

# Philosophie und Bildung

herausgegeben von

Prof. Dr. Ekkehard Martens (Hamburg),

Dr. Christian Gefert (Hamburg)

und

Prof. Dr. Volker Steenblock (Bochum)

Band 1

---

LIT

Ekkehard Martens, Christian Gefert,  
Volker Steenblock (Hg.)

# Philosophie und Bildung

Beiträge zur Philosophiedidaktik

---

Münster: LIT 2005

Umschlagbild:

*Das Höhlengleichnis des Platon*, Kupferstich von Jan Saenredam nach Cornelis van Haarlem, 1604, Albertina Wien. Angesichts des (in der Geschichte wie in der popkulturellen Gegenwart) aufgebotenen Welttheaters wirken die Menschen zugleich ratlos. Seit der Antike werden in diesem Zusammenhang Bildungsperspektiven der Philosophie diskutiert.

### Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

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

ISBN 3-8258-8898-3

© LIT VERLAG Münster 2005

Grevener Str./Fresnostr. 2 48159 Münster

Tel. 0251-620320 Fax 0251-231972

e-Mail: [lit@lit-verlag.de](mailto:lit@lit-verlag.de) <http://www.lit-verlag.de>

## Inhalt

Ekkehard Martens – Christian Gefert – Volker Steenblock:  
**Vorwort** .....7

### I. Geschichtliche Aspekte philosophischer Bildung

Vanessa Albus:  
**Wissen ohne Bildung. Adlungs Enzyklopädie im Philosophieunterricht des 18. Jahrhunderts**.....9

Franz Schüppen:  
**Traditionslinien des Philosophieunterrichts. Der Weg des Romanisten Eduard Fey zur Philosophie und ihrer Didaktik und die Association Internationale des Professeurs de Philosophie** .....23

### II. Theoretische Beiträge zur philosophischen Bildung

Urs Thurnherr:  
**Skizzen zur Grundlegung einer Philosophie der Bildung**.....41

Gregor Kertelge:  
**Freiheit als Form. Symbolischer Weltaufbau und dialogische Subjektconstitution in Ernst Cassirers „Philosophie der symbolischen Formen“** .....55

Ursula Reitemeyer:  
**Diskurs und Dialog in der Pädagogik** .....79

Gabriele Münnix:  
**Philosophie, Didaktik und Interkulturalität** .....99

Philipp Thomas:  
**Wissen, dass wir nicht wissen – Ein philosophisches Bildungsziel**.....125

### III. Organisationsformen philosophischer Bildung

Christian Gefert:

**Bildungsziele, Kompetenzen und Anforderungen –  
Perspektiven für die Entwicklung von Bildungsstandards  
in philosophischen Bildungsprozessen** .....135

Michael Flacke – Volker Steenblock:

**„Eule über'm Campus“ –  
Kontexte und Konzepte für ein *Philosophiestudium* /  
Lehramts-Studium *Philosophie/Praktische Philosophie*  
am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum** .....147

### IV. Philosophische Bildung in der Praxis

Bernhard Schleiser:

**Wahrnehmen – Denken – Sprechen**.....165

Heidi Salaverria:

**Gedankenbildung zwischen Experiment und Gewohnheit –  
Ein pragmatischer Entwurf**.....173

Isabelle Guntermann:

**In Bildern denken? – Zum Einsatz des Mediums Bild  
im Philosophieunterricht** .....185

Markus Bartsch:

**Zum Verhältnis von Integration und Bildung  
am Beispiel des Faches Praktische Philosophie  
in Nordrhein-Westfalen** .....205

Marion Hühnerfeld:

**Vom „toten Buchstab“ zu lebensnaher Praxis:  
Ein Plädoyer für den Einsatz von Dramen  
im Philosophieunterricht** .....219

Eva Marsal – Takara Dobashi:

**„Spielend Ethik lernen“ – Lebenslanges Lernen  
auf der Grundlage von Platons Bildungstheorie  
und einer motivierenden „Spielhaltung“** .....237

Ekkehard Martens:

**„Das Schiff des Theseus“ – integratives Philosophieren  
mit Kindern und Jugendlichen  
zwischen Denktraining und Happening**.....253

Markus Tiedemann:

**Sokratische Tugenden  
im Umgang mit rechtsradikaler Geschichtsverfälschung**.....265

**Zu den Autorinnen und Autoren**.....271

sein, verschiedene kulturelle Perspektiven auf Weltdeutung und Weltgestaltung besser zu verstehen, in ihrem Wert anzuerkennen und das Gemeinsame zu suchen, das uns miteinander verbinden kann. Solche interkulturelle Bildung und Ausbildung von Gemeinsamkeiten durch interkulturelle Hermeneutik würde uns zukunftsfähiger machen.

Es ist eine Hoffnung im durchaus Blochschen Sinn, – der vom „Umbau des Sterns Erde zu einer besseren, uns gemäßeren Erde“ spricht,<sup>77</sup> dass wir dabei Sinn und Wert anderer als eigener Denkperspektiven schätzen lernen und als Bereicherung eigenen Denkens empfinden können.

