es darum, in der globalisierten und pluralen Welt, in welcher die westliche Kultur vielfältiger, auch pauschalisierender Kritik ausgesetzt ist, gewissermaßen den heißen Kern der Werte dieser Kultur kennenzulernen und zu verstehen - und das heißt auch: diese Werte in ihrem Eigenrecht nachzuvollziehen. Um dieses Aspekts willen spreche ich von der *Verlebendigung*: Sinnorientierung meint jetzt, dass Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler sich einen Zugang zu den sinnkonstitutiven Quellen, den großen Erzählungen der westlichen Kultur erarbeiten und, um

⁷ Mit diesem Verständnis von Kultur folge ich vor allem Charles Taylor: Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996. Die Lebenswelt der Bewohnerinnen und Bewohner moderner pluraler Gesellschaften ist oft transkulturell - auch hier leben aber konkurrierend große Erzählungen, Wert- und Bedeutungswelten (u.a. die westliche) weiter. Deren Sinnpotenziale gilt es auch in der pluralen Welt zu erschließen und zu verlebendigen - gegen alle Klischees vom Eigenen oder Fremden.

im Bild zu bleiben, diese Quellen sozusagen zum Sprudeln bringen. Damit ist die Möglichkeit gemeint, diese Quellen als eine grundlegende Struktur der eigenen oder einer möglichen kulturellen Identität kennenzulernen und zu beleben. Und in diesem Kennenlernen des ursprünglichen Sinns der konstitutiven kulturellen Werte, das heißt auch ihrer Würde und Legitimität, kann durchaus so etwas wie eine partielle und bewusste Begeisterung für diese Quellen liegen. Diese Begeisterung ist Sinnorientierung, weil sie den in vielfacher Weise problematisch gewordenen kulturellen Bedeutungskosmos auf seinen legitimen ‚heißen Kern‘ hin durchsichtig macht und auf diese Weise bis in die eigenen Orientierungs- und Entscheidungsfragen hinein Sinn vermittelt.

Doch Sinnorientierung hat im Kontext der Verlebendigung kultureller Werte auch eine *kritische Bedeutung*. Hier geht es darum unterscheiden zu lernen zwischen dem ursprünglichen Sinn der kulturellen Werte in seiner Legitimität einerseits und den in vieler Hinsicht verflachten Formen, in welchen diese Werte in unserer faktisch existierenden Gesellschaft verwirklicht werden, andererseits - denn diese verflachten Formen sind zu Recht deutlich zu kritisieren. Wobei die Kriterien für diese Kritik gerade aus den sinnkonstitutiven kulturellen Werte selbst, genauer: aus ihrem ursprünglichen Sinn erwachsen. Verlebendigung und Sinnorientierung meint hier die Kompetenz, etwa die westliche gesellschaftliche und kulturelle Realität mit ihren verflachten Alltagspraktiken im Lichte des ursprünglichen Sinns der diesen zugrunde liegenden Werte zu kritisieren. Sinnorientierung ist die Fähigkeit, legitimen Sinn hinter verflachten Praktiken erahnen und letztere begründet kritisieren zu können.

Wie dieses Zusammenspiel zwischen berechtigter Kritik einerseits und Verlebendigung, bzw. Begeisterung andererseits im Kontext kultureller Werte konkret aussehen kann, möchte ich konkreter am Beispiel des westlichen Individualismus veranschaulichen. Vor einiger Zeit war ich für einen Vortrag an der Peking-Universität, seitdem habe ich zusammen mit einem Sinologieprofessor zwei Seminare zu Interkulturalität und zu westlicher und östlicher Ethik durchgeführt. In den Aufsätzen chinesischer Autoren, die ich in diesem Kontext gelesen habe, ist immer wieder von asiatischen Werten die Rede: Familie, Gemeinsinn, Disziplin. Als westlicher Wert wird oft in sehr kritischer Hinsicht die zentrale Stellung des Individuums genannt. Ein typischer Tenor ist, dass angesichts der globalen Herausforderungen gerade nicht die westlichen, sondern die asiatischen Werte zukunftsfähig sind. Als Angehöriger der westlichen Kultur war ich zunächst erstaunt, wie selbstverständlich der Westen als dekadent und als in der Sackgasse des Individualismus steckend gesehen wird.⁸

Um im Kontext des Philosophieunterrichts mit angehenden Lehrkräften oder mit Schülerinnen und Schülern die der westlichen Kultur zugrunde liegenden Werte zu verlebendigen und dabei bestimmte Ausdrucksformen dieser Werte zu kritisieren, ließe sich etwa wie folgt vorgehen. Ausgangspunkt für die Erforschung der sinnkon-

⁸ Exemplarisch etwa Tu Wei-Ming: Multiple Modernities. Implications of the Rise of ‚Confucian‘ East Asia. In: Karl-Heinz Pohl, Anselm W. Müller (Hg.): Chinese Ethics in a Global Context. Moral Bases of Contemporary Societies. Leiden u.a.: Brill 2002, S. 55-77.

