Die Praktische Philosophie in der Praxis und ihre Perspektiven für die Didaktik der Philosophie und Ethik

Inauguraldissertation

Zur Erlangung des Akademischen Grades

eines Dr. phil.,

vorgelegt dem Fachbereich 05 – Philosophie und Philologie

der Johannes Gutenberg-Universität

Mainz

von

Christian Krämer

aus Bad Kreuznach

Mainz
2012

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich 05 – Philosophie und Philologie der Johannes Gutenberg Universität Mainz im Jahr 2012 als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Referent:

Koreferent:

Tag des Prüfungskolloquiums: **24. Januar 2012**

Inhaltsverzeichnis:

1. Philosophische Praxis und philosophische Lebenskunst als Teil der Praktischen Philosophie: Einleitung und historischer Überblick S. 1

1.1. Zur Forschung und Darstellung einer philosophischen Praxis und Lebenskunst seit der Antike S. 2

1.1.1. Die sokratische Methode und der Typ Sokrates S. 6

1.1.2. Aristoteles und das philosophierende Denken als höchste Form der Praxis S. 17

1.1.3. Die philosophische Lehre der „Sorge um sich“ in der Tradition der Antike S. 22

1.2. Die Fortführung der Tradition über das Mittelalter zur Neuzeit: Ein Überblick S. 34

2. Die Praxis der Philosophie und die Fragen der Lebenskunst in der Gegenwart des ausklingenden 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts S. 47

2.1. Aufgaben und Herausforderungen Philosophischer Praxis und Beratung S. 48

2.1.1. Philosophische Praxis und Ethik: Eine konsiliatorische Ethik als System im Geiste der Strebensethik S. 53

2.1.1.1. Die Philosophische Anthropologie der Beratung S. 84

2.1.1.2. Die Methoden der Praktischen Philosophie in der Ethischen Praxis S. 109

2.1.2. Die Suche nach Glück und ihre Ratgeber S. 118

2.2. Philosophische Praxis als Institution S. 130

2.2.1. Gerd B. Achenbach als „Gründer“ und „Neu-Entdecker“ der Philosophischen Praxis S. 146

2.2.1.1. Die Praxis der Lebenskönnerschaft: Vom „richtigen Leben im Falschen“ S. 147

2.2.1.2. Von der inneren Ruhe in schnelllebiger Zeit und die Frage: „Worauf kommt es an?“ S. 156

2.2.1.3. Lebenskönnerschaft statt Lebenskunst S. 159

2.2.1.4. Lebendigkeit und Eros S. 167

2.2.1.5. Die Philosophie in der Praxis: Versuch einer Veranschaulichung ohne theoretische Festlegung S. 172

2.2.1.6. Kann und will die Philosophische Praxis heilen? S. 177

2.2.1.7. Der Umgang mit dem Lebensweg und den Lebensgeschichten in der Philosophischen Praxis S. 183

2.2.2. Wilhelm Schmid in der Tradition der Sorge um das Selbst und im Kontext einer Kritik der Lebenskunst S. 196

2.2.2.1 Die Sorge um sich unter Egoismusverdacht S. 198

2.2.2.2. Selbstbestimmung, Autonomie und Lebensführung in der Kritik S. 202

2.2.2.3. Die Kunst der Balance S. 207

2.2.2.4. Was hat es auf sich mit dem Glück? S. 211

2.2.2.5. Ökologische Lebenskunst S. 216

2.2.2.6. Lebenskunst für den schulischen Unterricht S. 221

2.2.2.7. Lebenskunst für eine „andere Moderne“ und Schmids Wurzeln bei Foucault **S. 224**

2.2.2.8. Würdigung und Kritik einer Philosophie der Lebenskunst **S. 226**

2.2.2.9. Lebenspraxis und Negative Identität **S. 232**

2.2.2.10. Negation und Negativität bei Schmid **S. 236**

2.2.3. Ken Wilber als integraler Denker und Entwickler einer integralen, transformativen Lebenspraxis **S. 242**

2.2.3.1. Menschliche Entwicklung im Blickfeld des integralen Denkens – Das AQUAL Modell **S. 243**

2.2.3.2. Transformation durch Differenzierung und Integration **S. 250**

2.2.3.3. Der Mensch Ken Wilber: Lebenspraxis und philosophisches Tagebuch **S. 259**

2.2.3.4. Integrales Denken und Gesellschaft: Ganzheitlich Handeln zur „Halbzeit der Evolution“ und darüber hinaus **S. 267**

2.2.3.5. Integrale Bildung und Transdisziplinarität **S. 275**

3. Perspektiven der Philosophischen Praxis für die Didaktik der Philosophie und Ethik **S. 281**

3.1. Didaktik der Philosophie: Eine Übersicht **S. 282**

3.1.1. Die Grundsätze der Philosophiedidaktik in der Diskussion **S. 289**

3.1.1.1. Dialogisch-Pragmatisch orientierte Philosophiedidaktik nach Martens **S. 293**

3.1.1.1.1. Unterrichtsvorschlag zum Thema Glück **S. 297**

3.1.1.1.2. Die Methoden der Philosophie als Bestandteil der Didaktik und der Bezug zur Kulturanthropologie S. 300

3.1.1.1.3. Die Nähe zur Philosophischen Praxis im Didaktikverständnis von Martens S. 313

3.1.1.2. Bildungstheoretisch-identitätstheoretische Philosophiedidaktik nach Rehfus S. 323

3.1.1.2.1. Die philosophische Paideia zur Überwindung der Identitätskrise S. 329

3.1.1.2.2. Kritik an der Grundlegung der Philosophiedidaktik durch die Philosophische Praxis S. 334

3.1.1.3. Der Versuch einer Vermittlung der philosophiedidaktischen Kontroverse S. 339

3.1.1.4. Die Frage nach dem Dasein im Zentrum der Philosophie und Philosophiedidaktik nach Schmucker-Hartmann S. 349

3.1.2. Philosophieunterricht und sokratisches Gespräch S. 355

3.1.2.1. Warum sokratisch Philosophieren? Vorteile und Chancen S. 357

3.1.2.2. Die Tradition des sokratischen Philosophierens nach Nelson und Heckmann S. 361

3.1.2.3. Möglichkeiten des sokratischen Philosophierens im Schulunterricht: Kritische Stellungnahmen S. 366

3.1.3. Theatrales Philosophieren: Eine Praxisorientierte Form des Textverständnisses S. 367

3.1.3.1. Die Umsetzung eines philosophischen Textes ins Spiel S. 371

3.1.3.2. Die Bedeutung theatralen Philosophierens in der Begründung durch Derrida und die philosophische Anthropologie S. 375

3.2. Die Frage nach dem gelingenden Leben und der Lebenskunst in der Umsetzung im Philosophie- und Ethikunterricht S. 380

3.2.1. Das integrale Verständnis der Ethik für den Schulunterricht und der didaktisch-methodische Zugang zur ethischen Selbstgestaltung S. 380

3.2.2. Gesprächsorientierter Unterricht als Annäherung an eine Philosophische Praxis S. 385

3.2.3. Unterschiedliche Formen der Textlektüre als Beitrag zur differenzierten Sinnfindung und ihre Erweiterung in der Produktions- und Handlungsorientierung S. 390

3.2.4. Ironie als Thema des Unterrichts S. 394

3.2.5. Die Fragen nach dem gelingenden Leben in der Umsetzung von Schulbüchern S. 397

3.3. Angewandte Philosophie für den Unterricht und Philosophische Praxis als Teil der Philosophiedidaktik S. 404

3.3.1. Übungen zur Lebenskunst nach Lutz von Werder S. 406

3.3.2. Philosophische Praxis als wichtiger Teil der Didaktik der Philosophie S. 411

3.3.3. Philosophie als Lebensform im Unterricht S. 413

4. Schlussbemerkungen S. 420

5. Literaturverzeichnis S. 422

1. Philosophische Praxis und philosophische Lebenskunst als Teil der Praktischen Philosophie: Einleitung und historischer Überblick

Die Praktische Philosophie selbst kann zunächst als theoretische Disziplin bezeichnet werden, die allerdings auf die praktischen und existenziellen Fragen des menschlichen Daseins Bezug nimmt und damit eine handlungsorientierte Denkpraxis darstellt. Wird nun im Titel der hier vorliegenden Arbeit von einer Praktischen Philosophie in der Praxis gesprochen, so meint dies die praktische Anwendung philosophischer Forschungen in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft.

Die Wurzeln der praktischen Tätigkeit von Philosophen in der Gesellschaft können in der Antike gefunden werden. Fragen der Lebenskunst haben in der Philosophiegeschichte eine Tradition von der Antike über das Mittelalter zur Neuzeit, die bereits von Autoren wie Rabbow (1954, 1960), Hadot (1991, 1995, 1996), Foucault (1989, 1989b) und Schmid (1998) aufgezeigt wurden.

Die Tradition der Sorge um sich als Thema der Philosophie, die sich darin nicht nur als theoretische Wissenschaft erweist, sondern als Suche nach einer „Ästhetik der Existenz“, als Beratungstätigkeit und Einübung einer bestimmten Haltung versteht, ist Gegenstand eines einleitenden historischen Überblicks (Kapitel 1.1. und 1.2.).

Daran schließt sich im Kapitel 2 eine ausführliche Darstellung der Philosophischen Praxis und Lebenskunst in der Gegenwart des beginnenden 21. Jahrhunderts an, die als Teilgebiet der Praktischen Philosophie zu verstehen ist.

Gezeigt werden soll, dass sich eine Philosophie der Lebenskunst und auch das Verständnis einer Philosophischen Beratung an der philosophischen Anthropologie, Ethik und den Methoden der Praktischen Philosophie orientieren und diesen dabei zahlreiche Anwendungsfelder eröffnen, die sich vor allem über die Bereiche der heilenden und helfenden Berufe erstrecken.

In einem dritten Kapitel sollen schließlich die Perspektiven der Philosophischen Praxis für die Didaktik der Philosophie und Ethik erarbeitet werden.

Das Forschungsvorhaben berührt dabei zahlreiche philosophische Strömungen und untersucht diese in Hinblick auf ihre praktische Relevanz unter dem Schwerpunkt der Fragen nach den Möglichkeiten und Voraussetzungen der Lebensführung und Lebensgestaltung. Philosophie und Ethik sowohl als universitäre Disziplin als auch als Unterrichtsfach an Schulen sollen dabei in den Kontext der alltäglichen Lebensfragen gestellt werden. Auf dem Markt der

Orientierungshilfen und Ratgeber versteht sich die Philosophische Praxis als kritische Stimme, die durch die praktische Philosophie eine Fundierung erfährt und damit schnellen Lösungen, modischen Strömungen und wechselnden Glücksversprechen eine autonome, reflektierende Urteilskraft zur Seite stellt.

1.1. Zur Forschung und Darstellung einer Praxis der Philosophie und Lebenskunst seit der Antike

Der Mensch als sich fragliches Wesen findet sich in einer Lebenswelt, in der er sich erst zurechtfinden und ausrichten muss. Der Begriff der Lebenskunst oder Kunst der Existenz, durch die das Dasein eine Gestaltung erfährt, hat eine lange Tradition. Indem Foucault die Bedeutung der ‚Künste der Existenz' für die griechisch-römische Kultur untersucht, stellt er fest, dass sie ein „ […] beträchtliches Gewicht in unserer Gesellschaft gehabt haben. […] Diese ‚Existenzkünste', diese ‚Selbsttechniken' haben zwar einiges von ihrem Gewicht und von ihrer Autonomie verloren, als sie mit dem Christentum in die Ausübung einer Pastoralmacht integriert wurden und später in erzieherische, medizinische oder psychologische Praktiken. Nichtsdestoweniger wäre die lange Geschichte jener Ästhetiken der Existenz und jener Selbsttechnologien – wieder – in Angriff zu nehmen."[1]

Foucault spricht von einer Ästhetik der Existenz und somit von einer Gestaltung des menschlichen Daseins im Sinne eines Kunstwerkes. Auch wenn diese „Existenzkünste" und „Selbsttechniken" einen Teil ihrer Autonomie verloren haben, indem ihre Kompetenzen sich hin zu religiös-christlichen, medizinischen oder psychologischen Praktiken verlagerten, fordert er eine Wiederaufnahme dieser Tradition. Diese Forderung ist verbunden mit einer Reflexion der philosophischen Aktivität, die aus einer „kritischen Arbeit des Denkens" besteht. Es sind zentrale Momente im Leben, an denen die Möglichkeit des „Anders-Denkens" und „Weiterdenkens" von ausschlaggebender Bedeutung ist, wo also die philosophischen Fähigkeiten existenziell bedeutsam werden und eine kunstvolle Gestaltung der Existenz möglich machen.

> „Es gibt im Leben Augenblicke, da die Frage, ob man anders denken kann, als man denkt, und anders wahrnehmen kann, als man sieht, zum Weiterschauen oder Weiterdenken unentbehrlich ist. Man wird mir vielleicht sagen, dass diese Spiele mit sich selber hinter den Kulissen zu bleiben haben; und dass sie bestenfalls zu den Vorarbeiten gehören, die von selbst zurücktreten, wenn sie ihre Wirkungen getan haben. Aber was ist die Philosophie heute – ich meine die philosophische Aktivität - , wenn nicht die kritische Arbeit des Denkens an sich selber? Und wenn sie nicht, statt zu rechtfertigen, was man schon weiß, in der Anstrengung liegt, zu wissen, wie und wie weit es möglich wäre, anders zu denken? Es ist

[1] Foucault (1989b) S. 18.

> immer etwas Lächerliches im philosophischen Diskurs, wenn er von außen den andern vorschreiben und vorsagen will, wo ihre Wahrheit liegt und wie sie zu finden ist, oder wenn er ihnen in naiver Positivität vorschreiben will, wie sie zu verfahren haben. Aber es ist sein Recht, zu erkunden, was in seinem eigenen Denken verändert werden kann, indem er sich in einem ihm fremden Wissen versucht.“[2]

Der philosophische Diskurs greift nicht von außen normativ in die Handlungsweise unterschiedlicher Bereiche ein, er rechtfertigt jedoch auch keineswegs affirmativ bestehendes Wissen, sondern er zeigt auf, wie es möglich wäre, anders zu denken und zwar in Form der Übung seiner Selbst. „Der ‚Versuch' – zu verstehen als eine verändernde Erprobung seiner selber und nicht als vereinfachende Aneignung des andern zu Zwecken der Kommunikation – ist der lebende Körper der Philosophie, sofern diese jetzt noch das ist, was sie einst war: eine Askese, eine Übung seiner selbst, im Denken.“[3]

In diesem Zusammenhang spricht Foucault von der Formierung einer Selbsthermeneutik als genealogische Entwicklung einer Konstitution seiner selbst als Subjekt. Daher widmet er sich dem Studium der „Wahrheitsspiele“ im Verhältnis seiner selbst zu sich, wobei es ihm darum geht zu erkennen, auf welche Weise sich der Mensch als „Begehrensmensch“, als „Irrer“, als „Kranker“, als „Krimineller“, als „lebendes, sprechendes, arbeitendes Wesen“ betrachtet, interpretiert und beurteilt. Dabei möchte er die Genealogie der Wahrheitsspiele ergründen, die diese Betrachtungsweisen von Wahrheit oder Falschheit hervorrufen und hervorgerufen haben. Das Verhältnis des Selbst zu sich liegt diesen Interpretationen und damit der Formierung des Selbst zugrunde.[4]

„Die Sorge um sich war in der griechisch-römischen Welt die Art und Weise, in der sich die individuelle Freiheit – oder gewissermaßen die bürgerliche Freiheit – als Ethik reflektierte. […] Es ist interessant zu sehen, dass in unseren Gesellschaften die Sorge um sich von einem bestimmten Zeitpunkt an – und es ist schwierig zu bestimmen, wann sich dies vollzog – zu etwas wurde, das ein wenig suspekt ist. Von einem bestimmten Zeitpunkt an wurde die Beschäftigung mit sich selbst als eine Form der Eigenliebe, eine Form des Egoismus oder des individuellen Interesses angeprangert, die im Gegensatz zu dem Interesse steht, das es den anderen entgegenzubringen gilt, oder zur Notwendigkeit der Selbstaufopferung.“[5]

Was mit diesem Verlust der Sorge um sich auch verloren ging, war der kritische Blick auf die Konstituierung des Selbst. Um die gängigen Selbstkonzepte zu hinterfragen und weiterzuentwickeln, ist eine Beschäftigung mit sich selbst jedoch notwendig. Die Festlegung der Selbstbeschäftigung auf die Formen „Egoismus“ und „Eigenliebe“ ist nun eine

---

[2] Foucault (1989b) S. 15/16.
[3] Foucault (1989) S. 16.
[4] Vgl. Foucault (1989b) S. 13.
[5] Foucault (2005) S. 880.

Entwicklung des Selbstkonzepts, welche individuelles Interesse als gleichsam unethisch anprangert und dabei gleichzeitig eine Flucht aus dieser Kategorisierung unmöglich macht. Sobald sich das Selbst nämlich wieder mit sich beschäftigen will, agiert es nach diesem Konzept schon rein egoistisch und selbstbezogen und erhält somit nicht mehr die Möglichkeit, sich mit sich zu befassen, ohne als unethisch bezeichnet zu werden.

Die Ethik der Antike als reflektierte Praxis der Freiheit drehte sich um den fundamentalen Imperativ: „Sorge dich um dich selbst". Dies ist jedoch nicht im Sinne eines eingekapselten Egoismus zu verstehen, der lediglich das eigene Wohl will, indem er das Verhalten anderer manipuliert, damit diese sich um einen selbst kümmern.

„Sorge dich um dich selbst" könnte dann bedeuten, sich nicht darum zu kümmern, was andere von dir halten oder denken oder sich zu fragen, wie du andere dazu bringen kannst, dieses oder jenes zu tun. Salopp formuliert ist in diesem Sinne das Handeln ethisch, wenn jeder „vor seiner eigenen Haustüre kehrt" d.h. mit einer Fürsorge und Hingabe für sich und seine Mitwelt sorgt, in welchen Dimensionen sie auch immer für ihn Mitwelt ist, sei es als Familie, Nation, gesamte Erde oder gesamter Kosmos. Indem der Mensch für diese, seine Welt Sorge trägt, kümmert er sich „sorgfältig" um sein Wohl und damit um das Wohl der anderen, ohne dass er sich aufopfert, indem er von sich absieht und aufgrund konstruierter Normen zu einem Leben für den Anderen und zu dessen Wohl gedrängt wird.

„Die Griechen problematisierten in der Tat ihre Freiheit und die Freiheit des Individuums als ethisches Problem. Aber Ethik in dem Sinne, in dem sie die Griechen verstehen konnten: Das *ethos* war die Weise zu sein und sich zu verhalten. Es war eine Seinsweise des Subjekts und eine bestimmte, für die anderen sichtbare Weise des Handelns. Das *ethos* von jemanden äußert sich in seiner Kleidung, seiner Bewegung, seiner Art zu gehen, in der Ruhe, mit der er auf alle Ereignisse reagiert usw.[…] nicht Sklave seiner selbst und seiner Begierden zu sein, was impliziert, dass man zu sich selbst eine bestimmte Beziehung der Beherrschung, der Bemeisterung herstellt, die man als *arche*, als Macht oder Führung bezeichnete."[6]

Um diese Macht und Führung seiner Selbst zu erreichen, gab es eine Anzahl von Übungen, die sich einerseits dadurch auszeichnen, dass sie dem Selbst einen distanzierten Blick auf sich ermöglichen und andererseits eine Nähe zur konkreten Lebenspraxis aufweisen.

Ein Blick auf die Tradition der philosophischen geistigen Übungen seit der Antike zeigt bei allen geistigen Emanzipationsbemühungen von den Nöten des Alltags durchaus eine Lebensnähe. „Dank Philon von Alexandria besitzen wir zwei Listen von Exerzitien. Sie sind nicht ganz deckungsgleich, aber haben den Vorzug, uns eine ziemlich vollständige Übersicht

[6] Foucault (2005) S. 882/883.