Philipp Thomas

## Wissen, dass wir nicht wissen – ein philosophisches Bildungsziel

*... ist doch die Erkenntnis des Nichtwissens einer der schönsten und sichersten Beweise für die Urteilskraft.*

Michel de Montaigne<sup>1</sup>

Die Philosophie lehrt uns ein ganz besonderes Wissen: sie lehrt uns das Bewusstsein der Begrenztheit dessen, was wir wissen können und das Bewusstsein der (noch stärkeren) Begrenztheit dessen, was wir in Aussagesätzen klar formulieren können. Ein solches Wissen ist ein sehr wertvolles Wissen, denn es bezeichnet den Übergang des Wissens in Weisheit. Man kann geradezu sagen, die Reflexion des Nichtwissens mache den Menschen menschlicher. Zu einer guten Bildung gehört das Wissen, dass wir nicht wissen, unbedingt dazu. Doch diese Einsicht ist keineswegs selbstverständlich. Der Grund liegt wohl darin, dass neben einem diffusen Bewusstsein des Nichtwissens (und seiner Bedeutung) eine große Unklarheit darüber besteht, was mit dem Wissen des Nichtwissens (bzw. des Nicht-sagen-Könnens) genau gemeint ist. Diese Unklarheit möchte ich in meinem Beitrag so gut es geht auflösen – um damit vor allem der Praxis (Bildung, Unterricht) im Kontext des Bildungsziels des Nichtwissens zu helfen. Dazu gehe ich folgendermaßen vor: (1) Zuerst werden zwei Bedingungen erläutert, ohne die es keine Einsicht in die Bedeutung des Nichtwissens geben kann. (2) Dann ist zu klären, wie man sich den Sinn des Nichtwissens in gegenwärtigem philosophischem Vokabular verständlich machen kann. (3) Und schließlich wird das Bildungsziel Nichtwissen auf zwei unterschiedliche Weisen konkreter gefasst.

### 1. Zwei Bedingungen für die Einsicht in die Bedeutung des Nichtwissens

Der Sinn des Nichtwissens bleibt diffus, wenn man ein zu einfaches Verständnis davon hat, was Philosophie überhaupt kann und wo genau ihre spezifische Kraft liegt. Entsprechend liegt die *erste Bedingung* für die Einsicht in die Bedeutung des Nichtwissens in einem geklärten Philosophiebegriff. Wer glaubt, Philosophie sei die Summe verschiedener ‚Antworten‘ auf so genannte ‚ewige Fragen‘ der Menschen, macht sich ein

<sup>1</sup> MONTAIGNE, Michel de: *Die Essais*. Hrsg. v. Arthur Franz, Stuttgart 1996, S. 197.

<sup>77</sup> BLOCH, Ernst: *Abschied von der Utopie?* Frankfurt a. M. 1980, S. 106.

falsches, nämlich im genauen Sinn zu ‚positives‘ Bild von der Philosophie.<sup>2</sup> Zu ‚positiv‘ ist dieses Bild deshalb, weil das Proprium der Philosophie, ihre spezifische Fähigkeit zur gedanklichen Tiefe, gerade nicht in der Konstruktion von Positionen, von Wirklichkeitsmodellen besteht, sondern mehr noch in der kritischen Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen solcher Modelle. Es geht, wenn man so will, besonders um ein negatives Wissen, um ein Bewusstsein für Grenzen des Erkennbaren oder des Sagbaren. Einige Beispiele: Platon ist besonders um den Aufweis grundlegender Schwierigkeiten bemüht, die mit üblichen Vorstellungen über das Gute, über Wissen, Erkenntnis und Sein einhergehen. Innerhalb dieses kritischen Kontextes vertritt Platon freilich auch bestimmte Positionen. Doch diese schließen sich keineswegs zu einer Art ‚Weltanschauung‘ zusammen.<sup>3</sup> Kant oder auch Wittgenstein wollen plausibel zeigen, inwiefern wir kein Wissen von der gesamten Wirklichkeit haben, welches sich selbst ganz durchsichtig und welches seiner selbst ganz mächtig ist. Es geht gerade um die Destruktion falscher Gewissheiten in Systemen und Wirklichkeitsmodellen, bzw. in einer zu wenig reflektierten Metaphysik. Erst vor dem Hintergrund dieser Einsicht, die ja keineswegs alltäglich ist und erst mühsam vollzogen werden muss, kann dann etwa das Problem des Guten oder des Sollens zum Thema werden. In der Tradition philosophischer Weisheit, wie sie sich etwa in der stoischen Ethik und ebenso in den Essais Montaignes artikuliert, betrifft das Bewusstsein von den Grenzen des Konzeptualisierens auch die konkrete Ebene der Lebenspraxis. Zu wissen, dass wir nicht wissen, ist hier Teil eines philosophischen Lebensideals. Typisch für Philosophie ist mithin die Bestreitung von scheinbaren Gewissheiten und unreflektierten Positionen – Ideologiekritik ist eine wichtige Aufgabe jedes philosophischen Denkens. Schon hier, im Kontext der Reflexion des Philosophiebegriffs, wird deutlicher, was mit dem Bildungsziel ‚Nichtwissen‘ gemeint ist und wie dieses begründet werden kann. Doch dass es bei dem Bewusstsein des Nichtwissens keineswegs um einen Selbstzweck geht, dass Nichtwissen nicht nur als ein Mangel, sondern auch als eine Stärke reflektiert wird und dass Nichtwissen geradezu eine besondere Form lebenspraktischer Orientierung bedeuten kann, dies wird deutlicher, wenn eine zweite Bedingung genannt wird, ohne welche die Einsicht in die Bedeutung des Nichtwissens unmöglich ist.

Diese *zweite Bedingung* besteht darin, dass man die Phänomene ernst nehmen muss, in denen die Überlegenheit des Nichtwissens über das Wissen (den Schein des Wissens) deutlich wird. Einige Beispiele aus dem Alltag: Das Thema Berufsfindung und Berufsberatung ist für Schulabgänger mitunter angstbesetzt. Angesichts der wissenschaftlich auf den Einzelnen zugreifenden Berufsberatung kann der Betroffene von den Experten durchaus den Eindruck haben, dass diesen ein für ihn passender Beruf schon

bekannt sei – ja dass in einer Art objektiven Sphäre die richtige Entscheidung, der richtige Beruf schon existieren und von dem Suchenden mithilfe des Expertenwissens nur noch gefunden werden müssen. Die modellhafte Vorstellung dabei ist, dass spezifische Begabungen und Interessen eine bestimmte Tätigkeit abstrakt vorzeichnen. Dieser Schein des Wissens ist dem Problem aber nicht angemessen. Vielmehr spielen bei der Berufsfindung Zufälligkeiten, Neigungen, Erfahrungen usw. eine wichtige Rolle. Es gibt kein Wissen von einem richtigen Beruf, das unabhängig von konkreter und kontingenter Lebenspraxis ist. Lebensklug ist daher der Ratschlag, sich der Wirklichkeit auszusetzen, diese aus eigener Anschauung zu beurteilen und verschiedene Erfahrungen (mit sich) zu sammeln (und das bedeutet, um dem Gedankengang vorzugreifen, nicht-propositionales Wissen zu erwerben). Voraussetzung dafür ist aber die Verabschiedung eines Konzepts (eines Modells) kontextfreier Richtigkeit, Voraussetzung ist mithin eine Form des Bewusstseins von Nichtwissen.