stitutiven Werte sind gerade die individualistischen Verflachungen, die wir in unserem Alltag finden - und nicht die pauschalisierende Kritik unserer Kultur von außen. Denn diese ruft entweder vorschnelle Ratlosigkeit und Zustimmung oder reflexhafte Kritik an derjenigen Kultur auf den Plan, von deren Boden die Kritik am Westen artikuliert wird. Beginnen wir also mit der Untersuchung unserer Welt hinsichtlich ihrer Wertstrukturen: Was ist das für eine Gesellschaft, in der sich alles voneinander unterscheiden und alles authentisch sein soll (jeder soll seinen eigenen Weg gehen, soll sich selbst finden, sich vom Mainstream abheben), eine Gesellschaft, in der es folglich sogar als schick gilt, ein Parfüm zu benutzen, das ‚Ego‘⁹ heißt oder sogar ‚Égoïst‘ (Chanel)¹⁰? Wenn wir hier Erklärungen suchen müssten, würden wir sie vielleicht in der Eigengesetzlichkeit der kompetitiven Mode-Welt suchen. Aber der Individualismus scheint sogar sinnkonstitutive Grundlage für Wissenschaft und Philosophie zu sein: Bekannt ist etwa die Bedürfnispyramide, die der Psychologe Abraham H. Maslow 1943 entworfen hat.¹¹ Physiologische Bedürfnisse bilden in dieser Pyramide die Grundlage, gefolgt von dem Sicherheitsbedürfnis. Soziale Bedürfnisse stehen an dritter Stelle, doch die Spitze der Pyramide nehmen die Individualbedürfnisse ein, ganz oben steht die Selbstverwirklichung. Was hier im Gewand einer Naturwissenschaft auftritt, ist offensichtlich nicht zuletzt Ausdruck bestimmter kultureller Werte. Kurz vor seinem Tod hat Maslow seine Bedürfnispyramide noch erweitert, oberhalb der Selbstverwirklichung erscheint jetzt als letztes Bedürfnis Transzendenz.¹² Doch dieser Schritt verbleibt insofern innerhalb der westlichen Werte, als Transzendenz als Verlängerung personaler Entwicklung und Selbstverwirklichung erreicht wird - und nicht etwa, durchaus im Sinne asiatischer Werte, als Verlängerung des Sozialen, etwa im Gedanken der Selbsttranszendenz, also als Vor- oder Weiterleben in Ahnen oder Nachkommen, in der erweiterten Familie in einem starken Sinne, in der Verbundenheit mit anderen Menschen.

Schließlich zur westlichen Philosophie und der Bedeutung des Individuums: Zhang Xianglong, Professor für Philosophie an der Shandong-Universität in Jinan, schreibt über Heideggers Philosophie insgesamt, der „[...] Horizont des Individuums als Grundeinheit [sei, Ph.Th.] beschränkt [und, Ph.Th.] unbefriedigend. Denn dem Konfuzianismus zufolge bilde[t] nicht das Individuum [...] die elementarste Einheit menschlicher Lebenserfahrung, sondern die Familie und die Sippe sowie Himmel und

⁹ <http://www.1parfum.de/bies-ego-men-eau-de-toilette-fr-herren-100-ml-p-3662.html> (aufgerufen am 23.08.14).

¹⁰ http://www.chanel.com/de_DE/parfum-schonheit/Parfums-Égoïste-92142 (aufgerufen am 23.08.14).

¹¹ Vgl. Abraham H. Maslow (1943): A Theory of Human Motivation. Originally Published in *Psychological Review*, 50, 370-396. Online Ausgabe bei der York University unter <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> (aufgerufen am 30.08.14). Maslow hier zur Spitze der Bedürfnishierarchie: „*The need for self-actualization*. -- Even if all these needs are satisfied, we may still often (if not always) expect that a new discontent and restlessness will soon develop, unless the individual is doing what he is fitted for. A musician must make music, an artist must paint, a poet must write, if he is to be ultimately happy. What a man *can* be, he *must* be. This need we may call self-actualization“.

¹² Abraham H. Maslow: *The farther reaches of human nature*. New York: Arkana 1993.

Erde als Eltern in einem weiteren Sinne“.¹³ Wenn wir Heideggers ‚Sein und Zeit‘ aus diesem Blickwinkel lesen, können wir durchaus verstehen, was einem Philosophen einer anderen Kultur an den unhinterfragten und mit Selbstverständlichkeit gewählten Grundeinheiten des westlichen Denkens als auffällig erscheint: Zwar verabschiedet Heidegger das künstlich isolierte Subjekt zugunsten des je schon in der Welt seienden Daseins, aber diese Welt ist immer noch eine Welt der individuellen Orientierung, der Erkenntnis und des Verstehens - das In-der-Welt-sein meint nicht Welt im Sinne einer das Individuum grundlegenden oder transzendierenden Verbundenheit mit Menschen (etwa der Familie) oder mit Natur. Diese Grundorientierung Heideggers scheint mir übrigens auch dafür verantwortlich zu sein, dass Leiblichkeit als menschliches Natursein mit Heideggers Grundbegriffen nur unbefriedigend gedacht werden kann.¹⁴

Sinnorientierung als Verlebendigung kultureller Werte - im Kontext des Philosophieunterrichts wird auf diesen ersten Schritt (Erforschung der sinnkonstitutiven Funktion kultureller Werte, hier: die westliche Orientierung am Individuum) ein zweiter folgen, nämlich die kulturphilosophische Einordnung der Ergebnisse. Dies kann durch die These Charles Taylors geschehen, dass nämlich hinter dem westlichen Individualismus durchaus legitime Werte stehen, nämlich Autonomie und Authentizität: „[...] der eigenen Originalität treu sein [...] Damit verwirkliche ich eine Möglichkeit, die ganz eigentlich mir selbst gehört. Dies ist die Auffassung im Hintergrund des modernen Authentizitätsideals und der Ziele ‚Selbsterfüllung‘ oder ‚Selbstverwirklichung‘“.¹⁵ „[...] die Authentizität [zeigt uns, Ph.Th.] einen Weg, der zu einer Lebensform mit mehr Selbstverantwortung führt. Sie gestattet uns (zumindest der Möglichkeit nach), ein erfüllteres und differenzierteres Leben zu führen, weil wir es in höherem Maße wirklich unser eigen nennen können“.¹⁶ „Das ist der Hintergrund, der der Kultur der Authentizität auch in ihren heruntergekommensten, absurdesten und trivialsten Formen moralische Kraft verleiht“.¹⁷ „Wir sollten versuchen, die Kultur wieder emporzuheben, so dass sie näher an das sie motivierende Ideal heranrückt“.¹⁸

Hinter dem zu Recht zu kritisierenden Individualismus stecken also wertvolle moralische Güter – und diese kulturellen Werte gilt es zu verlebendigen. Wir können unsere faktisch bestehenden kulturellen Praktiken an den hinter ihnen stehenden Idealen messen, sie dabei kritisieren und sie partiell verändern: Das Ziel der Kritik besteht darin, die verflachten Ausdrucksformen, welche die Ideale und Werte in den Dienst des Kommerzes oder allein des Kompetitiven gestellt haben (etwa: Authentizität als

¹³ Xianglong Zhang: Heidegger und die chinesische Philosophie. Materialien, Einschätzungen, Möglichkeiten. In: A. Denker u.a.: Heidegger Jahrbuch 7: Heidegger und das ostasiatische Denken. Freiburg u.a.: Alber 2013, S. 117-137, hier S. 135f.