über eine philosophische Therapie unter stoisch-platonischem Einfluss zu liefern. Die eine der beiden Listen führt auf: Untersuchung (zetesis), gründliche Prüfung (skepsis), Lektüre, Anhören, Wachsamkeit (prosoche), Selbstbeherrschung (enkrateia), Gleichgültigkeit gegenüber den gleichgültigen Dingen. Die andere Liste erwähnt nacheinander: Lektüre, Meditationsübungen (meletai), Therapie der Leidenschaften, Erinnerung an das, was gut ist, Selbstbeherrschung (enkrateia) und Ausübung der Pflichten.“[7]

Neben der Selbstbeherrschung und Kontrolle der Leidenschaften, die eine gewisse Distanz zum Selbst fordern, werden hier die Wachsamkeit, die Erinnerung und die Ausübung der Pflichten genannt, die eine Lebensnähe erkennen lassen. Bei der Wachsamkeit handelt es sich um eine Geistesgegenwart, die eine Anspannung des Geistes erfordert. „Diese Spannung (tonos) ist gewissermaßen der Grundton des Lebens des Stoikers, so wie die Entspannung (anesis) den Grundton des Lebens für den Epikureer abgibt.“[8]

Es geht darum, das Ideal einer angemessenen Grundspannung wahrzunehmen, den sogenannten Eutonus, sodass deutlich wird, dass inneres und äußeres Gleichgewicht in einem gegenseitigen Verhältnis zueinander stehen. Insgesamt ist dabei eine ganzheitliche, harmonische Verhaltensweise gemeint, in der der Mensch zu sich selbst und seiner Umwelt steht.

Das Verhältnis zur Welt ist eng verbunden mit dem Verhältnis zu sich selbst, das durch ein philosophisches Gespräch gepflegt werden kann. „Durch die Zwiesprache mit sich selbst oder mit anderen und ebenfalls durch Niederschreiben bemüht sich derjenige, der Fortschritte erzielen möchte, sein Denken einer bestimmten Ordnung folgend zu leiten und auf diese Weise zu einer völligen Wandlung seiner Weltsicht, seiner Gemütsstimmung, aber auch seines äußeren Verhaltens zu gelangen. Diese Methodik offenbart eine reiche Kenntnis der therapeutischen Kraft des Sprechens.“[9]

Die Kontaktaufnahme zum Selbst führt über das Sprechen. Im Gespräch wird dem Selbst ein Spiegel vorgehalten, indem entweder ein anderer die eigenen, vorgetragenen Gedanken und Worte zurückspiegelt oder im Selbstgepräch bzw. der Niederschrift reflexiv auf das Selbst Bezug genommen wird. Obwohl uns im alltäglichen Verständnis vordergründig nichts näher ist, als wir uns selbst, geht es bei diesen Übungen darum, dem Selbst näher zu kommen. Eine dahinterliegende Absicht könnte darin bestehen, das Selbst einzugrenzen und seiner habhaft zu werden.

---

[7] Hadot (1991) S. 16.
[8] Hadot (1991) S. 17.
[9] Hadot (1991) S. 19.

Die Selbstfindung ist eine Suche, die nicht zum Abschluss kommen kann, aber dennoch einen wichtigen Bestandteil des Lebens ausmacht. Der Mensch möchte so sein und so angenommen werden, wie er sich gibt. Hierzu muss er sich darüber klar werden, wie er sich wem gegenüber präsentieren möchte. Was sich dann in dieser oder jener Form darstellt, ist nicht das Selbst. Das Selbst ist der Prozess und der Ablauf seiner Darstellung. Es ist keine festgefügte Substanz, sondern tritt in immer neuen Formen in seiner Darstellung auf. Daher scheint das Selbst quasi aus der Transzendenz in das immanente Auftreten hinein. Es leuchtet durch die Oberfläche hindurch, ohne sie zu sein. Was hier mithilfe der Lichtmetaphorik versuchsweise dargestellt wird, kann auch über eine Klangsymbolik deutlich werden. Um die „Symphonie" des Selbst zu hören, muss es in Resonanz treten. Das Selbst braucht gleichsam einen Klangkörper, an dem seine Schwingungen widerhallen können, um zu wahrnehmbaren Tönen zu werden. Natürlich entstehen die Töne und Worte eines Menschen physiologisch oder biologisch gesprochen über die Lungen und den Kehlkopf bzw. die Sprechorgane von Zunge, Zähnen, Gaumen und Mundraum. Dies ist mit diesem Bild des Resonanzkörpers hier jedoch nicht gemeint. Es geht darum aufzuzeigen, dass das Selbst erst noch zu sich selbst kommen muss und dies durch den Anderen tut. Auch der Andere wirkt in der Begegnung mit dem Selbst durch dieses Selbst hindurch, er spielt praktisch auf den Saiten des Selbst.[10]

Diese Interpretationsansätze sollen bereits an dieser Stelle die Bedeutung des philosophischen Gesprächs andeuten, wie es schon in der Antike als grundlegende Methode einer philosophischen Praxis geführt wurde, die zum Prozess der Selbstfindung und Lebenskunst beiträgt.

Zunächst sollen im Folgenden die Etappen einer philosophischen Lebenskunst vorgestellt werden, die ein Fundament dieses Ansatzes für die Gegenwart bilden.

1.1.1. Die sokratische Methode und der Typ Sokrates

Wilhelm Schmid[11] beginnt seine Darstellung zum Ort der Lebenskunst in der Geschichte der Philosophie mit den Namen der Sophisten wie Protagoras, Gorgias, Hippias und Prodikos. „Sie leiten zum kritischen Denken an, vermitteln Wissen, lehren Lebenstechniken zur vorsätzlichen Gestaltung der Existenz und sind besonders aufmerksam auf die Frage der Macht, die somit zum erstenmal Eingang in die Reflexion der Lebenskunst findet: Es kommt

[10] Vgl. Rimbaud (1990) [1871].
„Ich ist ein Anderer. Was soll man machen, wenn das Holz auf einmal Violine wird?" (ebd., S. 11).

[11] Über seine historischen Forschungen zur Philosophie der Lebenskunst hinaus wird Schmid in dieser Arbeit ein eigenes Kapitel gewidmet. Vgl. Kapitel 2.2.2.

darauf an, eigene, individuelle Macht zu gewinnen, um nicht fremden Mächten ausgeliefert zu sein; entscheidende Bedeutung hat hierbei die Macht der Rhetorik, die man sich aneignen muss, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden und Andere überzeugen zu können. So wird die Rhetorik zur Lebenskunst. Der historische Hintergrund profunder Verunsicherung treibt die Notwendigkeit der Selbstsorge (epiméleia heautoû) hervor, die Sokrates aufnimmt, methodisch betreibt und zum Begriff mit weit reichender Wirksamkeit in der abendländischen Geschichte macht.“[12]

Grundlage einer Selbstreflexion ist zunächst eine allgemeine Verunsicherung, die dazu führt, die Dinge nicht als fraglos hinzunehmen, sondern nach Antworten und neuen Sicherheiten suchen zu müssen. Die Macht der Rhetorik spielt vor allem mit dem Aufkommen der attischen Demokratie im 5. Jahrhundert vor Christus eine wichtige Rolle. Wer nun im politischen Leben Erfolg haben möchte und selbst Macht ausüben will, muss andere überzeugen können. Die hierzu notwendigen Techniken werden gemeinsam mit entsprechenden Lebenstechniken von den Sophisten gegen Bezahlung gelehrt. „Das Aufblühen des demokratischen Lebens erfordert, dass die Bürger, vor allem jene, die an die Macht gelangen wollen, die Sprache vollkommen beherrschen. Bis dahin waren die jungen Leute zur Vortrefflichkeit, zur *areté*, mittels der *synousia*, d.h. durch den Umgang mit der Erwachsenenwelt ohne weitere Spezialisierung ausgebildet worden. Im Gegensatz dazu erfinden nun die Sophisten die Erziehung in einem künstlichen Milieu, die einer der Grundzüge unserer Kultur bleiben wird. Es handelt sich dabei um professionelle Ausbilder, vor allem Pädagogen, wobei man die bemerkenswerte philosophische Originalität eines

---

[12] Schmid (1998) S. 29.

„Die Vorgeschichte der geistigen Übungen muß in der Tradition der Lebensregeln und der volkstümlichen Paränese (Ermahnung) gesucht werden, wie I. Hadot gezeigt hat. Sollte man sie noch weiter zurückverfolgen und sie zunächst im Pythagoreismus, dann, darüber hinaus, in den magisch-religiösen und schamanischen Traditionen mit ihren Atmungstechniken und Gedächtnisübungen suchen, wie E.R. Dodds meint? (Hadot, 1991, S. 23).

Die hier angeführte Arbeit von Ilsetraut Hadot zur griechisch-römischen Tradition der Seelenleitung am Beispiel Senecas spricht einleitend von zwei Teilen der Philosophie, dem paränetischen und den dogmatischen Teil, die man in der Stoa „zu unterscheiden gewohnt war“. Der paränetische Teil hat die Aufgabe, besondere Vorschriften (praecepta) zu geben für verschiedene Lebensbereiche. Der dogmatische Teil umfasst die philosophischen Lehrsätze (dogmata, decreta), die keine Vorschriften für einen speziellen Fall geben, sondern „[…] Überzeugungen vermitteln, die sich auf die Gesamtheit des menschlichen Lebens erstrecken. […] Beide Teile der Philosophie, den paränetischen wie den dogmatischen, hält Seneca für notwendig, um erfolgreich Seelen leiten und heilen zu können“ (I. Hadot, 1969, S. 8/9).

Zur Vorgeschichte der geistigen Übungen in den schamanistischen Reinigungsritualen und Lebensweisen der Pythagoreer sei auf Erec Robertson Dodds (1970) verwiesen.

„Reinheit mehr als Rechtlichkeit ist zum bevorzugten Mittel der Rettung geworden. Und da es ein magisches, kein rationales Ich ist, welches gereinigt werden muss, sind die Techniken der Katharsis magische und keine rationalen. Sie können lediglich im Ritual bestehen, wie es die orphischen Bücher zeigen, die Platon wegen ihrer demoralisierenden Wirkung anprangert. Oder sie bedienen sich der verzaubernden Kraft der Musik, wie in der den Pythagoreern zugeschriebenen Katharsis, die sich aus primitiven Zauberliedern entwickelt zu haben scheint. Sie können aber ebenso auch eine *áskesis* enthalten, die Einübung in eine bestimmte Lebensweise […] die von Anfang an in der schamanistischen Tradition vorhanden war“ (Dodds, 1970, S. 88/89).

Protagoras, eines Gorgias oder eines Antiphon anerkennen muß. Gegen Lohn bringen sie ihren Schülern Rezepte bei, wie man seine Zuhörer überzeugen und mit gleicher Geschicklichkeit das Für und Wider einer These verteidigen kann (Antilogie). Platon und Aristoteles werden ihnen vorhalten, Kaufleute auf dem Gebiet des Wissens zu sein, Einzel- und Großhändler.“[13]

Vortrefflichkeit und Kompetenz werden nun Güter, die erkauft und erlernt werden können, um sich auf ein erfolgreiches Leben in der Gesellschaft, in der polis, vorzubereiten. Was zuvor auf natürlichem Wege von der älteren Generation an die Jüngeren weitergegeben wurde, wird nun professionalisiert und von selbsternannten Ausbildern in einem künstlichen Erziehungsmilieu gelehrt. Hadot betont an dieser Stelle, dass diese Form der Erziehung ein Grundzug unserer Kultur bleiben wird. Um diese Feststellung einer professionalisierten und kommerzialisierten Ratgeberkultur herum wird auch die Thematik der folgenden Arbeit kreisen, sodass der für unsere antiken, kulturellen Wurzeln geltende Befund eines derartigen Umgangs mit Erziehung und Bildung hier explizit festzuhalten ist.

Kritisch wird hier der kaufmännische Handel mit dem Wissen erwähnt. Dennoch handelt es sich auch bei der Aneignung von speziellen Fähigkeiten um eine Form der Sorge um das eigene Leben, die jedoch nicht im sokratischen Sinne das Selbst betrifft, sondern lediglich eine Ausrichtung auf ein äußerliches Ziel darstellt. Diese Form der Sorge hat jedoch ihren Ursprung ebenfalls in der grundlegenden Sorge um das Selbst, auch wenn diese beim Erlernen von Kenntnissen, die kausal zum Erreichen eines bestimmten Ergebnisses nötig sind, zunächst unbewußt bleibt.

„Das Selbst als Ausgangspunkt und Gegenstand der Sorge – das ist es, was der mit dem antiken Begriff der Sorge verbundene Genitiv (griech. epiméleia heautou, lat. cura sui) im subjektiven und objektiven Sinne anzeigt: Die Sorge, vom Selbst herrührend, wird auf das Selbst zurückgewendet.“[14] Genitivus subjektivus und Genitivus objektivus bilden also zunächst eine Einheit. Das Selbst sorgt sich, es ist Subjekt der Sorge und gleichzeitig wird es dabei zum Objekt der Sorge, die Sorge bezieht sich auf das Selbst. Während im sophistischen Sinne jedoch das Selbst oder besser gesagt das „Ich“ oder gar „ego“ überwiegend als Subjekt auftritt, um anderes zu erreichen, als sich selbst zum Gegenstand einer kritischen Hinterfragung zu machen, geht es im sokratischen Dialog eher um eine Herausformung des Selbst im Gespräch. Dem Selbst werden dabei keine neuen Attribute bzw. Fähigkeiten angeheftet, die es erst tauglich für ein öffentliches Auftreten machen, sondern das Selbst

[13] Hadot (1995) S. 29.
[14] Schmid (1998) S. 245.

bildet sich heraus, indem es gleichermaßen in Frage gestellt wird. Der sokratische Dialog[15] erweist sich somit als eine mögliche Methode zur Selbstsorge, in der das „Ich“ in Beziehung zu sich gelangen kann.

„Der sokratische Dialog stellt sich als eine gemeinsam vollzogene geistige Übung dar, die zu einer inneren geistigen Übung einlädt, nämlich zur Gewissensforschung und Wachsamkeit sich selbst gegenüber, oder kurz gesagt, zum berühmten ‚Erkenne dich selbst!' Wenn der ursprüngliche Sinn dieser Formel auch schwer auszumachen ist, so steht doch fest, dass es sich hierbei um eine Beziehung des Ich zum Ich handelt, welche die Grundlage jeder geistigen Übung bildet. Sich selbst erkennen bedeutet entweder, sich als nicht weise zu erkennen (d.h. nicht als sophos, sondern als philo-sophos, als jemanden, der auf die Weisheit zustrebt), oder aber sich in seinem wesentlichen Sein zu erkennen (d.h., dass wir alles, was nicht wir selbst sind, von unserem wahren Ich abzutrennen fähig sind, oder auch, sich in seiner tatsächlichen sittlichen Verfassung zu erkennen (d.h., sein Gewissen zu prüfen).“[16] Diese Form der Selbstsorge umfasst mehr als die Suche nach der reinen Wunscherfüllung und dem Glück des Erfolges. Sokrates empfiehlt im *Alkibiades*[17] dazu, sich möglichst in jungen Jahren mit sich selbst zu befassen und erst im Anschluss an diesen Prozess der Selbstsorge politische Ratschläge zu erteilen, und er ermahnt in der *Apologie* dazu, sich nicht um Reichtümer und Ehre, sondern um sich selbst und die Seele zu sorgen.

> „Man weiß nun aus anderen Untersuchungen, dass sich in der Tat im 5. Jahrhundert vor Christus fundamentale anthropologische Umbrüche vollzogen haben. Sie sind durch Bruno Snell als ‚Entdeckung des Geistes', durch Hermann Schmitz als ‚Erfindung der Seele' und wiederum durch denselben als ‚Introjektion der Gefühle' benannt worden. […] Die homerischen Helden sind nicht die Täter ihrer Taten, sondern nur Gefäße für das Wirken der Götter. […] Der Mensch zeigt sich vielmehr als aufgelöst, zerrissen und ausgesetzt gegenüber ergreifenden Mächten, die er als Götter benennt. […] Im 5. Jahrhundert vollzieht sich nun als Gegenbewegung gegen dies Ausgesetztheit die systematische und planvolle Errichtung einer inneren Instanz, die die erfahrenen Regungen kontrollieren soll, den Leib zum Instrument bündeln und die Ursprung eigenständiger Aktivität werden soll.“[18]

---

[15] Vgl. zu diesem Begriff in der praktischen Anwendung einer philosophischen Praxis und Philosophiedaktik der Gegenwart Kapitel 3.1.2. dieser Arbeit.

[16] Hadot (1991) S. 25.

[17] Die Echtheit mancher Dialoge, so auch die Authentizität des hier erwähnten *Alkibiades I*, ist in der Forschung umstritten. Möglicherweise sind nur Grundgedanken auf Platon zurückzuführen, die dann von einem seiner Schüler ausgearbeitet wurden. Zur Authentizitätsdiskussion vgl. Erler, Michael (2007): Platon. Grundriss der Geschichte der Philosophie: Die Philosophie der Antike Bd. 2.2. Basel. S. 291 f. und S. 663-665.

[18] Böhme (1988) S. 34/35.

„Mit dieser Errichtung des ‚Geistes' als herrschender Instanz, der Seele als innerer Einheit des Menschen geht einher die von Hermann Schmitz sogenannte Introjektion der Gefühle: was vorher, d.h. in homerischer Welt, als von außen ergreifende Mächte leiblich gespürt wurde, wird nun als Modifikation eines Inneren, nämlich der Seele verstanden: die Gefühle. In diesem Prozess tiefgreifender anthropologischer Wandlungen ist Sokrates eine Schlüsselfigur. Er ist der Prototyp eines neuen Menschen, der einen alten, den homerischen, verdrängt und unverständlich macht“ (Böhme: 1988, S. 35).

Zur Unterscheidung von Gefühlen als „Atmosphären“, die zwar am Leib wahrgenommen werden, aber nicht dort entstehen vgl. Schmitz (1969), Grätzel (2007c), und zur Anwendung dieser Thematik im Bereich der Vermittlung in Gesprächen vgl. Krämer (2008).

Der griechische Ausdruck der Sorge (epimeleia) beinhaltet die Ausdrücke wie „sich kümmern um“, „sich angelegen sein lassen“, „Beachtung schenken“. „Dadurch enthält der griechische Ausdruck mehr Objektivität oder besser Intentionalität. Sorge ist im Griechischen natürlicherweise immer die Sorge um etwas oder um jemanden, während der deutsche Ausdruck – der natürlich auch die ganze Philosophie- und Literaturgeschichte aufgenommen hat und insbesondere die Geschichte der Innerlichkeit und die Entwicklung neuzeitlicher Subjektivität spiegelt – die Reflexivität von vornherein schon enthält: weil ich in der Sorge emotional betroffen bin, geht es mir, wenn ich mich um etwas oder jemanden sorge, immer schon auch um mich selbst.“[19]

Entsprechend ist die von Sokrates im *Alkibiades* gestellte Forderung, die Sorge auf sich selbst zu wenden, ein zunächst missverständlicher Gedanke, der jedoch eine innovative Wirkung entfaltet. Erkannt wird nämlich, dass „[…] das Selbst keine immer schon gegebene Instanz im Menschen ist, sondern sich in der Selbstsorge erst herausbildet und durch sie gewonnen werden soll […] dass das Selbst des Menschen durch Reflexion konstituiert wird.“[20]

Der Gedanke, dass das Selbst keine vorhandene Instanz ist, sondern sich in der Selbstsorge erst herausbildet, beinhaltet bereits eine Kritik an der metaphysischen Annahme einer Seelensubstanz. Bereits bei Sokrates wird demzufolge der Gedanke einer „negativen Identität“ vorbereitet, der den Gedanken der „ontologischen Differenz“ späterer Denker wie etwa Martin Heidegger vorwegnimmt.

> „Die schon im Alkibiadesgespräch auftauchende Frage nach dem Selbst selbst führt noch über wahrhaft Seiendes hinaus. […] Autoren unseres Jahrhunderts haben häufig, in kritischer Absicht, die Geschichte europäischer Metaphysik im ganzen als Geschichte der Identität dargestellt. So etwa Adorno, der in Abkehr von dieser Geschichte in negativer Dialektik das Nicht-Identische zu seinem Recht kommen lassen will. […] War Selbstsorge in ihrem Ursprung noch eindeutig eine Steigerung weltlicher Kompetenzen, so konnte sie im Laufe der Geschichte je nach Umfeld […] zum Programm des Rückzugs aus der Welt werden, zur Bemühung um das eigene Seelenheil, zum Streben nach mystischer Erfahrung. So hat die von Sokrates aufgerissene Differenz auch verschiedene anthropologische Zustände bestimmt. Die Möglichkeit dieser Differenz ist aus dem Selbstverständnis des europäischen Menschen aber nicht mehr verschwunden.“[21]

---

[19] Böhme (1988) S. 54.