Ein anderes Beispiel für eine bestimmte Überlegenheit des Nichtwissens betrifft unseren Umgang mit Krankheit. Hier ist es besonders die durchgehende Semiotisierung des Körpers, auch die psychologische, diätetische etc. Erklärung der Entstehung von Krankheiten, welche mitunter das Gefühl der Unangemessenheit entstehen lassen. In einem sehr allgemeinen Sinn kann die Erklärung die Form einer Schuldzuweisung annehmen: Das Nichtverstehbare macht Angst, erträglicher ist es, wenn der Leidende sein Leiden ‚verdient‘ hat.<sup>4</sup> Doch Krankheit und Sterben sind als Phänomene betrachtet gerade das Fremde, das Nichtintegrierbare, das Nichtverstehbare. Entsprechend ist Mitgefühl oft wertvoller als ein Ratschlag. Es gilt die Balance zu finden zwischen der Verantwortung für die eigene Gesundheit auf der einen und der Anerkennung (und Integration) des eigenen Ausgeliefertseins an Leiblichkeit und Endlichkeit auf der anderen Seite. Beim Umgang mit Krankheit und Sterben erscheint es uns jedenfalls als weise, die Grenzen des Wissens stets bewusst zu halten. Warum wir immer wieder krank sind, warum wir leiden und sterben, dies sind Fragen, die im Kontext wissenschaftlicher Modelle nicht adäquat beantwortet werden können. Unsere Intuition gibt hier dem Bewusstsein des Nichtwissens zu Recht den Vorzug vor dem Schein durchgängiger Verstehbarkeit.

Schließlich noch ein ganz anderes Beispiel: das Erleben der Natur. Zutiefst können uns Erlebnisse und Erfahrungen in und mit der Natur berühren. Die Tradition fasst dies in Begriffe wie Erhabenheit, Einssein mit der Natur, Kreativität usw. Populärwissenschaftliches Wissen versucht seit langer Zeit, diesen Befindlichkeiten und Gestimmtheiten mit immer wieder neuen Erklärungen der Natur zu begegnen und zu entsprechen. Doch die theoretische Beschwörung der ‚Wunder der Natur‘, der Entwurf evolutionärer Weltbilder, solches Wissen bewegt sich auf einer anderen Ebene. Im besten Fall kann es seinerseits nur wieder in das Gefühl des Erhabenen münden, meist dagegen lenkt es von diesem eher ab: Wissen, Erklärungen, Modelle, die sich selbst vielleicht als ‚faszinierend‘ bezeichnen, kennen kein wirkliches Staunen – sie kennen

<sup>2</sup> Ein solches vereinfachendes Philosophieverständnis wird etwa in Jostein Gaarders Roman *Sofies Welt* artikuliert (vgl. GAARDER, Jostein: *Sofies Welt*. München 1998, S. 20).

<sup>3</sup> Eine eigene, zusammenhängende Ideenlehre hat Platon bekanntlich nicht geschrieben (vgl. WIELAND, Wolfgang: *Platon und die Formen des Wissens*. Göttingen 1982, S. 95 ff.). Auffallen muss besonders der Kontrast zwischen der Klarheit der Argumente gegen falsche Auffassungen des Wissens und der Ideen und der fehlenden Klarheit einer eigenen ‚Position‘ oder Lehre etwa im *Parmenides*.

<sup>4</sup> Vgl. SONTAG, Susan: *Krankheit als Metapher*. Frankfurt a. M. 1981.

kein Staunen, welches seinerseits gar nicht auf Wissen aus ist und keine entsprechende Erklärung oder ‚Antwort‘ erwartet. Das Nichtwissen im Naturerleben stark werden zu lassen muss daher bedeuten, die Dinge ‚wie zum ersten Mal‘ zu sehen (besser: zu schauen), sie also als das Erstaunliche wahrzunehmen, was sie recht verstanden auch sind. Diese Intuitionen des Commonsense hinsichtlich der Grenzen des wissenschaftlichen Erklärens und Verstehens und hinsichtlich der Überlegenheit des Nichtwissens (in vielen Fällen) müssen ernst genommen werden. Erneut liegt hier eine Begründung jenes Bildungsziels, das in der Reflexion des Nichtwissens besteht.<sup>5</sup> Dieses lässt sich freilich noch weiter klären – dazu muss der Sinn dessen, was Nichtwissen philosophisch (systematisch) genau heißen soll, noch weiter verständlich gemacht werden.