¹⁴ Vgl. Philipp Thomas: Selbst-Natur-sein. Leibphänomenologie als Naturphilosophie. Berlin: Akademie 1996, S. 92ff.

¹⁵ Charles Taylor: Das Unbehagen an der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1995, S. 39.

¹⁶ AaO., S. 85.

¹⁷ AaO., S. 39.

¹⁸ AaO., S. 83.

käufliche Selbstperformance), wieder stärker als Ausdruck von moralischen Gütern oder Werten zu sehen und so kulturelle Praktiken zu verändern. Es geht im Kontext dieser kritischen Funktion also um diejenige Orientierungskompetenz, welche die eigene oder fremde Kultur in ihren Idealen wie in ihren falschen Praktiken verstehend nachvollzieht - und dabei den ursprünglichen Sinn der Ideale und Werte als Teil kultureller Identität begrüßen kann.

Kulturelle Werte verlebendigen, eine Kultur an ihren eigenen Idealen messen – das gilt natürlich auch, wenn wir uns im Philosophieunterricht mit anderen Kulturen, mit anderen großen Erzählungen als der westlichen beschäftigen. Und dies ist erst jetzt, angesichts der kulturellen Heterogenität im Klassen- und im Lehrerzimmer, auf die beschriebene Art und Weise wirklich möglich: Weil der Konflikt zwischen Ideal und Wirklichkeit am besten in faktisch, situativ und kontexthaft existierenden realen Personen (ob Lehrkräfte oder Mitschülerinnen und Mitschüler) für alle nachvollziehbar ist. Welche kulturellen Traditionen uns auch hauptsächlich prägen, wir alle kennen den Konflikt zwischen Ideal und Wirklichkeit als Teil unserer Identität. Auf dem Wege dieses analogischen einander Nachvollziehens in unserer jeweiligen Gespaltenheit können wir uns gegenseitig verstehen und uns auch für andere kulturelle Ideale begeistern. Hier liegt auch das Potenzial für eine eigene interkulturelle Praxis, welche gerade den inneren Bruch (etwa die Gespaltenheit zwischen Ideal und Wirklichkeit) als formal Gemeinsames und als Basis versteht.¹⁹

3. Sinn finden - richtig leben im Falschen

Weil der Philosophieunterricht zu Recht weltanschaulich neutral sein möchte, behandelt er die explizite Sinnfrage nur zögerlich und mit Unsicherheit, obwohl Schülerinnen und Schüler gerade hier interessiert sind und oft viel erwarten. Der Religionsunterricht tut sich mit dem Thema Sinnfindung leichter. Wie kann Philosophie auf eine Weise betrieben werden, welche es Lehrkräften wie auch Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Wege zu finden, auf denen sie so etwas wie Sinn im eigenen Leben erfahren? Und wie kann dies historisch und systematisch eingebunden werden? Im Folgenden möchte ich den expliziten, emphatischen Begriff einer Kompetenz zur Sinnorientierung beschreiben.

Dabei gehe ich aus von dem, was ich das ‚Leben im Falschen‘ nennen möchte.²⁰ Nur vor diesem Hintergrund wird deutlich, was ‚Sinn finden‘ heißen kann. Denn das Gefühl, das eigene Leben sei sinnvoll und richtig, hat es deshalb so schwer, so lässt sich sagen, weil die Bedingungen unserer Welt und unseres Lebens dafür so schwierig sind. Auf unsere Erfahrung bezogen heißt das ‚Leben im Falschen‘ etwa Folgendes: Obwohl es nicht so sein sollte und obwohl wir alles tun, um es einzudämmen, überall herrscht letztlich das Recht des Stärkeren, ob in der internationalen Politik

¹⁹ Philipp Thomas: Negative Identität und Lebenspraxis. Zur praktisch-philosophischen Rekonstruktion unverfügbarer Subjektivität. Freiburg u.a.: Alber 2006, S. 241ff., insbesondere S. 259ff.

²⁰ Nach dem Diktum Theodor W. Adornos: „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“, *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Aphorismus 18. Theodor W. Adorno: *Gesammelte Schriften* Bd. 4. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1980, S. 43.

oder auf dem Schulhof. Als Naturwesen sind wir zudem abhängig von unseren körperlichen und seelischen Bedürfnissen, über diese sind wir stets erpressbar. Und als Sozialwesen sind wir nicht weniger abhängig: von den Bedingungen der Gesellschaft, die nur bestimmte Existenzweisen oder Verhaltensweisen zulässt. Wir leben heute in einer hoch kompetitiven Gesellschaft. Personen mit dem größten Führungsanspruch, die sogenannten ‚Alphatiere‘, erlangen die Entscheiderpositionen – und wir scharen uns ärgerlich hinter sie, weil sie uns in dieser Welt nützen, in der Welt des Rechts des Stärkeren. Hier ist der Schein oft wichtiger als das Sein, die Substanz. Auch wir selbst schauen oft mehr auf die äußeren Erfolge, die sich vorweisen lassen, statt in unserem Leben oder doch zumindest in Bildung und Erziehung auf so etwas wie die innere Entwicklung zu achten, auf Verwesentlichung, Liebe, Wahrhaftigkeit, Weisheit.