[20] Böhme (1988) S. 59.
„Die kommunikative Struktur der Reflexion wird später von Hegel in seiner Phänomenologie des Geistes explizit gemacht. Im Kapitel ‚Herr und Knecht’ zeigt Hegel, wie sich Bewusstsein als Selbstbewusstsein konstituiert im Kampf zweier Subjekte um gegenseitige Anerkennung. Die intersubjektive Beziehung, in der sich nach Sokrates das Selbst im Blick des anderen konstituiert, wäre man geneigt, im Unterschied zu Hegel eher Liebe als Kampf zu nennen: es ist die erotische Beziehung. Da diese […] aber durchaus Momente des Kampfes enthält, kommt sie vielleicht dem ‚liebenden Kampf’, wie er in der Philosophie von Karl Jaspers erscheint, nahe“ (Böhme: 1988, S. 60).

[21] Böhme (2005) S. 62.
Die Differenz des menschlichen Daseins zu sich wurde in dieser Tradition „[…] von Martin Heidegger in ‚Sein und Zeit’ zur Charakterisierung des Seienden Mensch [sic!], genannt Dasein, verwendet: Er bestimmte die Grundstruktur des Daseins als Sorge. Diese wird gelebt in der fundamentalen Differenz zwischen Verfallensein an …(die Welt, das Man, das Gerede) und der Eigentlichkeit. Der Verfallenheit entspricht bei Sokrates die Sorge um das Seinige, der Eigentlichkeit die Sorge um sich“ (Böhme: 1988, S. 62).

Selbstsorge ist in diesem Verständnis nicht als bloß positive Aneignung lebensrelevanter Eigenschaften zu verstehen. Die sokratische Methode ist kein Maßstab, an dem so etwas wie Weisheit positiv gemessen werden kann, sondern durch diese Methode des sokratischen Dialogs wird Weisheit erzeugt. Dabei sind nicht ein „Was" der Inhalte, sondern ein „Daß" des Wissens ausschlaggebend, wobei die sokratische Besonderheit des Wissens darin besteht, ein Wissen des Nichtwissens zu sein. Ein solches Wissen ist nicht gegenständlich auf einen Gegenstand bezogen, sondern es ist eine Bewusstheit, die sich selbst ständig begleitet.

„Wenn dieses Bewusstsein oder, sagen wir doch besser: diese Bewusstheit die eigentliche Weisheit, das eigentliche Gutsein ist, so sehen wir schlagartig – dass die sokratische Methode der Prüfung genaugenommen gar nicht die Prüfung ist, ob jemand weise ist oder nicht, sondern eine Methode, diese Weisheit zu erzeugen. Der Dialog, in dem das besondere sokratische Wissen, nämlich das Wissen des Nichtwissens untersucht wird, ist der Charmides. […] das sokratische Wissen bezieht sich nicht auf ein Was, sondern lediglich auf ein Daß des Wissens. Dieses Wissen ist nicht ein Denken, auch nicht das Denken des Denkens, es hat keinen Gegenstand, sondern es ist eben, wie Sokrates selbst sagt, nur eine Art innere Helligkeit, ein waches Sich-selbst-Begleiten, Bewusstheit."[22] Es handelt sich bei dieser Form des Wissens also nicht um eine Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen. Im sokratischen Gespräch geht es also weniger darum, eine Selbsteinschätzung oder ein psychologisches Raster zu erarbeiten, auf dessen Basis eine Arbeit an möglichen Schwachstellen stattfinden kann. Vielmehr eröffnet das Gespräch einen neuen Horizont der Wachsamkeit. Durch diese innere Helligkeit wird das Leben bewusst. Eine solche Bewusstheit oder auch „Mitwisserschaft" macht den Menschen frei, da er sich reflexiv über seine Verwobenheit in Lebenssituationen und Problemkonstellationen erhebt. Es ist das Bewusstsein des Nichtwissens, welches durch die Methode des sokratischen Gesprächs hervorgerufen wird. Dieses Nichtwissen ist die Voraussetzung für das „Daß" des Wissens. Erst wenn der Mensch von den Inhalten seines Wissens abstrahieren kann und erkennt, dass es neben den positiven Themen des Wissens ein weiteres Wissen gibt, das Nicht-Wissen ist, kann er in diesem Zusammenhang als weise bezeichnet werden und kommt dem „Sein" einen Schritt näher. Das Wissen des Nicht-Wissens hat auch nicht denkend das Denken im Blick, es ist lediglich ein leeres, aber helles Gewahrsein.

> „Es gibt nicht eigentlich eine sokratische Philosophie, sondern nur sokratisches Philosophieren […] Die Grundfigur des sokratischen Gesprächs ist die Frage. Das sokratischen Gespräch ist nicht Beratung und nicht Austausch von Mitteilungen, es ist als Gespräch wesentlich Frage. […] Der Lehrer, der nichts lehrt: Sokrates hat mit diesem Paradox einen neuen Typ von Pädagogik erfunden. Man nennt sie, seinen eigenen Worten folgend, mäeutische Pädagogik, d.h. geburtshelfende Pädagogik. Die Idee besteht darin,

[22] Böhme (1988) S. 125-127.

> dass der Lehrer dem Schüler kein Wissen mitteilt, sondern ihm vielmehr bei der Produktion von Wissen Hebammendienste leistet. Der Vorzug, der mäeutischer Pädagogik gegenüber gewöhnlicher Wissensvermittlung zukommt, bestehe darin, sagt man, dass das Wissen auf diese Weise dem Schüler nicht äußerlich bleibe, sondern als selbstproduziertes seiner Persönlichkeit integriert werde. Wenn man die Einheit von Wissen und Person als das entscheidende Charakteristikum philosophischen Wissens bezeichnet, also ein typisch philosophischer Effekt."[23]

Diese Form der sokratischen Pädagogik, die als mäeutische Pädagogik bezeichnet wird, hilft dem Lernenden oder Gesprächspartner, zu sich selbst zu finden. Es geht nicht darum, einen Wissenskanon undifferenziert und unabhängig vom jeweils betroffenen Selbst einfach mitzuteilen. Was hier geschieht, ist eine andere Form von Vermittlung. Der Empfänger der Botschaft ist gleichzeitig ihr Medium. Was hier von Böhme als „philosophischer Effekt" bezeichnet wird, ist die Einheit von Wissen und Person, welche immer schon ein Nicht-Wissen bzw. eine Negativität beinhaltet. Wissen ist immer schon mit einem Selbst verbunden und die sokratische Methode trägt dem mit ihrer pädagogischen Form Rechnung.

„Wodurch wird Bewusstsein erzeugt? Sokrates weiß die Antwort sehr gut: Es ist die Erfahrung des Negativen. […] Es ist die Negation der eigenen Person, die zum Anlaß wird, sich auf sich selbst zurückzubeugen. Es ist die Blamage, das Scheitern an sich selbst, es ist die Demütigung, die Kränkung, was das zwanglose Selbstvertrauen bricht […] Die weisen Sophisten – Protagoras, Gorgias, Hippias – lässt er an seinen Widerlegungen auflaufen und sich blamieren; die gutmütig Meinenden wie Menon und den Sklaven lässt er sich an vergeblichen Versuchen abarbeiten, bis sie in Ratlosigkeit erstarren; die stolzen Schönen, Alkibiades, Charmides verleitet er zur Hingabe, die er kränkend nicht annimmt; die tüchtigen Bescheidwisser, Laches, Euthyphron lässt er in den ihnen ungewohnten Reden straucheln und in Verwirrung geraten. Eine gefährliche Pädagogik. Ihre Techniken sind Ironie, Frage, Rollentausch, Elenktik."[24]

Sokrates vermittelt keine Philosophie, seine Lehre ist das Philosophieren und somit keine Lehre im eigentlichen Sinne. Sein didaktisches Konzept besteht darin, zu hinterfragen, zu problematisieren und auch interessant zu machen. Er geht von der Betroffenheit seiner Gesprächspartner aus. Er holt sie von ihrem Standpunkt ab und sie folgen ihm. Neue Kenntnisse werden nicht apodiktisch präsentiert, sondern sie entstehen im Verlauf des Gesprächs quasi von selbst, sie schleichen sich ein, indem anderes in Frage gestellt wird. Es geht also nicht lediglich darum, zu verneinen. Ausgegangen wird von positivem Wissen und am Ende des Prozesses wird dieses zu einem neuen Wissen umgeformt sein, welches jederzeit einer neuen Kritik ausgesetzt werden kann.

---

[23] Böhme (1988) S. 132-134.
[24] Böhme (1988) S. 140/141.

Die didaktische Vorgehensweise der sokratischen Pädagogik ist das Philosophieren selbst, keine eigene oder neue Philosophie als System. Dieses Philosophieren berücksichtigt die Erkenntnisse eines Identitätskonzeptes, welches Identität nicht als vorfindbares Gegebenes bzw. Datum auffasst, sondern als negative Identität.[25]

Diese Form der Pädagogik wird von Böhme als „gefährliche Pädagogik" bezeichnet, gefährlich wohl deshalb, weil sie an den Grundfesten des Individuums rüttelt. Dem „Ich" wird jeder sichere Boden unter den Füßen weggezogen. Auf diese Weise schaut es einerseits gleichsam in den leeren Abgrund, andererseits wird dadurch ein Raum von neuen Möglichkeiten eröffnet. Die Schwierigkeit und Gefahr, alte Glaubensmuster hinter sich zu lassen, wird mit der Freiheit und Möglichkeit einer neuen Weltsicht belohnt.

Die Techniken dieser Vorgehensweise sind neben der Elenktik als der Kunst des Überführens, Beweisens und Widerlegens der Rollentausch als theatrales Element, die Frage und die Ironie.

> „Der Ironiker stellt sich, als wäre er zu dumm, den Satz einzusehen. Dadurch wird sein Partner gezwungen, den Satz umständlich zu erläutern oder gar zu beweisen, wobei er eine gute Chance hat zu scheitern und dabei einzusehen entweder, dass der Satz falsch ist, oder aber, dass er selbst ihn gegebenenfalls nur glaubt und seine Wahrheit nicht erweisen kann. […] Gewöhnlich macht man aber den Unterschied von Wissen und bloßem Für-wahr-Halten nicht. Und gerade diesen Unterschied in seinem Partner zu erzeugen, darauf zielt Sokrates. So unterstellt Sokrates seinen Partnern beständig, sie glaubten zu wissen, was sie nur glauben, und versucht auf diese Weise, in ihnen das Bewusstsein ihrer Unwissenheit zu erzeugen, von dem er selbst so sehr durchdrungen ist. […] Direktes Zureden oder Tadel wären dabei lange nicht so wirkungsvoll oder vielmehr völlig wirkungslos, weil sie nur zur Änderung und Umkehr auffordern, während die Ironie sie bewirkt."[26]

Sokrates entfaltet seine Wirkung über das Mittel der Selbstinszenierung. Er stellt keine Forderungen, er überredet nicht, sondern er spielt eine Rolle, ein Spiel. Dabei attackiert er seinen Gesprächspartner nicht direkt, sondern versucht in Form einer ironischen Distanz seine Sichtweise bloßzustellen. Die Gefahr besteht jedoch, dass der Dialogpartner das Spiel durchschaut und sich bloßgestellt fühlt. Die Ironie darf nicht in unverschämte Verspottung umschlagen.[27] Hierzu ist das persönliche Auftreten des Sokrates wichtig, der selbst als Mensch die Haltung des Infragestellens und Verwirrens verkörpert und daher authentisch

---

[25] Dieses Konzept der negativen Identität wird ausgearbeitet und mit der Praxis der Philosophie in Verbindung gebracht bei Thomas, Philipp (2006): Negative Identität und Lebenspraxis. Zur praktisch-philosophischen Rekonstruktion unverfügbarer Subjektivität. Freiburg, München.
Vgl. Kapitel 2.2.2.9. dieser Arbeit

[26] Böhme (1988) S. 154/155.

[27] Mit der Verbundenheit von echter Ironie und einer Form von Ehrfurcht vor dem Selbst und dem Anderen setzt sich Grätzel (2007) unter Bezugnahme auf Bollnow (1958b) auseinander.
„Die Ironie wird normalerweise als Negation oder sogar als Destruktion der Ehrfurcht und Scham gesehen. Sie gilt als schamlos und ehrfurchtslos – eben als unverschämt – eine Fehleinschätzung […] Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass Ironie in einer oberflächlichen Weise […] auch schamlos sein kann. In ihrer echten Form ist Ironie aber selbst eine Schutzfunktion und gehört zum Bereich der Scham dazu, denn sie wendet sich wie die Scham gegen die Veräußerlichung des Selbst. Deshalb ist es wichtig, die Ironie vom Spott oder anderen Formen des Lächerlichen zu unterscheiden. […] Sie stellt sich *als* Ironie dar und ist in dieser Form auch immer Selbstironie. […] Die Ironie bietet eine Möglichkeit, jemanden, der sich in irgendeiner Weise vertan oder verrannt hat, behutsam und respektvoll zurechtzuweisen, ohne ihn zu maßregeln oder ganz bloßzustellen" (Grätzel, 2007, S. 122/123).

auftreten kann. Sokrates verwendet die Ironie, aber Ironie ist auch seine Haltung zum Leben. Er spielt zwar eine Rolle, aber er meint diese Rolle durchaus ernst. Nur in dieser Haltung kann er von seinem Gesprächspartner akzeptiert werden, ohne dass dieser meint, hinters Licht geführt zu werden oder gar verachtet zu werden.

„Die Gestalt des Sokrates ist verwirrend, vieldeutig und beunruhigend. […] Sokrates' äußere Erscheinung, die fast schon monströse, hässliche und unzüchtige Gestalt ist […] nur Fassade und Maske. […]. Sokrates maskiert sich selbst: Eben dies ist die berühmte sokratische Ironie, deren Bedeutung wir noch aufklären müssen. Sokrates gibt Unwissenheit und Schamlosigkeit vor. […] Als ewiger Fragesteller brachte Sokrates seine Gesprächspartner durch geschickte Befragung dazu, ihre Unwissenheit einzugestehen. Auf diese Weise versetzte er sie in Unsicherheit, was sie unter Umständen zu einer Infragestellung ihres ganzen Lebens führte."[28]

Eine Methode der hier ausgeübten philosophischen Praxis ist das Infragestellen der eigenen Lebensansichten, sodass den Betreffenden bewusst wird, in welchem Realitätstunnel sie sich gerade befinden und damit der Möglichkeit gewahr werden, diesen Tunnel auch verlassen zu können.

Das Stellen von Fragen soll jedoch nicht als inquisitorisches Bloßstellen verstanden werden, sondern als gemeinsames Erörtern und Herantasten an eine angenommene Wahrheit. Diese Wahrheit des Lebens wird dem Gesprächsteilnehmer dann als angenommene und übernommene bewusst.

> „Der Gesprächspartner wird sich […] darüber klar, dass er gar nicht mehr weiß, warum er so oder so handelt. Sein gesamtes Wertsystem erscheint ihm plötzlich ohne jede Grundlage. Bisher identifizierte er sich gewissermaßen mit dem Wertsystem, das seine Art zu reden bestimmte. Jetzt widersetzt er sich ihm. Der Gesprächspartner ist folglich gespalten: In die Person, die er vor der Diskussion mit Sokrates war, und in die, welche sich in dem permanenten gegenseitigen Einverständnis mit Sokrates identifizierte und von nun an nicht mehr dieselbe ist. […] Am Ende der Diskussion hat der Gesprächsteilnehmer also nichts gelernt. Er weiß sogar überhaupt nichts mehr. Während der ganzen Diskussion jedoch hat er erfahren, was Geistesarbeit bedeutet […]. Dies ist also der tiefere Sinn der sokratischen Mäeutik. […]Er assistiert bei geistigen Geburten. Er selbst bringt nichts hervor, da er nichts weiß, er hilft nur anderen, sich selbst zu erzeugen."[29]

Zwar hat der Gesprächspartner nichts Greifbares gelernt, aber der Boden für ein Dazulernen wurde vorbereitet. Es geht bei dieser Gesprächstechnik nicht darum, neue Vorschläge für eine möglicherweise bessere Lebensweise zu unterbreiten. Der Betreffende muss selbst erkennen, auf welcher Grundlage seine positiven Anschauungen von sich und der Welt beruhen. Erst wenn das alte Gebäude seiner Weltsicht wackelig und sogar brüchig geworden ist, wird er

---

[28] Hadot (1991) S. 138.
„Die rhetorische Figur der eironeia besteht also darin, Wörter zu benutzen oder Reden zu halten, die der Hörer eher aus dem Mund des Gegners erwarten würde. Eben derart stellt sich die sokratische Ironie dar. […] Es handelt sich also um eine vorgetäuschte Selbstherabsetzung, die zunächst darin besteht, sich nach außen hin als eine ganz und gar gewöhnliche und oberflächliche Person auszugeben" (Hadot: 1991, S. 141/142).

[29] Hadot (1991) S. 143/144.

sich dazu einverstanden erklären können, es einzureißen und neue Teile eines Gedankengebäudes zu errichten.

Vorher wird er die Risse und das instabile Fundament lieber übersehen, die brüchigen Stellen lieber abstützen und übertünchen.

Eine Situation der Krisis, also der Entscheidung, wird bewusst herbeigeführt. Erst eine bewusste Entscheidung für den einen oder anderen Weg führt zur Klarheit und Zufriedenheit. Die Vorannahmen und unbewußt übernommenen Lebensweisen und Werte werden zunächst in Frage gestellt, um sich darüber klar zu werden, was das Leben bisher bestimmt hat.

Erst in Folge dieses Vorgangs der Irritation und Verwirrung wird möglicherweise die Bereitschaft dazu entstehen, sich für Neues zu öffnen.

Hadot bringt seinen Lesern außerdem die Gestalt des Sokrates in dieser Form näher, wie sie im „Gastmahl“ oder „Symposion“ des Platon auftritt. Thematisiert wird in diesem Werk die Liebe als Eros.

„Der Beschreibung der Diotima zufolge ist Eros also identisch mit dem Streben nach seiner eigenen Perfektion, nach seinem wahren Ich. Er leidet darunter, nicht über die ganze Seinsfülle zu verfügen, und trachtet danach, sie zu erlangen. Ebenso, wenn die anderen Menschen Sokrates-Eros lieben, wenn sie die Liebe lieben, welche Sokrates verkündete, so lieben sie eben jene Liebe des Sokrates zur Schönheit und zur Vollkommenheit des Menschen. Sie finden daher in Sokrates den Weg zu ihrer eigenen Vervollkommnung.

[…] Sokrates ist nur ein Silen, der sich auf etwas hin öffnet, was ihn übertrifft. Dergestalt ist der Philosoph: ein Aufruf zur Existenz.“[30]

Eros wird hier als Verkörperung eines immerwährenden Strebens präsentiert, der niemals zur Ruhe kommen kann, da er nicht über die ganze Seinsfülle verfügt. In ähnlicher Weise ist auch Sokrates jemand, der sich auf etwas hin öffnet, was ihn selbst übertrifft, was er gleichsam zu erreichen trachtet, obwohl er es nie vollständig besitzen wird. Wenn Sokrates also die

---

[30] Hadot (1991) S. 154.