## 2. Negativität und Nicht-Propositionalität – der philosophische Sinn des Nichtwissens

Will man sich die genaue Bedeutung des Nichtwissens verständlich machen, kann man dies nur in konkreten philosophischen Kontexten und in einer jeweils bestimmten Terminologie tun. Damit ist zunächst zweierlei gesagt: Erstens kann man nicht behaupten, das Nichtwissen sei der einzige Gegenstand aller Philosophie. Es geht hier vielmehr nur um eine bestimmte (allerdings sehr grundlegende) Tradition abendländischer Rationalität. Und zweitens kann (auch lediglich bezogen auf diese Tradition) ebenfalls nicht behauptet werden, es gebe so etwas wie einen allgemeinen und abstrakten systematischen Sinn des *Topos* vom Nichtwissen. Vielmehr nimmt, um dies zu wiederholen, das Thema des Nichtwissens einen ausweisbaren systematischen Sinn immer nur im Kontext einer konkreten Philosophie an. Den Sinn des Nichtwissens möchte ich auf zwei unterschiedliche Weisen erläutern, als Negativität und als Nicht-Propositionalität.

Nichtwissen bedeutet *Negativität*: Die großen Stadien-theorien des 19. Jhs. (Hegel, Marx, Kierkegaard) denken Negativität noch besonders als *dialektische Negativität*. Negation, bzw. Negation der Negation, diese Figur stellt den intrasubjektiven aber auch gesellschaftlichen Antrieb der Entwicklung dar (im Sinne einer Selbstbewusstwerdung des Subjekts der Entwicklung). Gegenüber dieser dialektischen Negativität erschließt die Philosophie des 20. Jhs. (diese wird hier als Gegenwartsphilosophie verstanden) ein noch grundlegenderes Verständnis von Negativität – und dieses bezeichnet den für uns in besonderem Maß relevanten Sinn des Nichtwissens. Negativität meint jetzt die Einsicht in die strukturelle Unmöglichkeit der Selbstbegründung, Selbsterhaltung, Selbstkonstruktion und Selbstdurchsichtigkeit des Subjekts – sowie, damit verbunden, die Einsicht in die prinzipielle Begrenztheit aller Wirklichkeitsmodelle und -konstruktionen. Heideggers Bemühungen um die Destruktion der Dingontologie, seine

<sup>5</sup> Dieser Verweis auf den Commonsense und auf Phänomene ist eine richtige, aber noch schwache Begründung. Gleiches gilt von der oben erwähnten philosophiehistorischen Begründung. Diesem Begründungstyp zufolge soll etwas vor allem deshalb Teil einer bestimmten Bildung sein, weil es historisch zum Kanon des Fachs gehört, weil es etwa einen Meilenstein in dessen Entwicklung bezeichnet. Intuition des Commonsense (Überlegenheit des Nichtwissens) wie Verweis auf den Bildungskanon (z. B. Sokrates) müssen als Begründungen aber noch systematisch gestützt werden.

Untersuchungen zur Abhängigkeit der Bedeutung von ‚sein‘ von menschlicher Praxis in ihrer Zeitlichkeit, Wittgensteins Analysen der Abhängigkeit des Denkens von der Sprache und der Sprache von der Lebensform oder Adornos Kritik an verdinglichem Denken und an einer identifizierenden philosophischen Begrifflichkeit, schließlich auch Merleau-Pontys Bemühungen, das *cogito* radikal zu verleblichen – alle diese Arbeiten bestimmen den systematischen Sinn des Nichtwissens heute als eine umgreifende oder strukturelle Negativität, die für Subjektivität selbst, aber auch für das Wissen von der Welt konstitutiv ist. Man kann daher von *konstitutiver Negativität* sprechen. Subjektivität wird sich einer inneren Schwäche bewusst: Es geht um die Unmöglichkeit, Subjektivität im Rahmen eines theoretischen Modells ab- oder herzuleiten, es geht um die Unmöglichkeit, Subjektivität gewissermaßen theoretisch ‚in den Griff zu bekommen‘. Und das Wissen von der Welt kann nicht mehr die Form eines Systems, einer durchsichtigen Ordnung oder eines konsistenten Modells annehmen – zu stark ist das Bewusstsein dafür, dass eine solche Form des Wissens laufend das Andere, das Nichtintegrierbare verdrängt und dabei stets ihren eigenen Schatten und ihre eigenen blinden Flecken hervorbringt.

Doch diese Einsichten (die Besinnung auf Nichtwissen im Sinne konstitutiver Negativität) betreffen nicht nur die theoretische Philosophie, vielmehr sind sie zentral gerade auch für die Fragestellungen gegenwärtiger praktischer Philosophie. Emmanuel Lévinas' Ethik des Anderen etwa und in anderer Weise auch Martha Nussbaums aristotelisch-essenzialistisches Fähigkeitenkonzept, solche Philosophien können einen ganz eigenen Sinn von Negativität oder Nichtwissen erschließen: *Die Grundlagen der Moral verorten sie gerade nicht im Bereich des Wissens*, vielmehr sind es die menschliche Endlichkeit und Verletzlichkeit, welche einen gemeinsamen ethischen Maßstab etablieren können. Moralbegründung geht hier auf eine prinzipiell gebrochene Rationalität zurück, auf eine Rationalität, welche (weit entfernt vom Traum rationaler Letztbegründung) gerade in dem Anderen der Vernunft die Quelle von Moral entdeckt, also etwa in der von Menschen geteilten Leidfähigkeit.<sup>6</sup>

Diese unterschiedlichen Facetten konstitutiver Negativität stehen für eine der beiden hier zu nennenden systematischen Bedeutungen des Nichtwissens. Will man diese