Was bedeutet es nun, unter den Bedingungen eines ‚Lebens im Falschen‘ dennoch zu versuchen ‚richtig‘ oder ‚gut‘ zu leben und wie lässt sich in diesem richtigen Leben Sinn finden? Im Philosophieunterricht, insbesondere als Philosophielehrkräfte, halten wir, so müssen wir sagen, bezogen auf die Bedingungen, die zum falschen Leben führen, die Fahne der Gegenwelt hoch: Wir werben für ein gutes Leben, das ein ethisch gutes Leben ist, wir treiben Philosophie auch um unserer Existenz willen, *Wahrheit ist auch als existenzielle Wahrhaftigkeit ein Ziel philosophischer Bildung*. In diesem Sinne sagt Aristoteles in der Nikomachischen Ethik: „wir fragen nicht, um zu wissen, was die Tugend sei, sondern damit wir tugendhaft werden, da wir anders keinen Nutzen von ihr hätten“.²¹ Im Folgenden möchte ich das Finden von Sinn im richtigen Leben in zwei Richtungen vorstellen, zunächst in der Tradition einer gemeinsamen Emanzipation (vereinfacht gesagt: die politische Perspektive), später in der Tradition der Weisheit, also eher im Sinne einer Vertiefung des individuellen Lebens (vereinfacht gesagt: die existenzielle Perspektive).²²

3.1. Die politische Perspektive

Beim philosophischen ‚Werben‘ um das ethisch gute Leben (etwa im Unterricht) steht auch eine uralte Erfahrung im Hintergrund: Es ist nicht egal, wes Geistes Kind etwas ist. Und aus etwas schon im Ansatz Falschen kann nicht etwas dauerhaft Gutes entstehen. Hier geht es also um nicht weniger als die Vision einer friedlichen und nachhaltigen Gesellschaft. Diese soll im Philosophieunterricht als eine, und zwar als die ethisch gesehen richtige Möglichkeit anschaulich vorstellbar werden. Diese Möglichkeit besteht, obwohl auch die Bedingungen weiter gegeben sind, welche zum falschen Leben führen. In den Materialien zum Philosophieunterricht werden in diesem Sinne ja Beispiele (u.a. auch vorbildliche Biographien) vorgestellt, teils in Form abs-

²¹ Eth Nic B2, 1103b27-29, Übersetzung Olof Gigon. Aristoteles: Die Nikomachische Ethik. München: dtv 1986, S. 83.

²² Diese Unterscheidung stellt eine Vereinfachung dar: Nicht nur, dass es bei der politisch-wirtschaftlichen Emanzipation von den Bedingungen des falschen Lebens auch sehr konkret um Werte und Orientierungen des eigenen Lebens sowie den eigenen Lebensstil geht - auch von der individuellen Vervollkommnung unserer selbst ausgehend kann sich die Gesellschaft, kann sich die Welt ändern.

trakter utopischer Gesellschaftsentwürfe, teils sehr konkret in Form lokal realisierter Projekte.²³ Hier stellt etwa auch Harald Welzers Arbeit eine gutes Anschauungsmaterial dar.²⁴ Welzer lebt selbst vor und propagiert einen nachhaltigen Lebensstil und die Änderung der Gewohnheiten, der Werte und Orientierungen unseres Lebens - welches ja, vereinfacht gesagt, von den Bedingungen des falschen Lebens geprägt ist. Dazu sammelt er laufend Beispiele von Innovation und Wandel auf der Ebene von Institutionen, sei es im staatlichen, ökonomischen oder privaten Bereich. Ziel ist die Überwindung des aktuellen Wirtschafts- und Gesellschaftsmodells, das durch Effizienzsteigerung und Profit- und Konsummaximierung gekennzeichnet ist. Auf Ebene des Individuums bedeutet diese angestrebte Überwindung die Emanzipation von dem normativen Druck des vermeintlich alternativlosen herrschenden Modells - in der oben verwendeten Terminologie formuliert: Es geht um die Emanzipation von der Macht, welche die Bedingungen über uns haben, die zum ‚falschen Leben‘ führen - und diese Emanzipation ist partiell tatsächlich möglich. Methodisch haben Welzers Beispiele einer (partiellen) Überwindung dieser Bedingungen den Vorteil, dass sie kurz und konkret sind und Schülerinnen und Schüler hier selbst weitere Informationen recherchieren können - oder sich dazu anregen lassen können, im eigenen Umfeld weitere Beispiele zu suchen, bzw. darüber nachdenken können, wie im eigenen Leben eine radikale Umorientierung konkret aussehen könnte. Weitere für den Philosophieunterricht geeignete Beispiele für die politische und wirtschaftliche Selbstbefreiung aus den Bedingungen des falschen Lebens sind etwa die Erfolgsgeschichte der Schönauer Stromrebell²⁵ oder die Initiative für eine Gemeinwohl-Ökonomie.²⁶

Zusammenfassend für 3.1.: Als PhilosophielehrerInnen nehmen wir eine Haltung und einen Standpunkt gegen das ‚Recht des Stärkeren‘ und für das richtige im Sinne des ethisch guten Lebens ein. Wir fragen nach der Vision einer Gesellschaft, einer Welt,

²³ Siehe etwa die Einführungen in die Geschichtsphilosophie in Schulbüchern für die Sekundarstufe II ‚Zugänge zur Philosophie 1‘, Berlin: Cornelsen 2004, S. 71ff. oder ‚Projekt Leben‘, Stuttgart u.a.: Klett 2009, S. 382ff. Beispiele für sinnvolles Handeln unter der Herrschaft von Unrecht und Gewalt sind etwa die ‚Urgent actions‘ von amnesty international oder der gewaltlose Freiheitskampf Gandhis, siehe das Schulbuch ‚Praktische Philosophie 3‘, Berlin: Cornelsen 2008, S. 97, 102.

²⁴ Siehe Harald Welzer: Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand. Frankfurt a. M.: Fischer 2013; ders., Stefan Rammler (Hg.): Der FUTURZWEI-Zukunftsalmanach 2013. Geschichten vom guten Umgang mit der Welt. Frankfurt a.M.: Fischer 2012; siehe auch <http://www.futurzwei.org/#index> (aufgerufen am 28.08.14), hier werden laufend Beispiele für gelingenden gesellschaftlichen Umbau vorgestellt.