„Am Tage der Geburt Aphrodites, so erzählt Diotima, veranstalteten die Götter ein Festessen. Als das Mahl zu Ende war, erschien Penia, die ‚Armut’, ‚Entbehrung’, um zu betteln. Da sah sie Poros, das heißt ‚Macht’, ‚Hilfe’, ‚Reichtum’, der vom Nektar berauscht im Garten des Zeus eingeschlafen war. Um ihrer elenden Lage abzuhelfen, beschloß Penia, von Poros ein Kind zu bekommen. Sie legte sich neben den schlafenden Poros und empfing so Eros, die Liebe. Diese Genealogie erlaubt Diotima später, sein Porträt auf eine so subtile Art zu zeichnen, dass diese Beschreibung auf mehreren Ebenen interpretiert werden kann. Dem Mythos getreu erkennen wir in Eros zunächst die Züge seines Vaters und seiner Mutter wieder: Von väterlicher Seite ererbte er seine Erfindungsgabe und List, seine euporia; von mütterlicher Seite hat er sein Bettlerdasein, seine aporia. […] Eros kann nicht schön sein. Als Sohn der Penia verfügt er über keinerlei Schönheit; als Sohn des Poros jedoch weiß er, diesem Mangel abzuhelfen. […] Der Liebende hält vor der Tür der geliebten Person Wache, verbringt die Nacht unter freiem Himmel. Er ist Bettler und Soldat zugleich. Aber er ist auch voller Einfälle, er ist Hexenmeister, Zauberer und geschickter Redner, denn die Liebe macht erfinderisch. Mutlosigkeit und Hoffnung, Mangel und Überfluß wechseln für ihn ständig, je nach Erfolg seiner Liebe, miteinander ab“ (Hadot, 1991, S. 152). Vgl. Platon (2006) S. 98/99. vgl. auch Kapitel 2.2.1.4. dieser Arbeit.

Vollkommenheit des Menschen liebt, kann er dennoch diese Vollkommenheit nicht als Besitz verschenken oder verkaufen. Er kann nichts Greifbares anbieten, aber er kann den Anstoß dazu geben, sich selbst hervorzubringen.

„Wie der ironische Sokrates lehrt auch Eros nichts, denn er ist unwissend: Er macht den Menschen nicht weiser, aber er verändert ihn. Auch er ist Geburtshelfer. Er hilft den Seelen, sich selbst hervorzubringen.“[31]

Die Initialzündung zur Veränderung und damit auch Veredelung der menschlichen Existenz geht hier also nicht unbedingt von einer konkreten Lebensplanung aus, sondern tritt unvermittelt und plötzlich als gleichsam dämonisches Element in das Leben ein.

„Aber dieses irrationale und unerklärliche Element lässt sich nicht vom menschlichen Leben trennen. Man kann der Begegnung mit dem Dämonischen, dem gefährlichen Spiel mit Eros, nicht ausweichen.“[32]

Dennoch kann der Mensch im Sinne einer philosophischen Praxis für die Widersprüchlichkeiten und Unwägbarkeiten des Lebens sensibilisiert werden, sodass diese ihn nicht unvorbereitet treffen, auch wenn eine absolute Sicherheit in Form eines durchdachten Handlungsrezeptes nicht möglich ist. In diesem Sinne stellt Gernot Böhme den *Typ Sokrates* als frühen Repräsentanten einer philosophischen Praxis und Didaktik dar, die aus der Lebenswirklichkeit der Menschen heraus in diese Lebenswirklichkeit zurück wirkt, nicht ohne weitere „Sokratiker“ der Philosophiegeschichte wie Kierkegaard oder Nietzsche zu erwähnen.[33] Sokrates ist es, der die Menschen auf der Straße anspricht und sich um ihre

---

[31] Hadot (1991) S. 155.

[32] Hadot (1991) S. 157.

[33] „Kierkegaards Sokrates-Interpretation findet sich in seiner Doktordissertation ‚Über den Begriff der Ironie. Mit ständiger Rücksicht auf Sokrates’, die er 1841 in Kopenhagen vorgelegt hat, [und in der] er vom *Standpunkt* der Ironie spricht. Mit diesem Begriff scheint mir Kierkegaard schon in diesem, seinem ersten Buch dasjenige eingeführt zu haben, was ihn zum Vater der Existenzphilosophie machen sollte. Standpunkt ist weder Begriff noch bloßes Verhalten, sondern der Begriff als eine bestimmte Lebenshaltung oder Existenzform. Was nun den Begriff angeht, so ist Kierkegaard mit Hegel durchaus einig: Ironie ist die unendliche absolute Negativität“ (Böhme: 1988, S. 190/191).

Ironie als Lebenshaltung oder Existenzform findet sich bereits bei Sokrates und wird durch Kierkegaard als „Vater der Existenzphilosophie“ als Lebensform weitertransportiert.

Die Bedeutung der Negativität und des „Nichts“ (Sartre) für die Existenzphilosophie beinhaltet gleichzeitig die Verdammnis oder auch belastende Chance zur Freiheit.

„Das Entscheidende, was der Ironiker nach Kierkegaard erreicht, ist, dass er die Vernichtung der Wirklichkeit in sich selbst genießt. Diese Auffassung von Subjektivität erklärt nun auch, inwiefern Kierkegaard das ironische Dasein des Sokrates als Vernichtung der gesamten empirischen Wirklichkeit verstehen konnte. Es handelt sich ja nicht um die Vernichtung der Wirklichkeit selbst, sondern der Wirklichkeit für Sokrates: Die negative Freiheit des Sokrates besteht in seiner Unabhängigkeit von dieser Wirklichkeit“ (Böhme: 1988, S. 192/193).

Die Unabhängigkeit von einer Wirklichkeit bedeutet zugleich eine Art ihrer „Aufhebung“, die auch als Zerstörung verstanden werden kann und nicht nur als Erweiterung oder Erhöhung der Existenzform.

Für Nietzsche erscheint mit Sokrates der Typus des „theoretischen Menschen“, wobei er Sokrates mit dessen Zeitgenossen Euripides in Verbindung bringt, der diesen Typus nun auf die Bühne bringt. Der theoretische Mensch bedeutet für Nietzsche eine Zerstörung des Griechentums, die im Zerbrechen der ursprünglichen Instinkte besteht, wie er in seiner Schrift „Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik“ schreibt. Der

Sorgen sorgt und die Frage stellt, ob sie sich mit sich selbst beschäftigen. Die Forderung der dahinterstehenden Moral besteht dabei darin, dass derjenige, der sich in rechter Weise um sich selbst sorgt, aufgrund dieser Tatsache in der Lage ist, sich in der rechten Weise in Bezug auf andere zu verhalten.[34]

Die Sorge um sich ist somit gerade kein solipsistischer Rückzug aus dem öffentlichen Leben, sondern eine notwendige Voraussetzung, um adäquat am öffentlichen Leben teilzunehmen und seinen Beitrag zu leisten. In diesem Zusammenhang ist ein weiterer antiker Autor in den Blick zu nehmen: Aristoteles.

1.1.2. Aristoteles und das philosophierende Denken als höchste Form der Praxis

„Die übliche Vorstellung von Aristoteles' Philosophie scheint im Widerspruch zu meiner [Hadots] grundlegenden These zu stehen, derzufolge die Philosophie in der Antike als eine Lebensweise aufgefasst wurde. Denn es lässt sich nicht leugnen, dass Aristoteles nachdrücklich behauptet, das höchste Wissen sei dasjenige, das um seiner selbst willen gewählt werde, also offenbar ohne einen Bezug zur Lebensweise dessen ist, der weiß."[35]

Dementsprechend schreibt Aristoteles in seiner *Nikomachischen Ethik*, dass das höchste Gut seinen Zweck in sich selbst trägt und kein Mittel für einen anderen Zweck darstellt. Es ist rein für sich erstrebenswert und dennoch möchte Aristoteles explizit den Begriff „für sich allein genügend" keineswegs außerhalb der menschlichen Gemeinschaft verstanden wissen.

„Das oberste Gut aber ist zweifellos ein Endziel […] Und als vollkommen schlechthin bezeichnen wir das, was stets rein für sich gewählt wird und niemals zu einem anderen Zweck […] denn das Glück erwählen wir uns stets um seiner selbst willen und niemals zu einem darüber hinausliegenden Zweck. […] Denn bekanntlich genügt das oberste Gut für sich allein. Den Begriff ‚für sich allein genügend' wenden wir aber nicht an auf das von allen Bindungen gelöste Ich, auf das Ich-beschränkte Leben, sondern auf das Leben in der Verflochtenheit mit Eltern, Kindern, der Frau, überhaupt den Freunden und Mitbürgern; denn der Mensch ist von Natur bestimmt für die Gemeinschaft."[36]

Ursprung der Tragödie liegt in den dramatischen, turbulenten Umzügen zu Ehren des Weingottes Dionysos. (vgl. Böhme: 1988, S. 194). „In der weiteren Geschichte der griechischen Tragödie stellt Nietzsche eine Wandlung fest, die er als Abkehr vom Gott Dionysos und eine Zuwendung zum Gott Apollon interpretiert, eine Wandlung, die faktisch ein Zurücktreten des Musikalisch-Emotionalen zugunsten des Verbal-Rationalen darstellt" (Böhme: 1988, S. 195).

[34] Vgl. Foucault (2005) S. 883/884.

[35] Hadot (1995) S. 97.

[36] Aristoteles (1997) S. 15. [1097a 24 – b 12]

Hadot betont, dass die *Nikomachische Ethik* bereits ein wichtiger Bezugspunkt für die Philosophie der Lebenskunst sei, auch wenn zunächst der Eindruck eines isolierten Selbst entstehen kann, welches die Verbindung mit anderen nicht mehr benötigt. Auch wenn Aristoteles die Bedeutung der Freundschaft und Gemeinschaft unterstreicht, sind für ihn vor allem das Wirken des Geistes und die geistige Schau von größter Trefflichkeit, die um ihrer selbst willen angestrebt werden kann. „Ferner gilt, dass diese Tätigkeit des Geistes die einzige ist, die um ihrer selbst willen geliebt wird, denn außer dem Vollzug der geistigen Schau erwartet man von ihr nichts weiter, während wir vom praktischen Wirken mehr oder minder großen Gewinn noch neben dem bloßen Handeln haben.“[37]

Der geistigen Schau wird hier ein höchster Wert zugeschrieben. Diese geistige Schau kann auch im Sinne eines bewussten Gewahrseins verstanden werden, welches jedes Handeln begleitet und ihm vorausgeht, jedoch ohne ein planendes, berechnendes Nachdenken über das erfolgreiche Erlangen bestimmter Ziele zu sein. Der erste Eindruck, dass Aristoteles einen rein theoretischen Schwerpunkt setzen möchte, wird dadurch relativiert, dass die derart verstandene geistige Schau eine innere Haltung bedeutet und zu einer inneren Wandlung beitragen kann. „Es wird hin und wieder angenommen, Aristoteles sei ein reiner Theoretiker, aber auch für ihn bleibt die Philosophie nicht bei einem Diskurs über die Philosophie oder einer Ansammlung von Kenntnissen stehen, sondern sie verkörpert eine Qualität des Geistes und stellt das Resultat einer inneren Wandlung dar: Aristoteles preist ein Leben an, das ein Leben nach dem Geiste ist.“[38]

Die geistige Schau ist als Grundlage einer reflektierten Lebenskunst zu verstehen, die keineswegs abgetrennt von ethischer Handlung zu denken ist, aber zunächst ohne praktisches Kalkül der Vorteilsuche vollzogen wird. Erst aus einer reflexiven Haltung der geistigen Schau oder des geistigen Gewahrseins kann ethisches Handeln im Verständnis einer Lebenspraxis entstehen. „Ethik ist nun definitiv nicht mehr die überlieferte Sitte, sondern wird durch die Haltung des Individuums, sein Ethos, begründet; sie geht hervor aus der Wahl (prohaíresis), die das Individuum auf der Basis von Klugheit (phrónesis) trifft, um das Ziel von Vortrefflichkeit und Glückseligkeit zu erlangen. Diese zentralen Begriffe jeder reflektierten Lebenskunst arbeitet Aristoteles in der „Nikomachischen Ethik“ aus […].“[39]

Das Ziel der Lebensklugheit ist die Vortrefflichkeit und nicht die Klugheit, andere zu täuschen, um einen möglichst großen Gewinn aus dem Leben zu erzielen. Die hier angesprochene Vortrefflichkeit und Gückseligkeit wird aufgrund einer Haltung des

[37] Aristoteles (1997) S. 288/289. [1177a 16 – b 2]
[38] Hadot (1991) S. 169.
[39] Schmid (1998) S. 30.

Individuums, dem Ethos, gewonnen, welche wiederum aus einer Wahl hervorgeht, die durch eine seelische Tüchtigkeit getroffen wird.

„Nachdem das Glück ein Tätigsein der Seele ist im Sinne der ihr wesenhaften Tüchtigkeit, haben wir nunmehr die ‚Tüchtigkeit' zu betrachten. Auf diese Weise werden wir dann wohl auch eine noch bessere Einsicht in das Wesen des Glücks gewinnen. […] ‚Tüchtigkeit des Menschen' bedeutet nicht die des Leibes, sondern die der Seele, und auch das Glück bezeichnen wir als ein Tätigsein der Seele."[40]

Aristoteles unterscheidet nun zwischen unterschiedlichen Seelenteilen, die er zunächst in rationale und irrationale Seelenteile aufteilt, wobei der irrationale Seelenteil erstens eine vegetative Grundlage hat, ohne Anteil am Rationalen, und zweitens das Begehrungsvermögen oder, umfassender ausgedrückt, das Strebevermögen. Dieser Teil der irrationalen Seele kann sich nun in gewisser Weise vom Rationalen bestimmen lassen, wobei Aristoteles die Beispiele des Mahnens, des Zurechtweisens und Aufmunterns aufzählt. „Wenn man also sagen muß, dass auch diese seelische Kraft (das Strebevermögen) ein rationales Element in sich trägt, so muß auch jener (zweite) Teil der Seele, nämlich der rationale, einen Doppelcharakter haben: ein Teil hat das Rationale im eigentlichen Sinne in sich selbst, während ein zweiter das Vermögen besitzt ‚hinzuhören', so wie ein Kind auf den Vater hört."[41] Auch der rationale Seelenteil befindet sich somit in einem Selbstverhältnis, sodass gleichsam eine Kommunikation zwischen den Seelenteilen stattfinden kann. Die *theoria* als Tätigkeit der Seele steht für Aristoteles keineswegs im Widerspruch zum Begriff der „Praxis", sondern die um ihrer selbst willen durchgeführten Betrachtungen sind selbst schon Tätigkeiten und Praxis. Erst im Zuge dieser Auseinandersetzungen bilden sich Entscheidungen heraus, die sich dann zu Handlungen und Gewohnheiten entwickeln. Aristoteles nimmt daher auch eine Unterscheidung der sittlichen Trefflichkeit vor, indem er zwischen dianoetischen und ethischen Tugenden unterscheidet. „Die Tüchtigkeit ist also zweifach: es gibt Vorzüge des Verstandes (dianoetische) und Vorzüge des Charakters (ethische). Die ersteren nun gewinnen Ursprung und Wachstum vorwiegend durch Lehre, weshalb sie Erfahrung und Zeit brauchen, die letzteren sind das Ergebnis von Gewöhnung. Daher auch der Name (ethisch, von ethos) […]."[42]

Während nun die Verstandestätigkeit und Klugheit den dianoetischen Tugenden zugeordnet werden, handelt es sich bei Gerechtigkeit, Tapferkeit und Mäßigung um ethische Tugenden.

[40] Aristoteles (1997) S. 29/30. [1102a 13 f.]
[41] Aristoteles (1997) S. 32. [1102 b 24 – 1103a 7].
[42] Aristoteles (1997) S. 34. [1103a 14 – 33].

„So werden wir auch gerecht, indem wir gerecht handeln, besonnen, indem wir besonnen und tapfer, indem wir tapfer handeln.“[43]

Erwähnenswert ist im Sinne einer praktischen Lebenskunst auch die aristotelische Kategorisierung verschiedener menschlicher Eigenschaften, die sich an der rechten Mitte bzw. dem rechten Maß zu orientieren haben, was als *mesotes*-Lehre bezeichnet wird. So spricht Aristoteles von der Tapferkeit als der Mitte, während der übersteigerte Mut als Draufgängertum und ein Zuwenig an Mut als Feigheit bezeichnet werden. Die rechte Mitte der Besonnenheit wird von den Extremen der Zügellosigkeit und dem Stumpfsinn als mangelhaftem Lustempfinden eingerahmt. Das Zuwenig der Großzügigkeit heißt kleinliches Knausern, das Zuviel wird Verschwendungssucht genannt. So nennt er auch ganz konkret in Hinblick auf das Angenehme bei geselliger Kurzweil die rechte Mitte der gesellschaftlichen Gewandtheit, das Zuviel der Hanswursterei und das Zuwenig der Rüpelhaftigkeit. Neben einer Vielzahl weiterer Beispiele für unterschiedliche Lebenslagen stellt er schließlich fest, dass nicht eindeutig einzuordnen sei, an welcher Stelle ein Zuwenig oder Zuviel der entsprechenden Eigenschaft gegeben ist, da wir einmal die „Phlegmatischen“ loben und als sanft bezeichnen, ein anderes Mal die „Bösartigen“ mannhafte Charaktere nennen. Gelegentlich auf die eine oder andere Seite abzuweichen sei daher unvermeidlich, wobei die Abweichung von der Mitte niemals ins Extrem führen solle.[44] Insgesamt erweist sich Aristoteles damit als feinsinniger Beobachter konkreten menschlichen Verhaltens und damit als Denker einer lebensnahen Praxis, die dennoch auf der Geistestätigkeit eines Selbstverhaltens basiert. Diese Wechselseitigkeit und unmittelbare Verbindung von Selbstverhalten und Verhalten in der Welt findet sich auch in seinem Freundschaftsbegriff wieder, der die Wichtigkeit der Gemeinschaft in seinem Denken unterstreicht und dabei auf dem Verhältnis und der Freundschaft zu sich selbst beruht.

„Das freundschaftliche Verhalten zu Menschen, die uns nahestehen, und die bekannten Wesensmerkmale der Freundschaft stammen, wie man annimmt, aus dem Verhältnis des Menschen zu sich selbst. Denn als Freund gilt, wer das Gute oder was als solches erscheint, um der Person des Freundes willen wünscht und tut, oder wer das Dasein und Leben des Freundes um des Freundes willen wünscht […]. Denn das Dasein ist für den ethisch hochstehenden Mann ein Wert. […] Wer so ist, der wünscht in dauernder Lebensgemeinschaft mit sich selbst zu sein, denn er verwirklicht sie mit Freude.“[45]

---

[43] Aristoteles (1997) S. 35. [1103a 33 – b 25].
[44] Vgl. Aristoteles (1997) S. 46 f. [1107a 14f.].
[45] Aristoteles (1997) S. 250/251. [1165 b 25f.].
Vgl. zu dieser Thematik der Freundschaft und Freundschaft mit sich selbst als Lebenskunst: Schmidt, Wilhelm (2004): *Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst*. Frankfurt a.M.

Die Wesensmerkmale der wahren Freundschaft, die über die unterhaltsame Geselligkeit und den Nutzen hinausgeht, stammen aus dem Verhältnis zu sich selbst. Ein solches Dasein bezieht seinen Wert nicht aus dem Erreichen spezieller Güter oder Erfolge, so wie wirkliche Freundschaft nicht besteht, weil sie materiellen Nutzen oder abwechslungsreiche Unternehmungen bringt.

Ausschlaggebend ist die Haltung des Menschen in seinem Verhältnis zu sich, was sich auch nach außen im Verhältnis zu seinen Mitmenschen widerspiegelt. Ruschmann nennt dies als zentrales Merkmal einer Beratertätigkeit, wobei er auf die Rhetorik des Aristoteles verweist, in der dieser die Grundverfassung des Redners als Voraussetzung für die Glaubwürdigkeit und Wirkung seiner Rede ansieht. Ob jemand liebevoll oder haßerfüllt in Erscheinung tritt, d.h. in einem entsprechenden Selbst- und Fremdverhältnis steht, wird zu je unterschiedlichen Ansichten und Gewichtungen des Gesagten führen. Auch was nicht offen ausgesprochen wird, scheint quasi als Diaphanie durch die Oberfläche hindurch.