<sup>6</sup> Um noch eine weitere Facette der Negativität zu erwähnen: Auf eine unmittelbare Weise moralrelevant wird Negativität dort, wo (etwa im Kontext des Begriffs menschlicher *Würde*) die prinzipielle Unableitbarkeit und Unberechenbarkeit menschlicher Wesen gerade als deren spezifische Auszeichnung betrachtet wird. Im Rahmen einer solchen Auffassung von menschlicher Würde ist es dann besonders dieses Kriterium der Unableitbarkeit (oder auch Unausschöpflichkeit) des Menschen, das einen besonderen Schutz verdient. Dies kann etwa den Schutz vor genetischer Manipulation bedeuten: Die prinzipielle Zufälligkeit der genetischen Ausstattung eines Embryos wäre im Falle einer solchen Manipulation nicht mehr gegeben (vgl. BÖHME, Gernot: *Ethik im Kontext*. Frankfurt a. M. 1997, S. 206 ff.). Dies kann aber auch den Schutz vor der verstehenden Vereinnahmung des Fremden (z. B. einer fremden Kultur) durch totale Beschreibungen in eigenen Begriffen oder durch totale Erklärungsmodelle, die der eigenen Kultur entstammen, bedeuten. Thomas Rentsch spricht in diesem Zusammenhang vom Schutz der Negativität, unter dem das Menschliche als das prinzipiell Unableitbare stehen müsse (vgl. RENTSCH, Thomas: *Die Kultur der Differenz*. In: DERS.: *Negativität und praktische Vernunft*. Frankfurt a. M. 2000, S. 96-120, hier 117 ff.).

Bedeutung zusammenfassen, so kann man sagen, dass wir uns in jeder Hinsicht immer schon in Kontexten befinden, aus denen wir uns nie (etwa nach dem Modell eines absoluten Standpunkts) befreien können. Diese prinzipielle Unmöglichkeit völliger Selbstdurchsichtigkeit, die Unmöglichkeit des Begreifens der Wirklichkeit als ganzer und die Unmöglichkeit des kontextfreien Begründens der Geltung von Normen – diese negative Struktur gehört vielmehr so grundsätzlich zu unserer Situation, dass sie als Hintergrund all unser Erkennen, Reflektieren und Handeln begleiten muss und so in dieses eingeht – und zwar als jenes *Wissen, dass wir nicht wissen*.

Eine zweite (weniger komplizierte) Bedeutung des Nichtwissens ist *Nicht-Propositionalität*.<sup>7</sup> Nicht-propositionales Wissen ist jenes Wissen, das sich wesentlich nicht in Aussagesätzen formulieren lässt, bzw. bei dessen Formulierung stets ein Rest bleibt, in welchem gerade der Kern dieses Wissens besteht. Ein solches Wissen ist etwa das praktische *Wissen wie* (im Gegensatz zum *Wissen dass*). Den richtigen Gebrauch eines Werkzeugs oder eines Fahrrads kann man jemandem nicht rein sprachlich vermitteln – dieses Praxiswissen (ein Können) muss durch Probieren und Üben selbst erworben werden. Nicht-propositional ist weiterhin jenes Wissen, das eigentlich als ethische Haltung bezeichnet werden muss. Das Gut-sein-Sollen ist natürlich begründbar, doch das tatsächliche Gut-Sein, das gute Handeln ist etwas, das man vielleicht am ehesten durch Vorbilder und durch Einübung lernen kann (die Tradition der Asketik). Ein weiteres Beispiel stellt das intuitive oder kontemplative Wissen dar: Ein sehr grundsätzliches und umfassendes Verstehen ist vergleichbar mit einer geistigen ‚Schau‘ oder der so genannten intellektuellen Anschauung. Die schönste Beschreibung hierfür gibt Platon im 7. Brief, in dem es heißt, dieses philosophische Wissen erzeuge sich „vermöge der langen Beschäftigung mit dem Gegenstande und dem Sichhineinleben, wie ein durch einen abspringenden Feuerfunken plötzlich entzündetes Licht in der Seele“ und erhalte „dann durch sich selbst Nahrung“.<sup>8</sup> Ich möchte diese Reihe der Bedeutungen der Nicht-Propositionalität (die sich alle im Rahmen der Philosophie Platons, aber nicht nur dort, finden) noch in eine etwas andere Richtung fortführen, nämlich in Richtung der Existenzphilosophie, bzw. einer transzendentalen Anthropologie. Es gibt ein Wissen, das nur ein leiblich-endlich-situativ existierendes Subjekt haben und zudem nur in Teilnehmer- oder I.-Person-Perspektive gewinnen kann. Hierzu gehört etwa das Wissen darum, was es bedeutet, sich frei und verantwortlich entscheiden zu können und zu müssen, was es bedeutet, schuldig werden zu können (denken wir an die Kunstform der Tragödie) oder was es einfach bedeutet, in der Zeit zu existieren. Hierher

<sup>7</sup> Unkomplizierter als Negativität ist Nicht-Propositionalität allerdings nur, solange man (wie ich dies hier tun werde) außer Acht lässt, dass auch diese Bedeutung des Nichtwissens nicht abstrakt zur Verfügung steht, sondern immer auf einzelne Philosophien bezogen werden muss. Christiane Schildknecht unterscheidet verschiedene Formen des nicht-propositionalen Wissens und entwickelt dessen Bedeutung dabei aus bestimmten philosophischen Kontexten (vgl. SCHILDKNECHT, Christiane: *Philosophische Masken. Literarische Formen der Philosophie bei Platon, Descartes, Wolff und Lichtenberg*. Stuttgart 1990, S. 15 ff. u. ö.).

<sup>8</sup> PLATON: 7. Brief, 341 c-d (Übersetzung Schleiermacher).

gehören auch leibliche Phänomene, wie Schmerz oder Lust, von denen man nur durch eigenes Erleben und nicht durch Satz Wahrheiten wissen kann.

*Wissen, nicht zu wissen*, Reflexion und Bewusstsein der Erkenntnis- und Sprachgrenzen (jenes Bildungsziel, um das es mir hier geht) meint in der Bedeutung von Nicht-Propositionalität besonders das Wissen um die Möglichkeit besonderer, sprachlich nur unvollkommen vermittelbarer Wissensformen, mithin (umgekehrt) das Wissen um die engen Grenzen des Konzeptualisierens und modellhaften Begreifens. Nachdem der philosophische Sinn des Nichtwissens auf zwei Weisen so gut es geht geklärt ist, ist nun nach praktischen Konkretionen jenes Bewusstseins des Nichtwissens als Bildungsziel zu fragen.