²⁵ Bürgerinnen und Bürger der Gemeinde Schönau im Südschwarzwald haben nach dem Reaktorunfall in Tschernobyl eine Bürgerinitiative gegen Atomstrom gegründet, später gegen immense Widerstände das Stromnetz übernommen und betreiben mittlerweile einen bundesweiten Stromversorger für atomstromfreie und klimafreundliche Energie, siehe <http://www.ews-schoenau.de/ews/geschichte.html> (aufgerufen am 28.08.14). Mittlerweile mit dem Deutschen Umweltpreis ausgezeichnet ist die Geschichte der Schönauer Stromrebell²⁵ wesentlich geprägt durch politischen Widerstand und die Verwirklichung einer alternativen Utopie, nämlich: Nachhaltigkeit, Demokratie und genossenschaftlicher Besitz. Der Film ‚Das Schönauer Gefühl‘ dokumentiert diese Geschichte von den Anfängen an und ist so vor allem ein Dokument der tatsächlich existierenden Möglichkeit von Emanzipation. Er eignet sich gut als Unterrichtsmaterial (kostenlos bestellbar unter <http://www.ews-schoenau.de/mitwissen.html>, aufgerufen am 28.08.14).

²⁶ Siehe <http://www.ecogood.org> (aufgerufen am 28.08.14). Laut Homepage unterstützen bereits über 1600 Unternehmen das Modell der Gemeinwohl-Ökonomie.

für die es sich zu leben lohnt. Sinnorientierung in der Bedeutung eines richtigen Lebens im Falschen meint mit Blick auf die eher politisch-öffentliche Perspektive (3.1.), die Möglichkeiten für eine Emanzipation aus den das eigene falsche Leben prägenden Bedingungen zu sehen - und im konkreten, partiellen und oft auch gemeinsamen Ergreifen dieser Möglichkeiten Sinn zu finden.

3.2. Die existenzielle Perspektive

Oben hieß es, als Philosophielehrkräfte hielten wir, bezogen auf das falsche Leben, gewissermaßen die Fahne der Gegenwelt hoch, wenn wir für das richtige im Sinne des ethisch guten Lebens werben. Dies kann auch bedeuten die philosophische Weisheitstradition hochzuhalten mit den Zielen Wahrhaftigkeit und Verwesentlichung der eigenen Person und des eigenen Lebens. Im Philosophieunterricht können wir ganz konkret werden und zeigen, wie in unserer Existenz Tiefe und Menschlichkeit wachsen können - als Teile eines richtigen, ethisch guten Lebens²⁷ und als Möglichkeit der Erfahrung von Sinn. Auf welche Weise ist es möglich solche Lernziele zu verfolgen, zu denen auch so etwas wie Empathie oder Herzensbildung gehört? Hier stellt sich zunächst die methodische Frage: Die Religionspädagogik ist gerade im Bereich Sinnfinden, Sinnerleben, bzw. Tiefendimension des Lebens oder Empathie/Herzensbildung sehr weit entwickelt. Unter anderem arbeitet sie mit Ur-Symbolen und spricht (etwa in der Symboldidaktik) tiefere Schichten als das Kognitive und auch als das Emotionale an.²⁸ Kann oder darf der Philosophieunterricht das auch – oder löst er sich dabei allzu weit von der abendländischen Vernunfttradition, bzw. fällt er dabei hinter die Errungenschaften und die Problemhöhe der Tradition der Aufklärung zurück?

Ich möchte dafür plädieren, die Fülle der möglichen Dimensionen der Sinnorientierung im Philosophieunterricht nicht aus Angst vor dem Überschreiten von Disziplinengrenzen zu beschneiden. Die für Individuen jeweils aktuellen Orientierungsanforderungen, die nicht zuletzt auch Ausdruck einer bestimmten sozio-kulturellen Situation sind, und damit auch die Orientierungsbedürfnisse dieser Individuen - sie sind selbst nicht teilbar entlang von Disziplinengrenzen. Vielmehr ist nur aus der Gesamtheit einer Tradition oder Disziplin nach der Gesamtheit der Orientierungsanforderungen und -bedürfnisse zu fragen.

Zur Gesamtheit der Philosophie gehören auch die Weisheitstraditionen aus verschiedenen Jahrhunderten. Deren Gemeinsamkeit lässt sich für den Kontext dieser Überlegung so charakterisieren: Im Zuendedenken des Denkbaren, im Ausschöpfen des irgendwie objektiv Begründbaren, mithin im Ausloten des propositionalen Wissens ist ihr Ort das Bewusstsein der Grenze des propositionalen Wissens - und zu-

²⁷ Hier ist die Tradition einer Ethik der Selbstentwicklung und Selbstkultivierung angesprochen, diese war stets Teil etwa der antiken Ethik, vgl. Pierre Hadot: Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike. Berlin: Göttingen 1991; Christoph Horn: Antike Lebenskunst. Glück und Moral von Sokrates bis zu den Neuplatonikern. München: Beck 1998.

²⁸ Siehe etwa Rainer Oberthür: Das Buch der Symbole. Auf Entdeckungsreise durch die Welt der Religion. München: Kösel 2010.

gleich, notgedrungen laufend weiter ausgehend vom Bereich des Denk- und Begründbaren und beheimatet in ihm, ist ihr Ort der Bereich dessen, das nicht zum propositionalen Wissen gehört (das Nichtpropositionale), das aber dennoch bedeutend ist für die menschliche Existenz in ihrer Tiefe und Sinnstruktur.²⁹ Ausgehend vom Propositionalen, zielend auf das Nichtpropositionale - für die Sprache der philosophischen Weisheitstradition bedeutet dies, dass sie in Negationen oder Metaphern und Bildern spricht. Diese Sprache ist aber solange philosophisch, wie sie sich laufend Rechenschaft über die Voraussetzungen, die Implikationen und die Reichweite jenes Denkens gibt, das in dieser Sprache möglich ist - und solange sie sich kein Bild oder Modell vom Bereich des Nichtpropositionalen macht (etwa im Sinne einer großen religiösen Erzählung). Für Sinnfindung und Sinnerleben gibt es eine eigene philosophische Tradition, welche sich unterscheidet sowohl von den großen religiösen Erzählungen als auch etwa von den mystischen Traditionen der Religionen.