> „Was die Glaubwürdigkeit betrifft, kommt es sehr darauf an – und das besonders bei Beratungen, dann auch bei Prozessen - , dass der Redner einen bestimmten Eindruck hinterlässt, dass die Zuhörer den Eindruck gewinnen, die Stimmung des Redners, die er vermittelt, spräche sie in irgendeiner Weise an, schließlich darauf, ob auch die Zuhörer selbst gerade in irgendeiner Stimmung sind. Das Auftreten des Redners ist in Beratungsreden, die Stimmung des Zuhörers vor Gericht von höherem Wert, denn nicht vollkommen gleich erscheint einem etwas, ob man nun liebt oder haßt, zornig oder gutmütig ist, sondern völlig oder dem Ausmaß nach verschieden. Wer nämlich liebt, dem scheint derjenige, über den er ein Urteil fällt, überhaupt nicht oder nur in geringem Maße unrecht zu tun, wenn jemand haßt, trifft das Gegenteil zu. Ebenso glaubt der Mensch, der von Wünschen und guten Hoffnungen erfüllt, dass das Erwartete, wenn es angenehm ist, eintreten und gut sein werde, bei einem lustlosen Griesgram ist das Gegenteil der Fall.“[46]

Was hier angesprochen wird, ist bereits ein konkretes Verhalten im Kontext der Beratungssituation und weist schon auf die Bedeutung des performativen Prozesses hin. Die Haltung des Beraters oder Lehrers ist wesentlicher Bestandteil des Gesprächs.[47]

Im Folgenden sollen zunächst unterschiedliche philosophische Schulen vorgestellt werden, die beispielhaft für verschiedene Formen der Lebenskunst die Tradition der bisher besprochenen Thematik der Sorge um sich weiterführen.

> „In der langen Entwicklung der Lebenskunst im Zeichen der Sorge um sich können die beiden ersten Jahrhunderte der Kaiserzeit als Scheitelpunkt einer Kurve angesehen werden […] Für die Epikureer stellte der Brief an Menoikeus den Grundsatz auf, wonach die Philosophie als beständige Übung der Sorge um sich zu gelten hatte. ‚Wer jung ist, soll nicht zögern zu philosophieren, und wer alt ist, soll nicht müde werden im Philosophieren. Denn für keinen ist es zu früh und für keinen zu spät, sich um die Gesundheit der Seele zu kümmern.’ Dieses epikureische Thema, dass man sich um sich selbst zu kümmern habe, greift Seneca [in seinen Briefen *Ad Lucilium epistulae*] auf. […] Seine Seele zu hüten, war ein Rezept, das von Anfang an Zenon seinen Schülern mitgegeben hatte und das im 1. Jahrhundert Musonius in einem Satz wiederholen wird, den Plutarch zitiert [in: *De ira* (über den Zorn)]: ‚Die aber sich retten wollen, müssen in beständiger Sorge um sich selbst leben.’ […] Auch Marc Aurel bekundet denselben Drang, sich mit sich selbst zu beschäftigen […] Philosophisch am weitesten ausgeführt ist

---

Vgl. Kapitel 2.2.3.1. dieser Arbeit.

[46] Aristoteles (2005) S. 76. [1377b – 1378a].

[47] Vgl. Kapitel 2.1.1.1. dieser Arbeit.

> das Thema wohl bei Epiktet. In den *Gesprächen* wird das menschliche Wesen definiert als eines, das der Sorge um sich anvertraut ist. […] Die Sorge um sich selber ist für Epiktet ein Pflicht-Privileg, ein Gebot-Geschenk, das uns die Freiheit gewährt, indem es uns anhält, uns selber als Gegenstand aller unserer Bemühung zu nehmen.“[48]

1.1.3. Die philosophische Lehre der „Sorge um sich“ in der Tradition der Antike

Die Thematisierung einer eigenen Lebenswahl und der Beschäftigung mit sich selbst ist ein zentrales Element der verschiedenen antiken philosophischen Richtungen und Schulen. Im Rahmen der folgenden Ausführungen sollen einige dieser Ansätze in Umrissen vorgestellt werden eine gemeinsame Linie der Lebenssorge und ihrer Bedeutung deutlich wird. Auch wenn eine Kategorisierung der philosophischen Strömungen in eine begrenzte Zahl von Schulen der Denktradition mehrerer Jahrhunderte nicht gerecht werden kann, liefert ein solches Schema doch eine erste Einteilung von Lebensentwürfen und Strategien, mit den existenziellen Herausforderungen des Lebens umzugehen.

> „Gegen Ende des 4. Jahrhunderts [vor Christus] hat fast die gesamte philosophische Tätigkeit Athen und die vier von Platon (Akademie), Aristoteles (Lykeion), Epikur (der Garten) und Zenon (Stoa) gegründeten Schulen zum Zentrum. Diese Einrichtungen bleiben über drei Jahrhunderte lebendig. […] Ungefähr vom 4. bis zum 1. Jahrhundert gab es also in Athen vier Philosophenschulen, die auf die eine oder andere Art eine institutionelle Form annahmen und analoge Unterrichtsmethoden besaßen. […] Man muss zwei weitere Strömungen hinzufügen, die sich von den vier Schulen offenbar stark unterschieden: den Skeptizismus oder vielmehr Pyrrhonismus – denn die Idee des Skeptizismus ist ein relativ spätes Phänomen – und den Kynismus. Keine von beiden verfügt über eine schulische Organisation und vertritt Dogmen. […] Die Skeptiker entwickeln im übrigen Argumente dafür, dass

[48] Foucault (1989) S. 62-66.
Lucilius als Adressat der Briefe des Seneca ist allem Anschein nach nur wenige Jahre jünger als Seneca und Procurator in Sizilien, als der Briefwechsel im Jahre 62 beginnt, in dem Seneca die Praktiken seiner Weisheit darstellt, aber auch von eigenen Schwächen berichtet. (vgl. Foucault: 1989, S. 68) Dies ist ein Beispiel der Philosophischen Praxis der Sorge um sich selbst in Form eines Gesprächs auf gleicher Augenhöhe. Es geht dabei um die Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden Lebensproblemen in einer Art von Erwachsenenbildung.
Die Arbeit an sich selbst kann dabei auch in mehr oder weniger institutionalisierten Gemeinschaften stattfinden, wie es in den neopythagoreischen Gemeinschaften oder epikureischen Gruppen stattfand. Daneben fand sich speziell in Rom in den aristokratischen Kreisen die Praktik des privaten Ratgebers innerhalb einer Familie oder Gruppe, der als Existenzberater, politischer Mentor oder auch möglicher Vermittler in Verhandlungen diente. (vgl. Foucault: 1989, S. 70-72) Der Philosoph wird in diesem Zusammenhang als Vertrauter, als Mediator, als Vermittler und Gesprächsteilnehmer verstanden. Er ist vertrauenswürdiger Mitmensch, der seine Mitmenschlichkeit im Gespräch zum Ausdruck bringt und allein dadurch hilft und neue Perspektiven eröffnet, ohne Experte oder normativer Ratgeber sein zu müssen
„In dieser Hinsicht ist Galens Text über die Heilung der Leidenschaften aufschlussreich: er rät jedem, der sich seiner selbst annehmen möchte, die Hilfe eines anderen zu suchen; gleichwohl empfiehlt er nicht einen für sein Urteil und sein Wissen bekannten Techniker, sondern ganz schlicht einen Mann von gutem Ruf, den man dabei auf seine rückhaltlose Offenheit erproben kann“ (Foucault: 1989, S. 73).
Die bei Seneca formulierte Selbstprüfung gleicht einer Art Gerichtsszene, in der sich der Prüfende Rechenschaft gibt über sein eigenes sittliches Verhalten und sich vor sich selbst verantwortet. Auch die Rolle eines Inspektors oder Hausherrn, der seine Konten prüft, klingt in Senecas Worten durch. Es handelt sich um eine wachsame, kritisch prüfende Lebenshaltung, bei der durch vernünftiges Nachdenken mögliche Fehler erkannt und eigenes Verhalten geprüft werden. Auch Epiktet gebraucht für diese Haltung Metaphern wie „nächtliche Streife, die an den Toren der Städte und Häuser die Eingänge überprüft“, ein Bild, was auf lange Zeit das christliche Geistesleben begleiten wird. (vgl. Foucault: 1989, S. 86/87). Ebenfalls regt er an, dass wir die Funktion eines „Geldprüfers“ über uns selbst ausüben. Vorkehrungen, die wir bereitwillig treffen, wenn unser Geld im Spiel ist, sollen nicht außer Acht gelassen werden, wenn es um unsere Seele geht. (vgl. ebd.).

> man sich des Urteils enthalten muß, keinem Dogma anhängen darf und auf dies Weise Seelenruhe findet. Die Kyniker ihrerseits argumentieren nicht und erteilen keinen Unterricht. Es ist ihr Leben selbst, das in sich seinen Sinn hat und eine ganze Lehre einschließt.“[49]

Skeptizismus und Kynismus zeichnen sich durch eine Distanz und Kritik von jeglicher Form des Dogmatismus aus. Kritiker dieser Ansätze könnten hiergegen wiederum das Argument vorbringen, dass auch eine absolute Kritik von dogmatischen Lehrsätzen eine neue Art von Dogma darstellt, nämlich das Gesetz, keine Lebensgesetze zu erlassen. Außerdem beruft sich auch der Kynismus auf einige begriffliche Säulen, auf denen seine Lebensart ruht, auch wenn es sich dabei nicht um einen Kodex des idealen Lebens handelt. Die kynische Haltung ist vor allem durch ihre Zivilisationskritik geprägt, die sich über gesellschaftliche Konventionen erheben möchte durch unangepasste, teils schamlose und am Naturzustand orientierte Lebensweise. „Es gibt zwar einige typisch kynische philosophische Begriffe, aber sie werden nicht in einer logischen Argumentation gebraucht. Sie dienen dazu, konkrete Haltungen zu bezeichnen, die der Lebenswahl entsprechen: Askese, Ataraxie (Abwesendheit von Beunruhigungen), Autarkie (Unabhängigkeit), Anstrengung, Anpassung an die Umstände, Leidenschaftslosigkeit, Einfachheit oder Abwesenheit von Eitelkeit (atyphia) und Schamlosigkeit. Der Kyniker wählt seine Lebensführung, weil der Naturzustand (physis), so wie man ihn im Verhalten des Tieres oder des Kindes erkennen kann, für ihn den Konventionen der Zivilisation (nomos) übergeordnet ist.“[50]

Wie Hadot aufzuzeigen versucht, liegt der Gründung einer jeden Schule der Philosophen eine Lebenswahl zugrunde, die durch eine existenzielle Entscheidung charakterisiert ist. Diese grundlegende Entscheidung scheint schulenübergreifend von einer Suche nach einem guten, gelingenden Leben motiviert zu sein. Ein solches Leben ist somit jedoch zunächst nicht gegeben. Dem guten Leben steht ein anderes Leben gegenüber, welches aufgrund seines

---

[49] Hadot (1995) S. 120-124.

Die Bedingungen des Philosophieunterrichts in antiker Zeit waren grundlegend anders als heutzutage. „Der moderne Student belegt in der Regel Philosophie nur, weil sie auf dem Lehrplan der Universität steht. Es kann höchstens vorkommen, dass er, interessiert durch einen ersten Kontakt mit dieser Disziplin, in diesem Fach Examen machen will. Auf jeden Fall entscheidet der Zufall darüber, ob er auf einen Professor trifft, welcher der phänomenologischen oder existenzialistischen, der dekonstruktivistischen, strukturalistischen oder marxistischen ‚Schule’ angehört. Vielleicht wird er eines Tages einem dieser ‚-ismen’ anhängen, doch wie dem auch sei, es wird sich um eine intellektuelle Anhängerschaft handeln, die sich nicht auf seine Lebensweise, außer vielleicht im Fall des Marxismus, auswirken wird. In uns modernen Menschen erweckt der Begriff der philosophischen Schule allein die Vorstellung eines Lehrsystems, einer theoretischen Position“ (Hadot: 1995, S. 120).

Sicherlich ist Hadot in diesem Punkt teilweise beizupflichten, dass zwischen der modernen Lehrtätigkeit der Philosophie und den antiken Philosophenschulen Unterschiede bestehen z.B. in der Haltung zum Lehrbetrieb und der Lebensnähe der besprochenen Themen. Dennoch können und werden auch existenzialistische oder phänomenologische Ansätze eine Auswirkung auf die Wahrnehmung der Lebenswelt der Philosophierenden haben. Das Potential der unterschiedlichen Denkrichtungen aufzugreifen und es im Sinne einer ganzheitlichen Bildung fruchtbar zu machen, kann ein Ziel der Philosophischen Praxis im Rahmen einer lebendigen und philosophierenden Fachdidaktik sein.

Vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit.

[50] Hadot (1995) S. 133.

geringeren Wertes, seiner Abhängigkeiten und seines Elends zu überwinden ist. Je nach Ansicht besteht das Elend in gesellschaftlichem Zwang, in falschen Vergnügungen, in egoistischen Interessen oder in falschen Lebensansichten, die erkannt und verändert werden müssen. Ein Zustand der Zufriedenheit oder „Seelenruhe" kann erst im Anschluss an diesen Prozess der Veränderung und Vervollkommnung erreicht werden. Dem Leben haftet zunächst ein Mangel an, den es zu beheben gilt. Hierzu liefert die Philosophie eine Lebenshaltung, durch die ein besserer Zustand zu erreichen ist.

„Auf den ersten Blick könnte man sich sogar fragen, ob sich die Auffassungen von der Weisheit von einer Schule zur anderen derart unterschieden. Denn alle hellenistischen Schulen scheinen sie in ungefähr denselben Worten zu definieren, nämlich zuallererst als einen Zustand vollkommener Seelenruhe. In dieser Hinsicht erscheint die Philosophie als ein Therapeutikum gegen Sorgen, Ängste und das menschliche Elend, das nach Ansicht der Kyniker durch die Konventionen und die gesellschaftlichen Zwänge hervorgerufen wird, den Epikureern zufolge durch die Suche nach falschen Vergnügen, für die Stoiker durch die Suche nach Lust und durch egoistisches Interesse, für die Skeptiker durch falsche Ansichten."[51]

Schulenübergreifend wird hier die philosophische Haltung als ein „Therapeutikum"[52] gegen die Nöte des Lebens beschrieben. Dabei stimmen die hellenistischen Philosophien in sokratischer Tradition darin überein, dass die Unwissenheit der Menschen der Grund für Übel und Elend ist. Das Leben ist also zuerst zu prüfen. Dies geschieht in einer Auseinandersetzung mit sich selbst und den Lebensverhältnissen. Infolge dieser geistigen Tätigkeit werden die falschen Werturteile, die die Menschen über die Dinge fällen, erkannt. Daraufhin kann eine neue Bewertung der Lebensumstände und damit eine modifizierte

---

[51] Hadot (1995) S. 125.
„In den drei Schulen – Platonismus, Aristotelismus und Stoizismus – , die, wie gesagt, an die sokratische Tradition anknüpfen, behält der Unterricht immer, trotz des Wandels der politischen Bedingungen, die doppelte Zweckbestimmung, die er in der Epoche von Platon und Aristoteles besaß, nämlich direkt oder indirekt Mitbürger und, wenn möglich, politische Führungskräfte, aber auch Philosophen zu formen. […] Dies ist bei vielen römischen Staatsmännern der Fall, beispielsweise bei Cicero. Man lernt hier übrigens nicht nur zu regieren, sondern auch sich selbst zu regieren, da die philosophische Ausbildung, d.h. die Übung in der Weisheit, dazu bestimmt ist, existenzielle Entscheidung […] vollständig zu realisieren" (Hadot: 1995, S 126/127).
Auf die philosophischen Werke eines Platon oder Cicero kann im Rahmen dieser Arbeit nur hingewiesen werden.
Das gesellschaftliche System, welches Platon für seinen *Staat* entwirft, schreibt den Philosophen die verantwortungsvollsten Führungsaufgaben zu. Sein Begriff der Philosophenkönige sei hier nur erwähnt. Ebenso kann in diesem Zusammenhang das platonische Höhlengleichnis genannt werden, welches dem zur Weisheit Gelangten die Aufgabe zuspricht, sich erneut in die Höhle zurückzubegeben und andere auf ihrem Weg zur Erkenntnis und der Schau der Ideen zu unterstützen. Das Ringen um Weisheit ist somit stets an gesellschaftliche und lebenspraktische Verantwortung geknüpft.

[52] Der Begriff hat seinen Ursprung im griech. therapeia mit der Bedeutung „Pflege, Dienen", wobei „therapeutes" auch als Begleiter, Diener, Weggefährte und Waffengefährte verstanden werden können. Ein solcher Gefährte sollte für einen Anderen das Umfeld, z.B. im Kampfgetümmel im Blick behalten, den Überblick bewahren und Besonderheiten an den Kämpfenden rückmelden.
Vgl. Wahrig-Burfeind, Renate (2007): *Fremdwörterlexikon*. 6. Aufl. Gütersloh.

Lebenshaltung entwickelt werden, welche die „Seelenruhe“ möglich werden lässt. Um dies zu erreichen, können verschiedene Methoden angewandt werden, die je nach Schule verschieden sind und dennoch das gemeinsame Ziel der Selbstveredelung haben.

> „[…] Mobilisierung von Energie und Einverständnis mit dem Schicksal bei den Stoikern, Entspannung und Heiterkeit bei den Epikureern, geistige Konzentration und Verzicht auf alles Sinnliche bei den Platonikern. All diesen scheinbaren Verschiedenheiten liegt jedoch eine innere Einheit zugrunde, sowohl in der Wahl der Mittel als auch in der Zielsetzung. Als Mittel dienen rhetorische und dialektische Techniken der Überzeugung, Versuche, die innere Ruhe zu meistern, geistige Konzentration. Das in diesen Übungen von allen Philosophenschulen angestrebte Ziel ist die Veredelung, die Verwirklichung des Ich. Alle Schulen sind sich darüber einig, dass sich der Mensch vor seiner philosophischen Bekehrung in einem Zustand unglückseliger Unruhe befindet, ein Opfer der Sorge und durch Leidenschaften innerlich zerrissen ist, dass er nicht wirklich lebt, sich selbst entfremdet ist.“[53]

Die menschliche Unruhe hat ihren Grund demzufolge in der inneren Zerrissenheit durch zahlreiche Leidenschaften, die den Menschen von seiner wahren Bestimmung ablenken. Dabei handelt es sich um übermäßige Ängste und Begierden, die den Menschen zu einem unbewusst Getriebenen werden lassen. Folgt er lediglich diesen Impulsen, ohne sich dieser Einflüsse bewusst zu sein, übernimmt die Sorge die Herrschaft über ihn, ohne eine philosophisch reflektierte Sorge um sich zu sein. „Nach Meinung aller Philosophenschulen stellen die Leidenschaften, wie ausschweifende Begierden und übertriebene Ängste, für den Menschen die Hauptursache für Leid, Ausschweifung und Unbewußtheit dar. Die Herrschaft der Sorge hindert ihn daran, wirklich zu leben.“[54] Was an dieser Stelle präzisiert werden muss, ist der Begriff der Sorge. Zunächst scheint es so, dass die Sorge das eigentliche Hindernis darstellt. Anzunehmen wäre dann, dass der Mensch sorglos leben sollte, um ein Leben voll Heiterkeit und Leichtigkeit erfahren zu können. Das ist an dieser Stelle jedoch nicht gemeint. Vielmehr ist der Mensch in Strukturen der Sorge[55] eingebunden und muss lernen, mit diesen umzugehen. Der Mensch ist nicht geborgen in der Welt, er wird in seinem Dasein herausgefordert und ist stets Aufgerufener. Daher kann er nicht in einer Sorglosigkeit im Sinne einer Selbstgenügsamkeit existieren, sondern schaut immer schon über sich hinaus. Diese Form der Sorge ist eine gesunde Sorge als Sorge um sich, die für den Menschen Lebensantrieb und Wegweiser sein kann. Damit die Sorge nicht zur Ursache innerer Zerrissenheit und Aufgewühltheit wird und stattdessen in eine Zufriedenheit sinnvoller Lebensentwürfe gewandelt wird, können verschiedene geistige Übungen angewandt werden. Die Sorge wird dabei nicht unterdrückt, sondern die Richtung des sorgenden Umgangs mit sich, der Welt und dem Anderen wird durchdacht und überprüft. „Es handelt sich dabei um überzeugende Formulierungen oder Beweisführungen (epilogismoi), die man sich selbst in

[53] Hadot (1991) S. 38.
[54] Hadot (1991) S. 15.
[55] Vgl. hierzu Heidegger [1927] (1972): *Sein und Zeit*. Tübingen. § 39-44.

schwierigen Situationen vorsagen kann, um einem Anfall von Furcht, Zorn oder Traurigkeit Einhalt zu gebieten. Schon am Morgen durchdenkt man im voraus, was im Laufe des Tages zu tun ist, und legt ebenfalls im voraus Prinzipien fest, die das Handeln leiten und beeinflussen sollen. Am Abend prüft man sich dann erneut, um sich über Fehler oder erzielte Fortschritte Rechenschaft abzulegen.“[56]

Durch wiederholte geistige Übungen wird der Lebensweg einer Prüfung unterzogen, die durchaus eine kritische Reflexion sein kann und sorgende Lebensplanung enthält. Ein solches geistiges Training entfaltet eine heilsame und gleichsam therapeutische Wirkung, indem die einfache Freude am Dasein zum Rahmen des sorgenden Umgangs wird.