### 3. Diesseits und jenseits der Grenze – zwei Konkretionen des Bildungsziels Nichtwissen

Mit welchem Ziel und auf welche Weise kann das Nichtwissen Gegenstand im Bildungskontext werden? Hier sehe ich zwei Möglichkeiten. Welche dieser Möglichkeiten die angemessene ist, hängt letztlich davon ab, was wir konkret mit dem Bildungsziel des Nichtwissens wollen. Beide Wege können aber zeigen, dass (wie es oben hieß) das Nichtwissen keine Schwäche, sondern eine spezifische Stärke philosophischen Denkens ist und dass gerade das Bewusstsein des Nichtwissens ein *orientierendes Potenzial* mit sich bringt. Die beiden hier zu unterscheidenden Möglichkeiten lassen sich am besten mit der Metapher der Grenze erläutern, jener Grenze, die Wissen und Nichtwissen trennt. Eine erste Möglichkeit, das Nichtwissen bewusst zu machen, orientiert sich gewissermaßen an der Innenseite dieser Grenze, es geht um die Integration der Grenze in jenes Gebiet, dessen Grenze sie ist: Das Wissen soll sich seiner Begrenztheit, seines Hintergrundes (des Nichtwissens), ja gewissermaßen seines Insel- oder Ausnahmeharakters bewusst werden. Eine zweite Möglichkeit, das Bewusstsein und die Reflexion des Nichtwissens in Bildungsprozessen zu fördern, ergibt sich, wenn es uns gewissermaßen um die Außenseite der Grenze geht, wenn wir durch das Bewusstsein der Grenze gerade Möglichkeiten fördern wollen, die Grenze zu überwinden, wenn wir das propositionale Wissen vor allem mit dem Ziel an seine Grenze treiben, Möglichkeiten des nichtpropositionalen philosophischen Wissens (immer bezogen auf konkrete Probleme) zu erkunden.

*Diesseits der Grenze*: Der Begrenztheit unseres Wissens werden wir uns leicht an Beispielen bewusst, ebenso erkennen wir an Beispielen (wie den oben gegebenen: Berufsfindung, Krankheit, Naturerleben) die Überlegenheit (und den Wert) jener Bescheidenheit, die aus der Integration des Nichtwissens erwächst, über jene Unbescheidenheit, die dem fehlenden Bewusstsein der Grenze entspricht. Eine andere Möglichkeit, das Bewusstsein und die Reflexion des Nichtwissens zu fördern, besteht sicher darin, sich unmittelbar mit entsprechenden philosophischen Überlegungen einzelner Autoren auseinanderzusetzen. Der Sinn des Nichtwissens muss dann im Kontext der jeweiligen Philosophie verdeutlicht werden. Für die Situation eines Denkens, das seine Grenzen erkennt, haben Philosophen immer wieder Bilder entworfen. In Platons *Apologie* (21c

ff.) etwa sehen wir Sokrates, wie er durch Athen läuft, wie er sukzessiv das Wissen der Welt befragt (das Wissen der Staatsmänner, der Dichter, der Handwerker) und wie er dieses Wissen hinsichtlich eines strukturellen Ungenügens durchschaut: Das Wissen der Welt ist vor allem deshalb ungenügend, weil es sich selbst überschätzt, weil es mehr zu wissen glaubt als es weiß – und dies tut es, weil es sich seiner Begrenztheit nicht genügend bewusst ist. Die Negation des Weltwissens durch den Philosophen lässt uns schließlich verstehen, dass das Proprium philosophischer Wahrheit gerade in der Reflexion des Nichtwissens besteht. Es ist nicht das Wissen, es ist das Nichtwissen, das zur Weisheit führt.<sup>9</sup>

Immanuel Kant entwirft das Bild einer Insel im Ozean, um von der Einsicht der philosophischen Vernunft in ihre eigenen Grenzen zu sprechen.<sup>10</sup> Die Selbstaufklärung der Vernunft entdeckt, dass das Gebiet, auf das sich Erkenntnis und Wissen sinnvoll beziehen können, den Charakter einer Insel hat: Der Verstand ist begrenzt und die Grenzen lassen sich deutlich machen. Das Denken sieht aber (um im Bild zu bleiben) vom Territorium des Verstandes aus in den angrenzenden Raum (die Weite des Ozeans, die Weite des Ungefähren) und kann gerade noch so viel erkennen, dass es jenseits der Grenze ganz anders weitergeht (Wasser und Nebelbänke statt ausmessbares Land): Der Blick in das ‚Andere des Verstandes‘ ist möglich, doch dieser Blick hat nicht den Charakter gesicherter Aussagewahrheiten. Stets aufs Neue drängen Themen und Probleme ‚von außen‘ heran (aus Richtung des Ozeans, der das Land des Verstandes umgibt), Themen, welche nicht nach richtig und falsch bedacht, welche nicht Gegenstand einer Erkenntnis werden können. Es drängen Probleme heran, die offensichtlich anderer Einstellungsformen als der erkennenden bedürfen.

Zu einem maritimen Bild greift auch Maurice Merleau-Ponty, um zu verdeutlichen, dass wir unsere Subjektivität nie für sich genommen ‚haben‘ bzw. durchsichtig machen, erklären oder ableiten können. Vielmehr ist Subjektivität nie isoliert von Welt, sie ist mit dieser gleichursprünglich – Subjektivität wird die Welt nie los, so wie (dies ist das Bild) ein Wrack am Strand die Wellen nie loswird, die es unablässig überströmen.<sup>11</sup> Dass Selbst und Welt gleichursprünglich sind bedeutet eine innere, konstitutive Schwäche der Subjektivität, es bedeutet den Abschied von der Gewissheit des *cogito*. Was dem Phänomenologen bleibt, ist die Beschreibung der Wahrnehmung – eine Beschreibung, die ihr Eigenes gerade darin hat, dass sie vorausseilendes, vorschnelles Verstehen vermeidet.