Methodisch lassen sich der Bereich des Nichtpropositionalen sowie jene Strukturen, die, wie es oben hieß, das Leben wesentlich machen oder, wenn man so will, die zur Herzensbildung beitragen, gut über Bilder und Weisheitsgeschichten zugänglich machen. Mit einem eigenen umfangreich ausgearbeiteten Entwurf hat hier Hans-Bernhard Petermann eine Art Pionierarbeit geleistet,³⁰ die vor allem zeigt, dass Bilder und Bildgeschichten sich für weit mehr als etwa die Einstiegsphase einer Unterrichtsstunde eignen. Vielmehr kann man mit Bildern und Bildgeschichten in den Bereich des nichtpropositionalen Wissens vordringen, in die philosophische Weisheitstradition. An zwei Beispielen möchte ich dies im Folgenden vorstellen. Diese sollen veranschaulichen, worum es mir bei jener Sinnorientierungskompetenz geht, die ich ‚Sinn finden - richtig leben im Falschen‘ nenne und hier speziell im Bereich des Existenziellen (3.2.) untersuche.

In Grégoire Solotareffs Bilderbuch ‚Du groß, und ich klein‘ freunden sich ein kleiner Elefant und ein großer Löwenkönig an und tun sich zusammen.³¹ Mit diesem Buch über die Zeit und über die personale Identität in der Zeit lässt sich vor allem die Frage thematisieren: Welche Rolle spielt Alterität für die eigene personale Identität in der Zeit? Als viel Zeit vergangen ist, ändert sich manches für den Elefanten und den Löwen. Mit Schülerinnen und Schülern lässt sich hier fragen: Was ändert sich? Alles

²⁹ Zur Unterscheidung von propositionalem und nichtpropositionalem Wissen siehe Christiane Schildknecht: Aspekte des Nichtpropositionalen. Bonn: Bouvier 1999. „Propositionen sind (ontologisch ausgezeichnete, objektive, zeitlose, abstrakte) Träger von Wahrheitswerten (wahr/falsch) [...] Propositionen finden ihren sprachlichen Ausdruck in semantischen Repräsentationsformen wie Behauptung, Urteil, Aussagesatz [...] Propositionen liegen einem Wissen zugrunde, das als begründete, wahre Meinung beschrieben werden kann (propositionales Wissen)“, aaO., S. 7. Als „Kandidaten nichtpropositionalen Wissens“ nennt Schildknecht etwa „praktisches Wissen im Sinne eines Könnens [...] Wissen bezogen auf mentale Zustände: Wissen, wie es ist, in einem (mentalen) Zustand zu sein [...] sinnliches oder phänomenales Bewusstsein [...] die erste-Person-Perspektive im Hinblick auf Selbstwissen“, aaO., S. 8f.

³⁰ Hans-Bernhard Petermann: Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern. Weinheim u.a.: Beltz 2007.

³¹ Siehe Petermann 2007, S. 102f. Hier finden sich die beiden beschriebenen Bilder aus Grégoire Solotareff: Du groß, und ich klein. Frankfurt a.M.: Moritz 1996, dort S. 19, 32f.

ändert sich, der große, starke Löwenkönig ist zum kleinen alten König geworden, der nicht mehr wie früher dem kleinen Elefanten Halt beim Gehen gibt, sondern der jetzt selbst einen Stock braucht und der unter dem jetzt riesig gewordenen Elefanten wie unter einem Schutzdach spaziert. Und was bleibt gleich? Etwas bleibt gleich – nämlich dasjenige an der Identität des Elefanten und an der Identität des Löwenkönigs, das sich dem jeweils anderen, das sich mithin Alterität verdankt: Identität in der Zeit besteht hier nicht so sehr in jenem, was ein Individuum gewissermaßen selbst mitbringt als sich in der Zeit zwar änderndes aber dennoch mit sich identisch bleibendes Merkmal - sondern Identität besteht stärker noch in jenem, was durch die Beziehung zwischen Individuen sozusagen von außen hinzukommt. Paul Ricoeur hat dies in seinem Werk ‚Soi-meme comme un autre‘ philosophisch ausgearbeitet, er unterscheidet Identität als *mêmeté* (Selbigkeit, z.B. Charaktermerkmale) von Identität als *ipséité* (Selbstheit).³² Letztere konstituiert sich etwa im gehaltenen Versprechen, das Eltern einem Kind gegenüber geben oder das Partner einander geben. In Bezug auf die Identität der Person meint dies zunächst eine Art ‚Außen‘, ein Anderes, also Alterität. Dass dieses ‚Außen‘ dennoch konstitutiv für Identität ist, wird deutlich, wenn sich etwa, wie in der Geschichte des Bilderbuchs, alles ändert, was den einzelnen konkret ausmacht - eine ihn ebenfalls ausmachende Beziehung aber bestehen bleibt. Ricoeurs Unterscheidung von *mêmeté* und *ipséité*, die Entdeckung, dass Tiefe und Menschlichkeit in unserem Leben gerade etwas sind, das wir nicht nur selbst machen, sondern das wir finden, auch im Sinne von empfangen, und das wir einander geben können, indem wir gewissermaßen füreinander existent sind: Dies meint die Entdeckung eines Teils des richtigen Lebens im Falschen, sicher nur eines kleinen Teils, aber doch eines wesentlichen.

Diese Dimension menschlicher Sinnerfahrung, die Struktur der Konstitution von Identität durch Alterität, sie lässt sich mit Schülerinnen und Schülern auch mithilfe eines weiteren Bilderbuchs erarbeiten: ‚Wo bist Du, Willi Wiberg?‘ von Gunilla Bergström.³³ Die Frage, welche der Titel formuliert, ist die Frage, was alles zur eigenen Identität dazugehört, wie weit sie reicht - und inwiefern Identität gerade auch in der räumlichen und zeitlichen Verbindung (ob diese einem bewusst ist oder nicht) mit der Umwelt, mit anderen Menschen besteht. Das erste Beispiel der Geschichte: Gehört auch noch die Wärme zu Willis Identität, welche er auf dem Stuhl zurücklässt, auf den sich dann die Katze so gern setzt?³⁴ Das zweite Beispiel: Gehört sogar die Spucke noch dazu, die Willi auf dem Schulweg ausspuckt und die vielleicht den Ameisen irgendwie nützlich sein kann?³⁵ Dann greift die Rahmenhandlung der Geschichte die Identitätsfrage auf: Papa ruft schon die ganze Zeit nach Willi, damit dieser endlich den Müll runterbringt: „Hallo Willi, bist du da?“ Und Willi antwortet: „Ja ... Ein Teil von mir ist

³² Paul Ricoeur: Das Selbst als ein Anderer. München: Fink 1996, S. 144ff.