„Für Epikur nämlich, ebenso wie für die Stoiker, stellt die Philosophie eine Therapie dar. […] Die Heilung aber besteht nunmehr darin, die Seele aus den Sorgen des Lebens zur einfachen Freude am Dasein zurückzuführen. Das Unglück der Menschen liegt darin, dass sie Dinge fürchten, die sie nicht zu fürchten brauchen, und dass sie Dinge begehren, die sie zu begehren nicht nötig haben und die ihnen entgehen.“[57]

---

[56] Hadot (1991) S. 18.

„Die geistigen Übungen sollen gerade dieser Formung des Ich, dieser paideia, dienen, die uns lehrt, nicht gemäß menschlichen Vorurteilen und gesellschaftlichen Konventionen zu leben (denn das Sozialleben ist selbst Produkt von Leidenschaften), sondern im Einklang mit der Natur des Menschen, die nichts anderes als die Vernunft ist. Alle Schulen, eine jede auf ihre Weise, glauben folglich an die Willensfreiheit, dank derer der Mensch in der Lage ist, sich selbst zu verändern, sich zu bessern und zu verwirklichen. Hier liegt ein Parallelismus von körperlichen und geistigen Übungen zugrunde: So wie der Athlet durch wiederholte körperliche Übungen seinem Körper neue Form und Kraft verleiht, so entwickelt der Philosoph durch geistige Übungen seine seelischen Kräfte, verändert seine innere Stimmung, wandelt seine Weltanschauung und schließlich sein ganzes Wesen. Die Analogie mochte um so einleuchtender erscheinen, als das Gymnasium zugleich der Ort war, wo die körperlichen Übungen und der philosophische Unterricht abgehalten wurden, dort also, wo das Training der Geistesgymnastik stattfand“ (Hadot: 1991, S. 38/39).

So wie ein Athlet seine Technik verbessert und durch gezieltes Training die Schwächen an einigen Stellen seiner Muskulatur ausgleicht, um gut vorbereitet den Wettkampf zu bestreiten, entwickelt der geistig Übende seine „seelischen Kräfte“. Auf seine Stimmungen und Weltanschauungen kann der Übende einen Einfluss gewinnen, indem er sich seiner üblichen Reaktionsweisen bewusst wird und sie mit anderen möglichen Reaktionen oder alternativen Weltsichten vergleicht und auf der Basis dieser Untersuchungen eine Entscheidung trifft.

„Bei Plutarch finden wir eine große Anzahl von Abhandlungen, die sich auf diese Übungen beziehen: ‚Über die Beherrschung des Zorns’, ‚Über den Seelenfrieden’, ‚Über die Bruderliebe’, ‚Über die Liebe zu den Kindern’, ‚Über das Geschwätz’, ‚Über die Neugier’, ‚Über die Liebe zum Reichtum’, ‚Über die falsche Scham’, ‚Über den Neid und den Hass’. Auch Seneca hat derartige Werke geschrieben: ‚Über den Zorn’, ‚Über die Wohltaten’, ‚Über den Seelenfrieden’, ‚Über die Muße’. Bei dieser Art von Übungen wird immer ein sehr einfaches Prinzip empfohlen: Man übe sich anfangs in einfachen Dingen, um nach und nach eine dauerhafte und feste Gewohnheit zu erlangen“ (Hadot, 1991, S. 20).

[57] Hadot (1991) S. 20.

Die Glücksbegriffe der epikureischen Eudaimonia oder der stoischen Beatitudo beruhen auf der Selbstaneignung und Selbstmächtigkeit des Individuums, ein Konzept, welches um das tychische Glück, den göttlichen Zufall, ergänzt werden muss, wobei das Selbst solche Momente nur bedingt herstellen kann und sich lediglich für den fraglichen Moment bereithalten kann. (vgl. Schmid: 1998, S. 171).

Die bedrückende und bedrängende Sorge wird durch das philosophische Reflektieren oder das philosophische Gespräch zu einem sorgsamen oder sorgfältigen Umgang mit den menschlichen Nöten und Begierden.

Unter Verweis auf Epikur wird bei Ruschmanns Ansatz einer „philosophischen Beratung“ die Notwendigkeit der praktischen Wirkung der Philosophie betont und dessen von Porphyrius überliefertes Fragment Nr. 221 als Motto einer philosophischen Beratung vorgeschlagen: „Leer ist jenes Philosophen Rede, durch die keine ungünstigen psychischen Prozesse (pathos) des Menschen geheilt werden. Denn wie die Heilkunde unnütz ist, wenn sie nicht die Krankheiten aus dem Körper vertreibt, so nützt auch die Philosophie nichts, wenn sie nicht die Leiden (pathos) der Seele vertreibt.“[58]

Angesprochen werden muss ein Du, sodass ein direkter Kontakt zum Anderen hergestellt wird, ohne bloß neutral in der dritten Person des „Er“ oder „Es“ über etwas zu sprechen, was soviel bedeuten würde, wie über etwas hinwegzugehen, was zentral ist. Kern des philosophischen Gesprächs ist der direkte Kontakt zwischen Ich und Du. Die Kenntnisse eines theoretischen Philosophierens auch innerhalb der Disziplin der Praktischen Philosophie entfalten erst dann eine heilsame Wirkung, wenn sie in einen Dialog münden, der von einem unmittelbaren Ansprechen und Angesprochenwerden getragen wird. In der Alltagssprache würde man dies mit den Worten bezeichnen, dass sich der Mensch in einem solchen Moment angesprochen fühlt, sei es von einem Auftreten, einer Geste oder einem Satz.[59]

Die Wirkung der philosophischen Gedanken oder Worte besteht im epikureischen Sinne in einem lustvollen Erleben, in einer bewegenden Erhellung des eigenen Daseins, die zu neuer Lebensfreude beiträgt.

---

[58] Vgl. Ruschmann (1999) S. 71.

„Wie Ilsetraut Hadot gezeigt hat, beginnt der epikureische Unterricht mit der Lektüre und dem Memorieren kurzer Resümees der Lehre von Epikur, dargeboten in Form sehr kurzer Sentenzen, dann erhält der Schüler Kenntnis von weiter ausgeführten Resümees wie dem *Brief an Herodot*, und schließlich kann er, wenn er will, Epikurs großes Werk *Über die Natur* in 37 Büchern angehen. Er muß aber immer zu den Resümees zurückkehren, um sich nicht in Details zu verlieren, und das Ganze intuitiv vor Augen haben. Es besteht also ein kontinuierliches Hin und Her zwischen der Erweiterung der Kenntnisse und der Konzentration auf das Wesentliche“ (Hadot: 1995, S. 129).

[59] „Es besteht eine enge Verbindung zwischen dem Gespräch mit sich selbst und dem Gespräch mit einem anderen. Nur derjenige, der einer echten Begegnung mit dem anderen fähig ist, ist einer authentischen Begegnung mit sich selbst fähig, und das Umgekehrte ist gleichfalls wahr“ (Hadot: 1991, S. 26).

Im philosophischen Gespräch geht es weniger darum, eine Lehre vorzutragen, als vielmehr darum, mit dem Gesprächspartner gemeinsam eine bestimmte geistige Haltung zu erreichen. Ziel der so verstandenen philosophischen Tätigkeit ist es, die eigenen oder fremden Überzeugungen des Gegenübers, die Haltungen oder Überzeugungen zu hinterfragen und möglicherweise zu verändern. Eine authentische Begegnung mit dem Anderen ist möglich auf Grundlage einer echten Begegnung mit sich selbst. Selbst und Anderer sind Teil des Ganzen einer Begegnung.

Im Sinne der dialogischen Philosophie ist das Selbst stets Begegnung. Ein zunächst essentiell bestehendes Ich besteht gerade nicht, und konstituiert sich erst in der Begegnung mit dem Du, im Aufgerufensein, im Dialog. vgl. Buber (2006), Lévinas (1998)

Wie bereits am Beispiel des sorgenden Umgangs mit dem Leben erläutert wurde, muss auch der epikureische Umgang mit dem Tod kritisch betrachtet werden, sodass weder Sorge noch Tod aus dem Leben verdrängt, sondern als Bestandteile des menschlichen Lebens anerkannt werden. „Epikur nimmt den Menschen aus der Spannung der Dualität von Transzendenz und Immanenz heraus, indem er die (göttliche) Transzendenz in die Immanenz hineinnimmt, während er die transzendente Natur des Menschen leugnet. Diese ‚Schwäche' hat Karl Jaspers in seinen Bemerkungen zu Epikur sehr klar benannt."[60] Epikur, der in seinem berühmten Brief an Menoikeus (Nr. 125) behauptet, dass der Tod uns nicht trifft, wenn wir sind, und wir nicht mehr sind, wenn der Tod da ist, möchte dadurch die Ernsthaftigkeit des Todes abmildern, was nur sehr eingeschränkt möglich ist. Was bei Epikur mit diesem als Trost gemeinten Argument ebenfalls wegfällt, ist die Wirkung des Todes in der Lebenszeit, eine Wirkung, die als Bewusstsein des irgendwann einmal auftretenden Todes aus der Transzendenz in die Immanenz hineinwirkt. Die Wirkung der transzendenten Anwesenheit des Abwesenden wird somit negiert und auf diese Weise das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, indem mit der Verdrängung des Todesgedanken auch ein möglicher Impuls zu einem sinnvollen, durchdachten, weil zeitlich begrenzten Leben wegfällt, in dem der Tod durchaus auch als Abwesender eine Rolle spielt.

Zur Gesamtheit einer Kunst zu leben gehört der Tod. Die Frage nach dem Sinn des Lebens angesichts des Todes ist von grundlegender Art, sodass eine Lebensgestaltung vor dem Hintergrund der begrenzten Lebensspanne zu denken ist. Die Lebenskunst ist in diesem Rahmen des gesamten Lebens zu denken.

> „Ihren Höhepunkt erreicht die antike Philosophie der Lebenskunst in der Stoa, was den Begriff der Lebenskunst (griech. peri bíon téchne, lat. Ars vitae, ars vivendi), die Detailliertheit ihrer Ausarbeitung, die Konzentration der philosophischen Aktivität auf sie angeht. […] „Eigne dich dir an" (vindica te tibi), ist Senecas Leitmotiv, um das so gestärkte Selbst in die Lage zu versetzen, widrige Gegebenheiten hinzunehmen, Entbehrungen mit Gelassenheit zu ertragen und nötigenfalls dem Schicksal zu trotzen. So wie Holz oder Bronze bei anderen Künsten, so wird das Leben eines jeden zum Material einer Kunst des Lebens, deren Handbuch Epiktet schreibt. Sein Streben konzentriert er nur auf die Dinge, die in seiner Macht stehen, alles andere nimmt er im Zustand des „Freiseins von Unruhe" (ataraxía) gleichgültig hin."[61]

Deutlich wird an dieser Zusammenfassung der antiken Philosophie als Lebenskunst der Charakter von Orientierung vermittelnden Ratgebern, die auch auf eine grundlegendere Philosophie verweisen. Das Selbst wird seiner Umgebung mit ihren Widrigkeiten und Problemen entgegengesetzt. Es soll sich autark halten, von Unruhe befreien und widrige

---

[60] Ruschmann (1999) S. 73.
Vgl. zur Kritik an Epikur: Jaspers, Karl: Die großen Philosophen. Nachlaß 1. Darstellungen und Fragmente. Hrsg. von Hans Saner. München, Zürich, 1981.

[61] Schmid (1998) S. 31.

Gegebenheiten hinnehmen, als würden diese es nicht beunruhigen. Ein starkes Selbst wird quasi propagiert, was bereits auf der Annahme eines bestimmten Selbstbildes beruht.

„Das Bild des völlig affektlosen Stoikers, der – frei von jeglicher Gefühlsregung – den Zustand der Ataraxie und Autarkie erreicht, ist für die Konzeption des Begründers Zenon wahrscheinlich nicht angemessen, stimmt am ehesten für Chrysipp, wurde aber später wieder verändert und gemildert durch Ergänzung um ‚gesunde', berechtigte Gefühle."[62] Die Frage ist also der richtige Umgang mit Gefühlen, wobei eine uneingeschränkte Gefühlsäußerung durch impulsives Ausleben als unangemessene Reaktion (pathos) bezeichnet wird. Alle auftretenden Gefühle ohne Einschränkung zuzulassen führt dieser Auffassung zufolge auch zu unangemessenen Handlungsimpulsen.

Jedoch erweist sich auch das andere Extrem einer Unterdrückung der Gefühlsregungen als unangemessen, da eine im Alltag aus Funktionsgründen aufrecht erhaltene Ignoranz von Gefühlen letztendlich zu aufgestauten Gefühlen führen kann, die sich in einem Moment fehlender Kontrolle Luft verschaffen wollen.

Was Ruschmann aus der Sicht einer philosophischen Beratung fordert, ist ein übender Umgang mit Gefühlen im Lebensalltag, der „[…] sich aus den angestrebten Zielen eines Freiwerdens von ungünstigen psychischen Abläufen (= Apathie), des Erreichens innerer Ruhe (Ataraxie) und des eigenen, inneren Stands (Autarkie) ergibt. Gerade in einer Zeit, da sich viele Menschen Methoden der geistigen Ausrichtung (Meditation, Kontemplation, Achtsamkeitsübungen im Alltag etc.) widmen, die teilweise immer noch als Instrument der ‚Selbsterlösung' abgewertet werden, ist es im philosophischen Kontext wichtig, die reiche Tradition der geistigen Übungen in der Antike (die in mancher Hinsicht in der christlichen Tradition fortgeführt wurden) wieder ins Bewusstsein zu rufen, wie es beispielhaft Hadot getan hat."[63]

In dieser Tradition der geistigen Übungen geht es darum, Leben zu lernen. Das Leben wird nach dieser Interpretation nicht als einfach Gegebenes angesehen. Das Leben ist zu lernen, was einem unbewussten Dahinleben widerspricht. Dabei ist auch die Philosophie etwas Lebendiges und nicht als Ansammlung abstrakter Theorien zu verstehen und darum nicht als rein theoretischer Diskurs zu betreiben. „Dieses Phänomen [Leben zu lernen] ist in den hellenistischen und römischen Philosophenschulen am leichtesten zu beobachten. Die Stoiker zum Beispiel bekunden es ausdrücklich: Für sie stellt die Philosophie eine ‚Übung' dar. In ihren Augen besteht die Philosophie nicht in der Lehre einer abstrakten Theorie, noch weniger in der Auslegung von Texten, sondern in einer Lebenskunst, einer konkreten Haltung, einem

[62] Ruschmann (1999) S. 81.
[63] Ruschmann (1999) S. 82.

festgelegten Lebensstil, der sich auf die ganze Existenz auswirkt. Die philosophische Tätigkeit erstreckt sich nicht nur auf das Wissen, sondern auf die eigene Person und das Dasein: Sie ist ein Fortschreiten, das unser Sein wachsen lässt und uns besser macht; sie ist Bekehrung, die das ganze Leben verändert und das Wesen desjenigen verwandelt, der sie vollzieht."[64]

Insbesondere für die Stoiker aber auch für die antike Welt im Allgemeinen ist die Philosophie eine Lebensform. So bemüht sich z.B. Marc Aurel in seinen *Ermahnungen an sich selbst* auf immer neue Weise, diese Lebensweise zu beschreiben, sodass sich ein Vorbild herausformt, welches man stets vor Augen haben soll als Ideal des sittlichen Menschen.[65]

Dieses Ideal des sittlichen Menschen, wie es in Marc Aurel Selbstermahnungen vorkommt, kann zusammengefasst werden als „gerechtes Handeln im Dienste anderer Menschen", „aufrichtiges und wahrhaftiges Denken" und die „Gelassenheit" bei Ereignissen, die nicht von einem selbst abhängen. „Es kommt darauf an, sich einen inneren Zustand, der unaufhaltsam zu erschöpfen, zu erlöschen droht, immer wieder zu vergegenwärtigen, aufs neue

---

[64] Hadot (1991) S. 15. „Die philosophischen Theorien haben dem philosophischen Leben zu dienen und aus diesem Grund beschränken sie sich in der hellenistischen und römischen Epoche auf eine systematische, kurze und sehr konzentrierte Zusammenfassung der Lehren, die geeignet ist, eine starke psychische Wirkung auszuüben und die leicht genug gehandhabt werden kann, um sie stets griffbereit zu haben. […] Kurze Sentenzen fassen im übrigen oft in durchschlagender Formulierung die wichtigsten Lehren zusammen, die dazu verhelfen sollen, sich in die Grundverfassung zurückzuversetzen, in der man leben soll" (Hadot: 1991, S. 168).

[65] Vgl. Hadot (1996) S. 62.

Es stellt sich die Frage, wie die gesellschaftliche Rolle des Philosophen ausgesehen hat, wenn die Lehren der Philosophen ein Ideal des sittlichen Menschen entwarfen, der als Vorbild fungieren sollte. Eine Orientierung an solchen Vorgaben ist nur dort zu erwarten, wo die Person des Philosophen als Lehrer selbst für vorbildhaft gehalten wird, und tatsächlich „[…] besaßen professionelle Philosophen im Altertum meist ein hohes Renommee: Im Unterschied zum bloßen Gelehrten (philologos) besteht die soziale Rolle, die der Philosoph etwa in der römischen Kaiserzeit spielte, in der Funktion eines ‚Lehrers der Lebenskunst' (dazu ausführlich Hahn 1989)" (Horn: 1998, S. 54). Auch wenn Philosophen teils um Aufmerksamkeit seitens ihrer Auftraggeber buhlen mussten und sich in aller Frühe in die Nähe ihrer Häuser begaben, um als erster zu einem bezahlten philosophischen Gespräch vorgelassen zu werden, wie Hahn (1989) ausführt, erfolgte andererseits die philosophische Stellungnahme häufig auf äußeren Anstoß hin. „[…] es bestand ein Bedarf nach Belehrung, Leitung und Schlichtung, zu dessen Befriedigung auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens der Philosoph herangezogen oder doch, wenn er das Wort ergriff, gehört wurde. Es ist diese Rolle als Lehrer und Schiedsrichter unter seinen Zeitgenossen, die den Philosophen in besonderer Weise zu einem Gegenstand der historischen Betrachtung erhebt, indem sich in seiner Person gesellschaftliche Strukturen, Spannungen und Konflikte spiegeln und sein Tätigwerden Mechanismen zu ihrer Bewältigung sichtbar werden lässt. […] Der Philosoph übernimmt gegenüber dem Herrscher den Part des Erziehers und Beraters und weist jene auch zurecht. Dabei findet das philosophische Wirken seine Absicht nicht nur in der Belehrung über einzelne anstehende Probleme, sondern mehr noch in der rollenhaften Zurechtweisung und im richtungsweisenden Widerspruch. […]Das allgemeine Bedürfnis der Zeit nach neuen spirituellen Antworten auf die zunehmende geistige und religiöse Orientierungslosigkeit, die Suche nach sinnstiftenden Lebenshilfen und Personifikationen idealer Verhaltensweisen machte somit auch vor der Person von Philosophen nicht halt und erhob sie bisweilen zum Objekt von Verehrung" (Hahn: 1989, S. 206/207).