In der Auseinandersetzung mit philosophischen Gedanken und Bildern gilt es zu verstehen, was es heißt, dass es nicht das Wissen, sondern gerade das Nichtwissen ist, das zur Weisheit führt. Dies zu verstehen, dies nachzuvollziehen bedeutet konkret, das Gemeinte (die philosophische Entdeckung) im eigenen Denken, in der eigenen Erfahrung und in der eigenen Welt wieder zu finden. Im Rahmen dieser ersten Möglichkeit, das Nichtwissen zu thematisieren, geht es besonders um die Einsicht, dass ein Denken

<sup>9</sup> Vgl. BÖHME, Gernot: *Der Typ Sokrates*. Frankfurt a. M. 1992. S. 117 ff.

<sup>10</sup> Vgl. KANT, Immanuel: *Kritik der reinen Vernunft*. B 294 f.

<sup>11</sup> Vgl. MERLEAU-PONTY, Maurice: *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin 1966. S. 244.

gerade differenzierter, genauer, aufgeklärter und eben: weiser ist, wenn es sich seiner eigenen Begrenztheit explizit bewusst ist. Ein Denken, das sich im Bewusstsein eigener Endlichkeit vollzieht, verabsolutiert sich nicht und glaubt daher auch nicht mehr zu wissen als es weiß.

*Jenseits der Grenze*: Hier geht es darum, die Grenzen des Erkennens und der Satz-wahrheiten bewusst zu machen, und zwar mit dem Ziel, dadurch frei zu werden für nicht-propositionale Formen des Wissens. An den drei oben genannten Beispielen sei dies in aller Kürze erläutert. Beim Problem der Berufsfindung (und in einem übertragenen Sinn gilt dies für viele Entscheidungssituationen) geht es getreu dem Bewusstsein der Wissensgrenzen darum, die durchgängige 3. Person-Perspektive des Expertenwissens an einer Stelle einmal bewusst zu zertrennen und emphatisch auf die *eigene Anschauung* (die mit sich selbst zu sammelnden Erfahrungen), also auf die 1.-Person-Perspektive zu setzen. In der Tradition der phänomenologischen Philosophie kann dieser nicht naive Begriff der eigenen Anschauung durchaus als ein spezifisch philosophisches nicht-propositionales Wissen verstanden werden. Hier liegt ein orientierendes und emanzipierendes Potenzial dieser spezifischen Wissensform.<sup>12</sup>

Zum zweiten Beispiel, dem Umgang mit Krankheit. Fragen wir uns, worauf es beim Umgang mit einem Leidenden oder gar mit einem Sterbenden besonders ankommt, so zeigt sich erneut eine Facette der Tugend des Nichtwissens: Hier geht es besonders um den Sinn für Geltungen, die nicht begrifflich begründet werden können, es geht (mit Lévinas gesprochen) um den Anspruch des Anderen, der keiner weiteren Begründung bedarf. Die prinzipielle Unauslotbarkeit und Unableitbarkeit jedes Individuums wird im Falle der Krankheit nur eigens explizit. Ihr gilt es zu entsprechen durch den willentlichen Abbruch des durchgängigen Erklärens und Verstehens (des Körpers, der Seele, der Welt) sowie durch die Überschreitung dieser Form des Wissens. Diese Überschreitung geschieht erneut durch den Wechsel in andere Formen des Wissens und des Wahrnehmens: Der Kranke bedarf unserer Solidarität, die nicht dem Wissen, sondern einer geteilten Kreativität und Endlichkeit entspringt, mithin einer Solidarität, in welche die Einsicht in die Ohnmacht des Wissens schon eingegangen ist, in die aber auch der Mut zu anderen, nicht verstehenden Wahrnehmungs- und Handlungsweisen eingegangen ist.

Schließlich noch zum Beispiel des Naturerlebens. Die Tugend des Nichtwissens besteht hier vor allem in einem reflektierten Antireduktionismus. Zwar lässt sich Natürliches durchgängig naturwissenschaftlich erklären, doch es bedarf gerade eines willentlichen vollzogenen Aussetzens dieses Erklärens, um gewissermaßen den Phänomenen gerecht zu werden. Und dieses Aussetzen des Erklärens speist sich aus der antireduktionistischen Einsicht in die Grenzen des Wissens. Auch hier geht es in der Folge um die Überschreitung der Grenze des Wissens und diese Überschreitung geschieht, wenn andere Formen der Naturwahrnehmung einsetzen, etwa der leibliche Nachvollzug von

<sup>12</sup> Vgl. hierzu auch THOMAS, Philipp: *Habe Mut, dich deiner eigenen Anschauung zu bedienen. Phänomenologie und Emanzipation*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2/2001, S. 104-112.



Lebendigem in seiner Gestalt und Bewegung oder etwa (im Sinne des Erhabenen) die Empfindung des Übermächtigen und Bedrohlichen aber auch des Zeitlichen und Vergänglichen der Natur, welche Empfindungen sich gewissermaßen auf das ganze eigene Dasein, auf die ganze eigene Existenz beziehen.<sup>13</sup>

Die zweite Möglichkeit, das Bewusstsein und die Reflexion des Nichtwissens in Bildungsprozessen zu fördern, sieht den eigentlichen Sinn der Einsicht in das Nichtwissens nicht so sehr darin, ein bescheidenes, seiner Endlichkeit bewusstes Denken zu begründen. Vielmehr geht es hier um nicht-propositionales philosophisches Wissen, um ein Wissen, das sich anderer Potenziale und anderer Deutlichkeiten bedient. Bei diesem Umgang mit der Wissensgrenze geht es also um eine dialektische Bewegung: Wenn jene Erkenntnis, welche vom Beobachterstandpunkt aus möglich ist, bzw. welche ohne Verlust in Aussagen überführt werden kann, an ihre Grenze gekommen ist, dann kann jenes andere Wahrnehmen, Wissen und Handeln einsetzen, zu dem notwendig Selbstsein gehört, bzw. das nur vom Standpunkt eines leiblich-endlich-situativ existierendes Subjekts aus möglich ist, weil es etwa Formen der unvertretbaren Entscheidung oder auch Formen der Empathie umfasst.