³³ Gunilla Bergström: Wo bist du, Willi Wiberg? Hamburg: Oetinger 2003 und 2009.

³⁴ AaO., S. 5ff. (als S. 1 wird das Frontcover gezählt).

³⁵ AaO., S. 14ff.

hier“.³⁶ Willi ist noch eingenommen von seiner philosophischen Spekulation über die Frage, wie weit er eigentlich reicht, was alles zu ihm gehört. „Dann nimm den Teil von dir, der da ist, und bring den Müll runter!“, ruft Papa.“³⁷ „Es sind zwei große, volle Beutel. Papa klopft Willi freundschaftlich auf die Schulter. ‚Echt nett von dir, dass du den Kram runterbringst ...‘, sagt er“.³⁸ Und es ist diese freundschaftliche Berührung durch den Papa, diese Anerkennung, die Willis Spekulation über seine Identität am Ende der Geschichte noch eine ganz neue Richtung gibt. Während er den Müll runterbringt merkt Willi, dass nicht nur die Grenzen seiner Identität weit über seinen Körper hinausreichen (wie im Beispiel der Wärme und der Spucke). Sondern er merkt, dass auch andere Menschen gewissermaßen in seine Identität hineinreichen, dass andere Menschen so Teil seiner Identität sind: Wörtlich heißt es unter dem Bild, das Willi mit den Müllsäcken im Treppenhaus zeigt mit einer Art großem Abdruck von Papas Hand auf seiner Schulter: „Unterwegs merkt er, dass er immer noch die Stelle spürt, wo Papa ihm auf die Schulter geklopft hat. Sie ist ganz warm. An meiner Schulter – da ist noch ein bisschen Papa!“³⁹ Willi entdeckt hier - und mit ihm entdecken wir, die wir die Geschichte nachvollziehen, - dass es einen wesentlichen Bereich in unserem Leben gibt, nennen wir ihn mit Ricoeur Alterität, aus dem heraus Sinnerfahrung möglich und der für die Tiefe unseres Daseins bedeutend ist, der aber gerade nicht von uns gemacht, sondern der erfahren oder auch empfangen wird.

Zusammenfassend für 3.2.: Sinn finden - dies meint im Kontext der Beispiele aus den beiden Bilderbüchern eine Wahrnehmungs- oder Erfahrungsfähigkeit, genauer das Wahrnehmen- und Erfahrenkönnen eines Bereichs, aus dem heraus Sinn erwachsen und der hier gefunden werden kann. Die Bilderbuchgeschichten sind konkrete Beispiele für jene Sinnorientierungskompetenz, die ich ‚Sinn finden - richtig leben im Falschen‘ nenne und die ich in einem letzten Schritt speziell im Bereich des Existenziellen vorstellen wollte. Hinsichtlich des Methodischen kam es mir darauf an zu zeigen, dass auch der Philosophieunterricht mit tiefen existenziellen Schichten der Schülerinnen und Schüler arbeiten kann. Diese gehören zum Bereich des Nichtpropositionalen. Doch wie uns die philosophischen Weisheitstraditionen wie auch die Sprache der Bilder und Bildgeschichten zeigen, können wir uns auch als Philosophinnen und Philosophen im Bereich des Nichtpropositionalen sinnvoll bewegen. Wir können diesen Bereich etwa für bestimmte Aspekte einer Sinnorientierungskompetenz zugänglich machen. Und diese Kompetenz können und sollten sowohl Philosophielehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler erwerben.

Damit sind drei Sinnorientierungskompetenzen vorgestellt. In der ersten - ‚Erfahrungen begreifen‘ - meint Sinnorientierung das Sich-Verstehen und Sich-Orientieren durch Bedeutung erschließende philosophische Begriffe in einer sozio-kulturellen Situation, insbesondere der der Gegenwartsgesellschaft mit ihren spezifischen Orien-

³⁶ AaO., S. 25.

³⁷ Ebd.

³⁸ AaO., S. 27.

³⁹ AaO., S. 28.

tierungsanforderungen. In der zweiten Kompetenz - ‚Kulturelle Werte verlebendigen‘ - bedeutet Sinnorientierung das Verstehen unhintergebarere kultureller Bedeutungswelten hinsichtlich ihrer ursprünglichen Ideale und Werte, auch das Entdecken kultureller Wurzeln - und damit zugleich die identifizierende und kritisierende Auseinandersetzung mit diesen Wurzeln. In der dritten Kompetenz schließlich geht es um die Fähigkeit, im Kontext der Vision einer Welt, für die es sich zu engagieren lohnt, gegen das ‚Recht des Stärkeren‘ den Standpunkt des ethisch guten Lebens zu vertreten und dabei Sinn zu erfahren. Zum anderen geht es um die Fähigkeit, Tiefe und Sinn im Bereich des Nichtpropositionalen wahrnehmen, erleben und in die eigene Existenz, in das eigene Handeln einbeziehen zu können.