Auch Dihle (1990) bezieht sich in seinen Ausführungen zur Philosophie als Lebenskunst in der hellenistisch-kaiserzeitlichen Epoche auf Hahn (1989), indem er die Vorbildfunktion des Philosophen als Fachmann für die Fragen der rechten Lebensführung hervorhebt. „Für das hellenistische Lesepublikum lag es nahe, den Philosophen als den Lehrer des rechten Lebens dadurch beim Wort zu nehmen, dass man sich für seine eigene Lebensweise ebenso interessierte wie für seine Lehre. Max Schelers Ausspruch vom Wegweiser, der den Weg nicht selber geht, wäre damals auf wenig Verständnis gestoßen" (Dihle 1990, S. 19).

heraufzubeschwören, zu neuem Leben zu erwecken; es geht darum, eine innere Rede, die in Bedeutungslosigkeit und Routine zu verblassen droht und sich verflüchtigt, immer wieder neu zu ordnen.“[66]

Die Lehren, die Marc Aurel in seinen *Ermahnungen an sich selbst* aufstellt, sind somit nicht als mathematische Regeln zu verstehen, die mechanisch einmal gelernt und dann immer wieder anwendbar sind. Die Lehren müssen demnach lebendig bleiben, sie müssen adaptiert und reformuliert werden, was z.B. durch einen Akt des Schreibens vollzogen werden kann. „Sie sollen gewissermaßen Bewusstwerdungen, Intuitionen, Gefühlsbewegungen, moralische Erfahrungen werden, die die Intensität einer mystischen Erfahrung, einer Vision haben. Doch diese geistige und gefühlsmäßige Intensität verflüchtigt sich sehr rasch. […] Was zählt, ist sie neu zu formulieren, der Akt des Schreibens, sie laut zu sich selbst zu sagen, in dem Augenblick, jenem präzisen Augenblick, da man das Bedürfnis verspürt zu schreiben […].“[67]

Die Sentenzen sind allgemein als wesentliche Prinzipien zu verstehen, die kurz sein müssen und wiederholt zu sich selbst gesagt oder niedergeschrieben werden sollen, um sich als vollkommen wirksam zu erweisen. Aus diesem Grund stellt Marc Aurel eine Reihe von Hauptpunkten (kephalaia) zusammen, Grundgedanken also, deren Aufzählung und wiederholte Anhäufung ihre Wirkung auf die Seele steigern soll.[68]

„Eine Gruppe von kephalaia lässt sich um die großartige Vision von der Unermesslichkeit der Allnatur, von der Unendlichkeit von Raum und Zeit gruppieren. Aus dieser Perspektive erscheint das Leben im ganzen von winziger Dauer, der Augenblick als unendlich klein, die Erde wie ein Punkt, der gegenwärtige Ruf oder der postume Ruhm als ganz und gar eitel, um so mehr, als man diese lediglich von Menschen erhalten kann, die einander und sich selbst widersprechen […].“[69]

Die Urteile über eine bestimmte Lebenssituation werden mithilfe eines Perspektivenwechsels in ein anderes Licht gerückt. Was als wichtig und bedeutsam erscheint, erfährt durch die Einordnung in einen größeren Zusammenhang eine ganz neue Bedeutung. Angesichts der Unermesslichkeit des Raumes und der Ewigkeit der Zeit verlieren der Ruhm der Gegenwart oder auch die erlebte Schande ihre Macht. Die Lebensmomente erhalten einen neuen Rahmen, der sie in andere Zusammenhänge setzt. Stolz und Eitelkeiten, aber auch Niedergeschlagenheit und Traurigkeit können dadurch relativiert werden.

---

[66] Hadot (1996) S. 83.
[67] Hadot (1996) S. 83.
[68] Vgl. Hadot (1996) S. 66.
„Vor allem das Dogma, dem zufolge unsere Beunruhigungen einzig und allein von unseren Urteilen herrühren und die Dinge unsere Seele nicht berühren, kehrt – mal fast wortwörtlich, mal in einer etwas anderen Form – achtzehnmal in den Ermahnungen an sich selbst wieder“ (Böhme: 1996, S. 69/70).
[69] Hadot (1996) S. 69.

Erweitert wird an dieser Stelle eine Hauptaussage, die bereits in Epiktets (50-125 n.Chr.) *Handbüchlein der Moral* eine zentrale Rolle spielt und die besagt, dass es nicht die Dinge selbst sind, die die Menschen beunruhigen, sondern ihre Meinungen und Urteile.[70] Die Meinungen und Urteile über die Dinge entstehen dadurch, dass den Dingen ein je unterschiedlicher Stellenwert für das eigene Leben eingeräumt wird. Und weiterhin hängt dies wiederum davon ab, aus welcher Perspektive das eigene Leben betrachtet wird, in welcher Haltung das eigene Leben gelebt wird. Marc Aurel gruppiert nun seine Lehren um drei zentrale Lebensregeln, die als Disziplinierung des Urteils, des Begehrens und des Handelns bezeichnet werden können.

„Diese drei Lebensregeln sind wahrhaftig der Schlüssel zu den *Ermahnungen an sich selbst* des Marc Aurel. Um jede einzelne von ihnen organisieren und kristallisieren sich die verschiedenen Dogmen, von denen wir gesprochen haben. Der Disziplinierung des Urteils schließen sich die Dogmen an, die die Urteilsfreiheit, die Möglichkeit des Menschen, seine eigenen Gedanken zu kritisieren und zu verändern, behaupten; um die Disziplinierung des Begehrens, die unsere Haltung gegenüber den äußeren Ereignissen lenkt, gruppieren sich alle Theoreme über die Ursächlichkeit der Allnatur, und die Disziplinierung des Handelns schließlich nährt sich von all den theoretischen Sätzen, die sich auf die wechselseitige Anziehung beziehen, die die vernünftigen Wesen vereint.“[71]

Ein Theorem im Umfeld der Disziplinierung des Begehrens besagt, dass der Mensch das lieben soll, was auf ihn zukommt und was schicksalhaft mit ihm verknüpft ist. In diesem Zusammenhang ist auch der Rat des Epiktet zu verstehen: „Verlange nicht, dass das, was geschieht, so geschieht, wie du es wünschst, sondern wünsche, dass es so geschieht, wie es geschieht, und dein Leben wird heiter dahinströmen.“[72]

Dies bedeutet jedoch nicht, als Mensch ziellos dahinzutreiben und sich den Zufällen des Lebens hinzugeben, indem man sie alle gleichermaßen wünscht. Die Disziplinierung des Handelns erfordert nämlich gerade ein zielgerichtetes, entscheidungsfreudiges Leben auch angesichts der Krise, dessen Handlungen nicht zufällig erfolgen, sondern einen Zweck verfolgen und dies im Idealfall zum Wohle der Gemeinschaft.[73] Dass die Wege des Lebens

---

[70] Vgl. Hadot (1996) S. 82.
„Nicht die Dinge selbst beunruhigen die Menschen, sondern ihre Meinungen und Urteile über die Dinge. So ist zum Beispiel der Tod nichts Furchtbares – sonst hätte er auch dem Sokrates so erscheinen müssen - , sondern nur die Meinung er sei etwas Furchtbares, das ist das Furchtbare. Wenn wir also auf Hindernisse stoßen, beunruhigt oder gekränkt werden, wollen wir die Schuld nie einem anderen, sondern nur uns selbst geben, das heißt unseren Meinungen und Urteilen“ (Epiktet, *Handbüchlein der Moral* § 5, S. 12).

[71] Hadot (1996) S. 77/78.

[72] Epiktet (2008) S. 14.

[73] Vgl. Hadot (1996) S. 76. Philosophiedidaktische Überlegungen können darauf abzielen, das Philosophieren als Methode zur Überwindung von Identitätskrisen zu implementieren. Vor allem im Sinne einer

dabei nicht ohne Umwege zum Glück führen und dass die Suche nach dem gelingenden Leben nicht als Zweck – Mittel Relation zu denken ist, wurde mit dem Begriff der „tyche“ bereits angedeutet. Eine heitere Gemütsverfassung angesichts der Hindernisse und Umwege macht den gelassen sich Bemühenden bereit für das Empfangen glücklicher Fügungen, die zum Leben gehören wie die schmerzhaften Übergänge und leidvollen Erfahrungen.

„Dem Menschen, der seine Sichtweise mit derjenigen der Allnatur identifiziert, wird alles vertraut: Er ist kein Fremder im Universum mehr. […] Er nimmt jedes Ereignis, jeden gegenwärtigen Augenblick mit Wohlgefallen, Dankbarkeit und Ehrfurcht an und liebt ihn. Das Marc Aurel teure Wort hileos [heiter] drückt dieses innere Klima sehr gut aus […]“.[74]

Aufgegriffen wird von Hadot das sogenannte Dreierschema des Marc Aurel, was dieser bereits von Epiktet übernommen hat und welches besagt, dass es in der Gewalt des Menschen liegt, sich mit der gegenwärtigen Begebenheit zu befreunden, mit gegenwärtigen Menschen in Gerechtigkeit zu leben und die gegenwärtigen Vorstellungen zu prüfen, damit sich nichts einschleicht, was ungeprüft und unbewusst quasi als Schatten auf das Leben Einfluss hat.[75]

„Das erste Thema legt in der Tat das Verhältnis des Menschen zum Kosmos fest, das zweite die Beziehung des Menschen zu seinen Mitmenschen und das dritte die Beziehung des Menschen zu sich selbst […]. Marc Aurel ist nicht Erfinder dieses Dreierschemas. Der Philosophenkaiser ist hier bewusst Schüler des Philosophensklaven, des Stoikers Epiktet.“[76]

Der Gedanke eines umfassenden und gleichzeitig differenzierten Verhältnisses zu sich selbst, zum Anderen und zur Welt wird dort systematisiert und bewusst gemacht als Fundierung einer lebendigen philosophische Praxis und Lebensführung. Die Lebensführung findet statt in

---

Identitätsfindung als Element schulischer Bildung kann die Philosophie als Lebenskunst oder Lebenskönnerschaft (vgl. Achenbach) einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von Krisen leisten, die zu durchleben sind, um an ihnen zu wachsen.
Vgl. Kapitel 2.2.1. und Kapitel 3.1.1.2.1. dieser Arbeit.
Möglicherweise hat Marc Aurel eine „schwere Form einer von den modernen Psychologen so genannten Identitätskrise durchgemacht“ bei einem gleichzeitigen Bedürfnis einer „Rechtfertigung vor sich selbst“ (vgl. Hadot: 1991, S. 76).

[74] Hadot (1991) S. 81.
„Das horazische carpe diem ist keineswegs der Rat eines Genussmenschen, wie man oft gemeint hat, sondern im Gegenteil eine Aufforderung zur Umkehr, das heißt zu einem Sich-Bewußtwerden der Nichtigkeit der ‚hemmungslosen und eitlen’ Begierden, aber auch der Nähe des Todes, der Einmaligkeit des Lebens, der Einmaligkeit des Augenblicks. In dieser Perspektive erscheint jeder einzelne Augenblick als ein wundervolles Geschenk, das den Empfänger mit Dankbarkeit erfüllt“ (Hadot 1991, S. 109).
So heißt es bei Horaz in der elften Ode des ersten Buches der Oden: „Neidisch entflieht, während du sprichst, die Zeit; Schenk dem kommenden Tag nimmer Vertraun, koste den Augenblick [carpe diem]“ (Horaz, [23 v.Chr.] 1993, S. 25).
[75] vgl. Hadot (1991) S. 83.
[76] Hadot (1991) S. 84/85.

einem Selbstverhältnis, welches mit dem Verhältnis zum Anderen und der Welt stets verbunden ist. Aus diesem dreifachen Verhältnis entwickelt sich das Spiel des Lebens.[77]

1.2. Die Fortführung der Tradition einer Philosophie der Lebenskunst über das Mittelalter zur Neuzeit: Ein Überblick

Die folgenden Ausführungen möchten einen kurzen Überblick zur Fortführung der Gedanken einer philosophisch inspirierten „Kunst der Lebensführung" geben, ohne dabei auf einzelne Vertreter im Detail eingehen zu wollen. Ziel dieses Kapitels ist es aufzuzeigen, dass die Tradition einer Philosophie der Lebenskunst eine Weiterführung bis in die Neuzeit hinein erlebt hat.

Die geistigen Übungen, die das Christentum aus der antiken Tradition übernahm, sind als Teil einer praktizierenden Philosophie zu verstehen, deren Ziel zunächst keine theoretische Systematisierung ist, sondern eine Methode der Seelenführung.

> „Schon in den ersten Jahrhunderten stellte sich das Christentum selbst als philosophia dar, indem es sich die traditionelle Praxis der geistigen Übungen aneignete. Dies trifft vor allem für Clemens von Alexandria, Origenes, Augustinus und das Mönchswesen zu. Mit dem Aufkommen der mittelalterlichen Scholastik jedoch werden theologica und philosophia ganz deutlich voneinander unterschieden. Die Theologie wurde sich ihrer Eigenständigkeit als höchster Wissenschaft bewusst, und die Philosophie, ihrer geistigen Übungen beraubt, die von nun an zur Mystik und zur christlichen Moral gehörten, wurde zur ‚Dienerin der Theologie' erniedrigt und hatte der Theologie begriffliches, also rein theoretisches Material zu liefern. Als die Philosophie in der Neuzeit ihre Autonomie zurückeroberte, behielt sie dennoch viele von der mittelalterlichen Auffassung ererbte Züge bei, vor allem ihren rein theoretischen Charakter, der sich sogar stetig weiter in Richtung auf eine immer größere Systematisierung entwickelte. Erst mit Nietzsche, Bergson und dem Existenzialismus wird die Philosophie wieder bewusst zu einer Lebensform und einer Weise, die Welt zu sehen, zu einer konkreten Haltung."[78]

---

[77] Epiktet überschreibt die siebzehnte Maxime seines *Handbüchleins der Moral* mit „Das Leben als Schauspiel". Dort heißt es: „Bedenke: Du bist Darsteller eines Stücks, dessen Charakter der Autor bestimmt, und zwar eines kurzen, wenn er es kurz, eines langen, wenn er es lang wünscht. Will er, dass du einen Bettler darstellst, so spiele auch diesen einfühlend; ein Gleiches gilt für einen Krüppel, einen Herrscher oder einen gewöhnlichen Menschen. Deine Aufgabe ist es nur, die dir zugeteilte Rolle gut zu spielen; sie auszuwählen, steht einem andern zu" (Epiktet: 2008, S. 20/21).
Die hier als Beruhigung auszulegende Annahme des Schicksals ist um die Möglichkeit einer Gestaltung zu ergänzen.
Diese ersten Hinweise auf die anthropologischen Merkmale einer an den Begriffen von Spiel und Theatralität ausgerichteten Anthropologie werden in späteren Kapiteln präzisiert. Vgl. Kapitel 2.1.3.3.1. und Kapitel 3.1.3.2. dieser Arbeit.

[78] Hadot (1991) S. 45.
„Es ist das große Verdienst Paul Rabbows, in seinem Buche *‚Seelenführung. Methodik der Exerzitien in der Antike'* aufgezeigt zu haben, wie die in den berühmten *Exercitia spiritualia* des Ignaz von Loyola dargelegte und praktizierte Methode der Meditation sich aus den Meditationsübungen der Antike herleitet" (Hadot: 1991, S. 48). Rabbow (1954) zählt zahlreiche Formen der Meditation und Selbstprüfung aus der antiken Tradition auf und fasst diese Praxis unter dem Begriff der „Psychagogik" zusammen. Grundlage einer solchen „Seelenführung" ist das „Mit-sich-sprechen". „Die Erscheinungen des Mit-sich-sprechens oder Bei-sich-sprechens, die in der philosophischen Arbeit hier auffallend genug hervortreten, sind teils längere Selbstgespräche, teils kurze Akte der verbalen Verlautbarung. Gemeinsam ist beiden, dass nicht nur gedacht, sondern das Gedachte mit Worten für sich hingesprochen wird. Der Inhalt dieser verbalen Maßnahmen ist so umfassend wie das Gebiet der

Die Philosophie als Lebensform ist auch in der christlichen Tradition auf das konkrete Leben bezogen, das an den Gesetzen der Lebensführung zu prüfen ist. Philosophie wird bei Clemens von Alexandrien mit der paideia, also der Erziehung in Verbindung gebracht, deren Orientierungspunkt im Christentum der göttliche „Logos“ ist. Das Leben wird einer Prüfung unterzogen.

„Die Seele, so kommentiert Origenes, muß ihre Gefühle und Handlungen prüfen. Hat sie sich das Gute zum Ziel gesetzt? Sucht sie, die verschiedenen Tugenden zu erwerben? Macht sie

---

Seelenleitung: man meditierte sprechend, sprechend übte man die mannigfachen Exerzitien aus, die der Tag heranbrachte: Akte der Bedenkung und Beherzigung, Praemeditationen, Hilfs- und Heilsgedanken für den kritischen Lebensfall – Prozeduren der Gewissensprüfung, Selbstbeobachtung und Selbstbesinnung, der Selbstermahnung und –bescheltung – sie alle wurden verbaliter ausgeführt. Wir dürfen sagen: das Aussprechen war, wenn auch nicht *die* Weise – denn selbstverständlich gab es daneben stets das schweigende Denken und Bedenken – doch jedenfalls eine überaus gebräuchliche, ja, wie eine Durchprüfung sämtlicher Zeugnisse lehrt, die e i g e n e, c h a r a k t e r i s t i s c h e Weise der psychagogischen Praxis“ (Rabbow, 1954, S. 196/197).
Eine solche Form der „Psychagogik“ kann als Teil einer Pädagogik verstanden werden, deren Schwerpunkt auf der innerlichen Bildung des Individuums in Form von Selbstprüfung liegt und weniger auf der Vermittlung spezifischer Fähigkeiten. Vgl. auch Kapitel 3.3. dieser Arbeit.
In einem Werk „Paidagogia“ hat Rabbow (1960) die Grundlegung der abenländischen Erziehungskunst in der Sokratik erkannt und in dieser Tradition der „Paidagogia“ das Verhältnis von rationalen und irrationalen Elementen herausgestellt. Menschen zu erziehen und Tugend zu lehren wird im Griechenland des 5. Jahrhunderts vor Christus zur Aufgabe und Berufung der Philosophie. Charakteristisch für die Sokratik ist dabei ihre „intellektualistische“ Grundeinstellung, derzufolge „Tugend gleich Wissen und Wissen gleich Tugend ist“. Hauptsächlich geht es dabei um die Vermittlung „sittlichen Wissens“, wobei „irrationale Erziehungsfaktoren“ unberücksichtigt bleiben und insgesamt dem Irrationalen mit Ablehnung begegnet wird. (vgl. Rabbow, 1960, S. 9/10). Das Ziel war die planvolle und vernünftige Gestaltung der Lebensverhältnisse, wodurch die Zufälligkeiten und Widrigkeiten des Lebens bewältigt und kontrolliert werden sollten. Sokrates als Erzieher fordert von seinen Gesprächspartnern eine Lebensprüfung und Rechtfertigung ihrer Meinungen. Doch zusätzlich zu diesem kritischen, vom Logos geprägten Prüfen ist das erzieherische Wirken des Sokrates vom irrationalen Element des Eros beeinflusst. Die Gabe des „göttlichen Eros“, des liebenden Strebens nach Weisheit ermächtigt Sokrates zum „Erziehen“. „Der Eros machte ihm das Paradox begreiflich, dass er, der Nichtwisser und Nichterzieher, doch erzog. […] Der Eros als das Zeugende, tief Bildende des pädagogischen Verhältnisses, in einer Tiefe, die unter allem Wissen, Denken, allem ‚Logischen’ liegt“ (Rabbow, 1960, S. 123).
Neben der Sokratik sieht Rabbow die Sophistik als Ursprung der abendländischen Erziehungskunst. Demzufolge waren es die Sophisten, die eine traditionelle Gemeinschaftserziehung durch die Polis ablösten durch eine Erziehung als Kunst (techne), die zur Emanzipation des Individuums führte. „[…] dass Männer auftraten, die nicht nur erkannten, dass die traditionelle Erziehung der Polis nicht mehr genüge, sondern auch – und dies ist das Entscheidende – aus dieser Erkenntnis den Schritt wagten, ihre eigene, individuelle Paideia anzubieten, in scharfem Gegensatz zum hergebrachten, unbedingten Anspruch der Polis, die alleinige Erzieherin der Bürger zu sein – das ist das Revolutionäre und Epochemachende in der paideutischen Tat der Sophisten“ (Rabbow, 1960, S. 162).
Zu unterscheiden ist die sophistische Erziehung jedoch von einer sokratischen. Zwar ging es ihr auch um die Ausbildung einer Tüchtigkeit (arete), jedoch hauptsächlich im Sinne einer rhetorischen Ausbildung, die weniger das Sittliche in den Mittelpunkt stellte. Der Sophistik fehlt die Begeisterung des „Eros“, sie ist ein rationales, unterkühltes Anlernen von Techniken eines überzeugenden Auftretens. „Die sophistische Erziehungsgemeinschaft ist, endlich, keine erotische Gemeinschaft; ihr fehlt in fühlbarem Maß die Wärme, das Pathos pädagogischer Leidenschaft; was wir hier fühlen, ist die laue, etwas philiströse Temperatur einer reflektierten und mattherzigen Interessiertheit, die sich anspruchsvoll und bonzenhaft vorträgt und den ‚pädagogischen Bezug’ mehr auf sich selbst als auf den anderen bezieht“ (Rabbow, 1960, S. 164).
Dem Verständnis einer Erziehung zur Sittlichkeit, an der sich sokratisch orientierte Philosophenschulen orientieren, ist eine Hinwendung zu vertiefter Innerlichkeit zu eigen, die nicht mehr die Formung des Subjekts für die objektive Welt zum Ziel hat, sondern „vertiefte Innerlichkeit, Einkehrung und Versenkung in sich selbst.“ „Vordringen der Selbsterziehung; Selbstbewachung und Selbstprüfung sind die Zeichen der Zeit. Es ist die Epoche, welche die Vollendung der abendländischen Erziehung als Selbsterziehung einleitet“ (Rabbow, 1960, S. 168).