In meinen Überlegungen habe ich zu zeigen versucht, inwiefern die Reflexion des Nichtwissens ein philosophisches Bildungsziel ist und was es heißen kann, im Rahmen von Bildungsprozessen dieses Ziel zu verfolgen. Das Bewusstsein der Grenzen des Erkennens und Begründens ist einerseits ein Selbstzweck, besonders dann, wenn es um die Lebensform und das klassisch philosophische Ideal des Weisen geht. Andererseits wird das Nichtwissen zum Moment einer Bewegung, die gerade auf die Überschreitung einer bestimmten Form von Wissen gerichtet ist. Gemeinsam ist dem Bemühen um das *Wissen, dass wir nicht wissen* sicher eine größere Nähe zur *Metaphysik* als sie heute im Bildungsbereich durchschnittlich üblich ist. Es handelt sich hier freilich nicht so sehr um klassische Fragen nach Gott und Unsterblichkeit, sondern eher um eine *Metaphysik des Alltags*. Gerade durch das Bewusstsein des Nichtwissens sollen Phänomene der mittleren Reichweite in ihrer Nichtreduzierbarkeit und Unausschöpflichkeit sichtbar und diskutierbar werden. Mir erschien es wünschenswert, wenn die Reflexion des Nichtwissens als Bildungsziel mit dazu beitragen könnte, unsere Gegenwartsdiskurse wieder an metaphysisches Denken anzunähern.

<sup>13</sup> Zu diesen Weisen des Wahrnehmens vgl. auch THOMAS, Philipp: *Leiblichkeit und eigene Natur. Naturphilosophische Aspekte der Leibphänomenologie*. In: BÖHME, Gernot/SCHIEMANN, Gregor (Hrsg.): *Phänomenologie der Natur*. Frankfurt a. M. 1997, S. 291-302.

### III. Organisationsformen philosophischer Bildung

Christian Gefert

#### Bildungsziele, Kompetenzen und Anforderungen – Perspektiven für die Entwicklung von Bildungsstandards in philosophischen Bildungsprozessen

Die Diskussion um Bildungsstandards ist zur Zeit nicht nur ein wichtiges Thema in der Diskussion der Pädagogik allgemein<sup>1</sup>, sie erreicht auch im zunehmenden Maße die philosophiedidaktische Diskussion.<sup>2</sup> Grundsätzlich lassen sich gewichtige Einwände gegen die Beteiligung an dieser Diskussion erheben – etwa ließe sich konkret nachweisen, welche „illusionären Erwartungen“ an die Formulierung von Bildungsstandards gebunden sind<sup>3</sup> oder es ließe sich mit Georg E. Becker anmerken, dass die Diskussion um Bildungsstandards eher eine Alibi-Funktion habe: „Denn solange man über Bildungsstandards diskutiert und diese jahrelang entwickeln lässt, braucht man sich nicht mit unbequemen Fragen zu befassen.“<sup>4</sup>

Doch es gibt auch gute Gründe, sich an dieser Diskussion zu beteiligen. Dabei ist insbesondere die These zu nennen, dass im Rahmen einer Diskussion um Standards des Faches Philosophie, seine Bedeutung im gesamten Fächerkanon der Schule gestärkt werden könnte. So ließe sich mit ausformulierten Standards für den Philosophieunter-

<sup>1</sup> Vgl. dazu etwa KLIEME, Eckhard u. a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn 2003; BRÜGELMANN, Hans/KLIEME, Eckhard: *Standards vorgeben? Pro und Contra*. In: *Pädagogik* 56/2004 (Heft 3), S. 50 f.; HERRMANN, Ulrich: *Schule im Jahr IV nach PISA. Ein 10-Punkte-Programm gegen die illusionären Erwartungen an „Bildungsstandards“*. In: *Pädagogik* 56, 4/2004, S. 38 ff.; BECKER, Georg E.: *Bildungsstandards – Ausweg oder Alibi?* Weinheim/Basel 2004.

<sup>2</sup> Vgl. dazu SÄNGER, Monika: *Die neuen Bildungsstandards Baden-Württemberg Gymnasium Ethik*. In: *Zeitschrift für die Didaktik der Philosophie und Ethik* 3/2004, S. 253ff. und FRÖHLICH, Michael/GEFERT, Christian/KRÄFT, Hans Christof/TIEDEMANN, Markus: *Der neue Rahmenplan Philosophie in Hamburg*. In: *Zeitschrift für die Didaktik der Philosophie und Ethik* 1/2005, S. 75 ff. Auch die am 25. und 26.2.2005 in Hamburg vom Fachverband Philosophie organisierte Tagung unter dem Titel „Philosophie ist lehrbar“ befasste sich mit diesem Thema (vgl. dazu den Tagungsbericht von Martina DEGE in den *Mitteilungen des Fachverbands Philosophie* Heft 45/2005, S. 48-50. Im diesem Heft befindet sich auch ein Diskussionsbeitrag der „Arbeitsgemeinschaft Ethik/Philosophie“ zu Bildungsstandards, S. 19 ff.).

<sup>3</sup> Vgl. HERRMANN, Ulrich: *Schule im Jahr IV nach PISA*. A.a.O.

<sup>4</sup> Vgl. BECKER, Georg E.: *Bildungsstandards – Ausweg oder Alibi?* A.a.O., S. 11.