Sinnorientierung kann in den aufgezeigten Dimensionen als eine Art übergreifendes Unterrichtsprinzip verstanden werden: Wir nehmen ein ursprüngliches Interesse der Lernenden an Philosophie nicht nur zum Ausgangspunkt, sondern wir bleiben bei diesem, wir bieten uns als Philosophielehrkräfte den Lernenden an als bei der Sinnorientierung Helfende. Aus dieser Haltung heraus ist es dennoch gut möglich in all jene Traditionen der Philosophie einzuführen, die uns wichtig sind und jene Kompetenzen zu vermitteln, welche die Bildungspläne vorsehen: Die philosophischen Begriffe (‚Erfahrungen begreifen‘) etwa können auch aus der älteren Philosophie stammen, entscheidend ist lediglich, dass wir stets von diffusen, noch unbegriffenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ausgehen, welche durch (auch sehr alte) philosophische Begriffe in ihrem Sinn erschlossen werden. Und in die Ethik Kants etwa mit ihrer enormen Begeisterung für das Formale als das Vernünftige können wir einführen im Sinne einer ‚Verlebendigung kultureller Werte‘. Das Zwingende von Kants Schlüssen offenbart in diesem Ansatz vor allem die unhintergebare Sinnkonstitution einer kulturellen Bedeutungswelt mit ihren (etwa in der interkulturellen Diskussion) praktisch nicht verhandelbaren Werten Gleichheit und Autonomie. Schließlich eignet sich auch die Dimension ‚Sinn finden - richtig leben im Falschen‘ als eine am Interesse der Lernenden sich orientierende Perspektive auf viele Gehalte und Traditionen der Philosophie - auf Gesellschaftsentwürfe, Staatstheorien, Utopien, politische oder soziale Ethik einerseits sowie auf Weisheitstraditionen und Ethiken der individuellen Entwicklung andererseits. Sinnorientierung als Unterrichtsprinzip, darauf kommt es mir an, vermeidet eine vorschnelle Disziplinorientierung: Lehramtsstudierenden wie Schülerinnen und Schülern wird Philosophie nicht vor allem vorgestellt als das Kennen der philosophischen Klassiker, welches nie als ausreichend gelten wird und welches ein nie versiegendes Insuffizienzgefühl gegenüber der Philosophie von Beginn an mit etabliert. Sondern Philosophielehrerinnen und Philosophielehrer wie auch die von ihnen vermittelten philosophischen Ideen dienen der Sinnorientierung der Lernenden, ihrem Sich-Orientieren in einer konkreten sozialen, (trans-)kulturellen, politischen und existenziellen Situiertheit.

Literatur

- Theodor W. Adorno: *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Gesammelte Schriften Bd. 4. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1980.
- Aristoteles: *Die Nikomachische Ethik*, übersetzt und herausgegeben von Olof Gigon, München: dtv 1986.
- Bergström, Gunilla: *Wo bist du, Willi Wiberg?* Hamburg: Oetinger 2003 und 2009.
- Hadot, Pierre: *Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike*. Berlin: Gaza 1991.
- Horkheimer, Max, Theodor W. Adorno: *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (1944). Theodor W. Adorno: *Gesammelte Schriften Bd. 3*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981.
- Horn, Christoph: *Antike Lebenskunst. Glück und Moral von Sokrates bis zu den Neuplatonikern*. München: Beck 1998.
- Maslow, Abraham H.: *A Theory of Human Motivation*. Originally Published in *Psychological Review*, 50 (1943), 370-396. Online Ausgabe bei der York University unter <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> (aufgerufen am 30.08.14).
- Maslow, Abraham H.: *The farther reaches of human nature*. New York: Arkana 1993.
- Oberthür, Rainer: *Das Buch der Symbole. Auf Entdeckungsreise durch die Welt der Religion*. München: Kösel 2010.
- Petermann, Hans-Bernhard: *Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern*. Weinheim u.a.: Beltz 2007.
- Ricoeur, Paul: *Das Selbst als ein Anderer*. München: Fink 1996.
- Rohbeck, Johannes: *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden: Thelem 3. Aufl. 2013.
- Schildknecht, Christiane: *Aspekte des Nichtpropositionalen*. Bonn: Bouvier 1999.
- Schulbuch ‚Zugänge zur Philosophie 1‘, Berlin: Cornelsen 2004.
- Schulbuch ‚Praktische Philosophie 3‘, Berlin: Cornelsen 2008.
- Schulbuch ‚Projekt Leben‘, Stuttgart u.a.: Klett 2009.
- Solotareff, Grégoire: *Du groß, und ich klein*. Frankfurt a.M.: Moritz 1996.
- Taylor, Charles: *Das Unbehagen an der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1995.
- Taylor, Charles: *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996.
- Thomas, Philipp: *Selbst-Natur-sein. Leibphänomenologie als Naturphilosophie*. Berlin: Akademie 1996.
- Thomas, Philipp: *Negative Identität und Lebenspraxis. Zur praktisch-philosophischen Rekonstruktion unverfügbarer Subjektivität*. Freiburg u.a.: Alber 2006.
- Thomas, Philipp: *Was heißt Orientierung durch Philosophie? Ein systematischer und philosophiedidaktischer Entwurf*, Tübingen 2013, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-68396>.
- Tu, Wei-Ming: *Multiple Modernities. Implications of the Rise of ‚Confucian‘ East Asia*. In: Karl-Heinz Pohl, Anselm W. Müller (Hg.): *Chinese Ethics in a Global Context. Moral Bases of Contemporary Societies*. Leiden u.a.: Brill 2002, S. 55-77.
- Welsch, Wolfgang: *Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften*. In: Allolio-Necke, Lars u.a. (Hg.): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt a.M. u.a.: Campus 2005.
- Welzer, Harald: *Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand*. Frankfurt a. M.: Fischer 2013.
- Welzer, Harald; Stefan Rammler (Hg.): *Der FUTURZWEI-Zukunftsalmanach 2013. Geschichten vom guten Umgang mit der Welt*. Frankfurt a.M.: Fischer 2012.
- Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*: Heft 1/2004 (Lebenskunst), Heft 4/2006 (Glück), Heft 4/2008 (Leben), Heft 4/2009 (Person).
- Zhang, Xianglong: *Heidegger und die chinesische Philosophie. Materialien, Einschätzungen, Möglichkeiten*. In: A. Denker u.a.: *Heidegger Jahrbuch 7: Heidegger und das ostasiatische Denken*. Freiburg u.a.: Alber 2013, S. 117-137.