Fortschritte? Hat sie zum Beispiel die Leidenschaften des Zorns, der Trauer, der Furcht oder Ruhmbegierde völlig unterdrücken können? Auf welche Weise macht oder empfängt sie Geschenke? Auf welche Weise urteilt sie über die Wahrheit. Diese Folge von Fragen, in denen kein spezifisch christliches Element zu finden ist, steht ganz und gar in der philosophischen Tradition der Gewissensforschung, wie sie von Pythagoreern, Epikureern und Stoikern (vor allem von Seneca und Epiktet) und anderen Philosophen wie Plutarch von Chaironeia oder Galen empfohlen worden war.“[79]

Mit der Entwicklung eines scholastischen Lehrsystems im Mittelalter verliert die Philosophie ihre lebensnahen Ansätze als Erzieherin des Menschen in Belangen des gelebten Lebens und wird zu einer Begriffswissenschaft, die Teil einer universitären Ausbildung ist. Dadurch gibt sie ihre Stellung als Lebensform auf, auch wenn innerhalb der akademischen Diskurse auch existenzielle Themen zur Sprache kommen.

> „Die von der Theologie beherrschte scholastische Universität ist noch bis Ende des 18. Jahrhunderts in Betrieb, doch vom 16. bis zum 18. Jahrhundert entwickelt sich mit Descartes, Spinoza, Malebranche, Leibniz das wirklich schöpferische philosophische Denken außerhalb der Universitäten. […] Seit Ende des 18. Jahrhunderts hält die neue Philosophie mit Wolff, Kant, Fichte, Schelling und Hegel in die Universität Einzug, und sie bleibt bis auf wenige Ausnahmen wie Schopenhauer und Nietzsche untrennbar mit der Universität verbunden, man denke nur an Bergson, Husserl oder Heidegger. […] Die moderne universitäre Philosophie ist selbstverständlich keine Lebensweise, keine Lebensform mehr, es sei denn, sie sei der persönliche Lebensstil des Philosophieprofessors. […] Wie dem auch sei, so stellt die moderne Philosophie doch vor allem einen Diskurs dar, den man in den Lehrveranstaltungen entwickelt und in Büchern verzeichnet, einen Text, den man auslegen kann. Das heißt nicht, dass die moderne Philosophie nicht auf verschiedene Weise einige existenzielle Aspekte der antiken Philosophie wiederaufgegriffen hätte. Übrigens waren diese nie völlig verschwunden. Nicht zufällig betitelt zum Beispiel Descartes eines seiner Werke ‚Meditationes’. Tatsächlich handelt es sich um Meditationen (meditatio im Sinne von Übung) ganz im Geist der christlichen Philosophie des heiligen Augustinus, und Descartes empfiehlt, sie eine gewisse Zeit lang zu praktizieren.“[80]

---

[79] Hadot (1991) S. 58.
„Wenn die Tätigkeit des Philosophierens darin besteht, in Übereinstimmung mit den Gesetzen der Vernunft zu leben, so philosophieren die Christen, da sie in Übereinstimmung mit dem göttlichen Logos leben. Dieses Thema wird ausführlich von Clemens von Alexandria entwickelt, der die Philosophie eng mit der paideia, der Erziehung des Menschengeschlechts, verbindet: Ihm zufolge war der Logos, der göttliche Pädagoge, schon in der griechischen Philosophie am Werke, um die Menschheit zu erziehen, und das Christentum selbst ist als vollständige Offenbarung des Logos die wahre Philosophie“ (Hadot: 1991, S. 50/51).
Die Tätigkeit des Philosophierens wird in die christliche Lehre integriert und dort zu einem Übungssystem ausgebaut. Erst allmählich wird die Philosophie zu einer rein theoretischen Begriffswissenschaft, die der Theologie als höchste Form der Wissenschaft nachgeordnet ist und als reine Vernunftwissenschaft begriffliches Material zu liefern hat. Die geistigen Übungen der Antike werden Bestandteil einer christlichen Spiritualität und deren Übungsformen und werden ab diesem Zeitpunkt nicht mehr der Philosophie zugerechnet. Die Unterrichtung des Menschen zur Lebenskunst ist nun nicht mehr für den Menschen bestimmt, sondern bereits für einen Spezialisten einer mystischen oder spirituellen Richtung.
Wenn man den mönchischen Gebrauch des Wortes philosophia beiseite lässt, entwickelt sich die Philosophie im Mittelalter folglich zu einer rein theoretischen und abstrakten Aktivität, sie repräsentiert keine Lebensform mehr. Die antiken geistigen Übungen bilden nicht mehr einen Teil der Philosophie, sondern sind Bestandteil der christlichen Spiritualität geworden: Man findet sie in den Übungen des Heiligen Ignazius wieder, und die neuplatonische Mystik wirkt in der christlichen Mystik weiter, vor allem in der Mystik der rheinischen Dominikanermönche, wie etwa in derjenigen Meister Eckharts. […] Der Unterricht richtet sich also nicht mehr an Menschen, die man zu Menschen erziehen möchte, sondern an Spezialisten, damit diese lernen, andere zu Spezialisten auszubilden“ (Hadot: 1991, S. 170/171).

[80] Hadot (1991) S. 172/173.

Es ist Michel de Montaigne, der sich in seinen „Essais“ als der Wiederentdecker der Tradition philosophischer Lebenskunst erweist und der sich dabei auf Plutarch bezieht, der selbst bereits mit seinen „Moralia“ an die philosophische Tradition der Jahrhunderte vor ihm anknüpfte. Die abgeklärte, maßvolle Lebensklugheit, die ihren Ursprung in der Philosophie hat, soll Bestandteil all dessen werden, was die Menschen und ihr Leben betrifft, sei es in Belangen der Liebe, der Lüste, der Freundschaft, der Feindschaft, der Trauer, des Lobes, der Neugierde, des Zorns. Schmid (1998) nennt neben Montaigne noch Petrarca, Pico della Mirandola und Erasmus von Rotterdam, deren Denken in der Tradition der antiken Lebenskunst steht.[81]

Eine Zusammenstellung der schönsten und treffendsten Aphorismen Michel de Montaignes zur Lebenskunst hat Hans Stilett unter dem Titel „Von der Kunst das Leben zu lieben“ im Jahr 2005 herausgegeben und liefert damit eine Zusammenfassung seiner eigenen Neuübersetzung Montaignes aus dem Jahr 1998 unter dem Motto: „Montaigne lesen heißt leben lernen“. Sein Vorwort beginnt mit dem Hinweis auf Montaignes kritischen Blick auf die menschliche Vermessenheit, die er unermüdlich aufspürt und mit flammender Empörung eines bloßstellenden „Nein“ der Verachtung preisgibt. „Nein zu jeder Form von eingebildeter Größe und Erhabenheit […] Nein zu Heuchelei und Verlogenheit […] Nein zu Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz […] Nein zu jeder Form von Menschen- und Tierquälerei […] Nein zu Krieg und Folter […] Nein zur Vernichtung der ‚Wilden’ und ihrer Kulturen (‚Wir übertreffen die Barbaren in jeder Art von Barbarei’).“[82]

Trotz dieser kritischen Sicht auf die menschlichen Schwächen und trotz zahlreicher persönlicher Schicksalsschläge und angeschlagener Gesundheit wird Montaigne keineswegs zu einem Misanthropen und verbitterten Lebensfeind. Sein Blick auf die Welt zeigt, dass er

---

„Die Ethik Spinozas in ihrer systematischen und geometrischen Form entspricht ziemlich genau dem systematischen philosophischen Diskurs, wie man ihn im Stoizismus finden kann. Man kann sagen, dass dieser sein Diskurs, der sich von der antiken Philosophie nährt, das Sein des Menschen radikal und konkret zu verwandeln und ihm zum Glück zu verhelfen lehrt. Auch die Philosophien Schopenhauers und Nietzsches stellen eine Aufforderung zur grundlegenden Veränderung der Lebensweise dar. Sowohl Nietzsche als auch Schopenhauer stehen außerdem ganz und gar in der antiken Tradition. Ansonsten entwickelt sich unter Einfluss der hegelianischen Methode bei den jungen Hegelianern und bei Marx die Auffassung, dass Theorie und Praxis nicht zu trennen sind und dass es das aktive menschliche Einwirken auf die Welt ist, das die Vorstellungen hervorruft. Im 20. Jahrhundert stellen sich die Philosophie Bergsons und die Phänomenologie Husserls weniger als Systeme denn als Methoden dar, die unsere Wahrnehmung der Welt verändern sollen“ (Hadot: 1991, S. 173).

[81] Vgl. Schmid (1998) S. 32/33.

„Aber nicht die Gelassenheit erwies sich als charakteristisch für die anbrechende Neuzeit und die Moderne. In der Moralistik fand sie, als heimatlos gewordener Rest der antiken Philosophie, nur ihren Rückzugsort, beispielsweise noch, nach Montaigne, in Graciáns ‚Kunst des Seinlassens’ (Arte de dejar estar). Aufgrund der Bewahrung antiker Tradition in der christlichen Kultur hat sie die Jahrhunderte überlebt und kam ebenso in der klösterlichen Stille wie in der Verzückung eines Mystikers wie Meister Eckhart zum Vorschein, aber im Unterschied zu der antiken Gelassenheit wurde im christlichen Kontext Wert darauf gelegt, sich vom Selbst gänzlich zu lösen und Gott in sich wirken zu lassen, um inneren Frieden, Abgeschiedenheit von aller Welt, Ruhe und Stille zu finden“ (Schmid: 1998, S. 395).

[82] Montaigne (2005) S. 7/8.

die Welt in all ihren Facetten wahrnahm und in immer neuen Anläufen überdachte, sodass seine Selbst- und Weltbeobachtung trotz der Wahrnehmung der Dunkelheiten unserer Existenz den Blick auf die lichten Seiten des Lebens nicht ignorierte. „[…] vom Vergehen aufs Entstehen, vom Leid auf die Lust, vom Unglück aufs Glück“.[83]

Für Montaigne ist das Leben wie die „Harmonie“ der Welt aus Gegensätzlichem zusammengefügt, aus ungleichen Tönen, wie im Vorwort zitiert wird, weichen und harten, hellen und dunklen, sanften und strengen. Ein Musiker hätte uns daher wenig zu sagen, wenn er nur die eine Seite liebte.[84] Dieses Vorwort steht unter der Überschrift „Das große Ja“ und stellt Montaigne nicht als ausschließlichen Skeptiker dar, für den er bisweilen gehalten wird, wie es auch die anfangs hervorgehobene kritische Prüfung des Lebens zunächst suggeriert. „[…] die eigentliche Grundierung ist ein vorbehaltloses Ja zum Leben. Zu dessen Abgrenzung gegen alles Lebensfeindliche aber tragen die „Nein“ wesentlich bei: Sie geben dem großen Ja eine um so deutlichere Kontur, damit es sich nicht im Unverbindlichen verliere. […] Ja zum Lachen […] Ja zum Lesen […] Ja zur Liebe[…] Ja zu Freundschaft und Geselligkeit […] Ja zum Reisen […] Ja zum Essen und Trinken […] Ja zum Tanzen […] Ja zum maßvollen Genuß von Mode und Luxus […] Ja zum praxisbezogenen Philosophieren.“[85]

Die Weisheit des großen Ja zum Leben entsteht erst aus der Erkenntnis eines Nein, welche die Bedeutsamkeit der zahlreichen kleinen Ja erst zu würdigen weiß. Mit seiner Darstellung spricht Montaigne das wahre, gelebte Leben an, ohne eine verklärende Sicht des naiven Ja zum Leben zu propagieren.[86] Die Kunst das Leben zu lieben wird dadurch zu einem wahren Können, denn durch die Berücksichtigung des Nein hat Montaigne nicht nur dem saturierten Wohlstandsmenschen etwas zu sagen, den keine Nöte plagen, sondern jedem Menschen in seinem jeweiligen Hier und Jetzt.[87] Sein skeptischer Ton bleibt hindessen bestehen, was ihn als differenzierten Denker und Kritiker jeglicher Form von Dogmatismus auszeichnet und ihn in die sokratische Tradition einreiht. „Viele – oder um es entschiedener zu sagen: sämtliche Fehlurteile auf der Welt entstehen daraus, dass man uns Furcht vor dem Eingeständnis unsrer Unwissenheit beibringt und wir daher alles hinzunehmen gehalten sind, was wir nicht widerlegen können. Über jegliche Sache spricht man in einem dogmatischen Ton, der keinen Einspruch duldet. Der römische Gerichtsstil hingegen verlangte, dass selbst die Aussage eines

[83] Montaigne (2005) S. 10.
[84] Vgl. Montaigne (2005) S. 12.
[85] Montaigne (2005) S. 13-15.
[86] Damit wird er zum Vorbild und Vordenker für spätere Philosophien einer pessimistischen Weltverneinung eines Schopenhauer, dem wiederum Nietzsche mit einer ästhetischen Rechtfertigung des Lebens nachfolgt, bevor er zum großen Jasager des unbändigen Mutes wird.
[87] Vgl. Montaigne (2005) S. 16.

Augenzeugen und das auf sicherster Erkenntnis beruhende Urteil eines Richters in die Redeform des ‚Mir scheint' zu fassen sei."[88]

Bemerkenswert ist auch die folgende Passage, die Montaigne in die Nähe einer epikureischen Haltung rückt, welche sich durch einen Lebensgenuss auszeichnet, der jedoch in rechter Weise geschehen soll. „Es ist die höchste, fast göttergleiche Vollendung, wenn man das eigene Sein auf rechte Weise zu genießen weiß. Wir suchen andere Lebensformen, weil wir die unsre nicht zu nutzen verstehen; wir wollen über uns hinaus, weil wir nicht erkennen, was in uns ist. Doch wir mögen auf noch so hohe Stelzen steigen – auch auf ihnen müssen wir mit unsren Beinen gehen."[89] Was hier zunächst anklingt, ist, dass die drängende Suche nach einem besseren Leben immer auf eigenen Beinen durchgeführt wird, was derart zu interpretieren ist, dass das Selbstverhältnis nicht verlassen werden kann. Auch mit erweiterter und höherer Perspektive bzw. einem erhöhten Bewusstsein oder Standpunkt stehen wir dennoch im Leben. Kritisch scheint hier auch das Bedürfnis beurteilt zu werden, über sich hinausgehen zu wollen. Die Kunst des Lebens würde demnach darin bestehen, aus der eigenen Lebensform heraus das Leben als angenehm zu erkennen, ohne als hektisch Getriebener ständig nach Alternativen Ausschau zu halten. Der Blick nach innen offenbart, was „in uns ist". Dort ist bereits eine Lebensfülle erkennbar. Es ist dies eine Art

---

[88] Montaigne (2005) S. 21.

Die hier erwähnte Haltung des „Mir scheint" verliert in einer Gesellschaft von hoher Komplexität und zunehmender Orientierungslosigkeit ihre Attraktivität. Eine solche Entwicklung hat José Ortega y Gasset in seinem Werk *Der Aufstand der Massen* aus dem Jahr 1930 aufgezeigt, in dem er den Spezialfall des Massenmenschen als gelehrten Ignoranten bezeichnet, der von seiner Erkenntnis absolut überzeugt ist und sich aufgrund seiner vorgegebenen Expertise unangreifbar macht. „Wir werden ihn einen gelehrten Ignoranten nennen müssen, und das ist eine überaus ernste Angelegenheit. Denn es besagt, dass er sich allen Fragen, von denen er nichts versteht, mit der ganzen Anmaßung eines Mannes aufführen wird, der in seinem Spezialgebiet eine Autorität ist. […] und eben dies innere Gefühl von Selbstgenügsamkeit und Tüchtigkeit treibt ihn dazu, auch außerhalb seines Spezialgebiets das große Wort führen zu wollen. So kommt es, dass sich selbst diese Männer, die einen Höchstfall von Qualifikationen, von spezieller Begabung und sonach den Gegenpol zum Massenmenschen darstellen sollten, in fast allen Lebensbereichen wie undifferenziertes und durchschnittliches Volk betragen" (Ortega y Gasset: [1930] 1993, S. 118).

Was hier ebenfalls im Sinne einer Lebenskunst angeprangert wird, ist der verlorengegangene Blick auf das Ganze. Der Blick des Spezialisten maßt sich an, dass seine Perspektive die richtige sei. Der Blick der anderen wird als dilettantisch abqualifiziert, weil diese aufgrund mangelnder Expertise gar keinen Zugang zum dogmatisch propagierten Expertenwissen haben.

„Es sind Leute, die von allem, was man wissen muß, um ein verständiger Mensch zu sein, nur eine bestimmte Wissenschaft und auch von dieser nur den kleinen Teil gut kennen, in dem sie selbst gearbeitet haben. Sie proklamieren ihre Unberührtheit von allem, was außerhalb dieses schmalen, von ihnen speziell bestellten Feldes liegt, als Tugend und nennen das Interesse für die Gesamtheit des Wissens Dilettantismus" (Ortega y Gasset [1930] 1993, S. 116).

Hier kann die Frage aufgeworfen werden, was man denn eigentlich wissen muss, um ein verständiger Mensch im Sinne Ortega y Gassets zu sein. Er geht von einer Art Leistungsadel aus, der sich für ständig neue Sichtweisen offen hält und sich stetig weiterbildet und den Gegensatz zu einem lethargischen, trägen und dogmatisch sich einrichtenden Massenmenschen darstellt. „Darum haften die wenigen, die wir einer spontanen, freiwilligen Tat fähig fanden, noch herausgehobener und gleichsam monumentalisiert in unserem Gedächtnis. Sie sind die Ausgezeichneten, die Edlen, nicht nur Reaktiven, für welche das Leben eine ständige Spannung, ein unaufhörliches Training ist. Training = askesis. Sie sind die Asketen" (Ortega y Gasset [1930] 1993, S. 66).

[89] Montaigne (2005) S. 18.

„Selbstgenügsamkeit“, die als Grundlage die stoische Ataraxie und Apathie erkennen lässt. „Eine Seele, in der die Philosophie wahrhaft heimisch ist, wird daher durch ihre Gesundheit auch den Körper gesund machen. Ihre Ruhe und ihr Wohlbehagen werden aus ihm hervorleuchten; so wird sie nach ihrem Bilde auch die äußere Erscheinung formen und sie folglich mit gelaßner Würde ausrüsten, mit einem lebendigen und fröhlichen Auftreten, mit einer zufriedenen und leutseligen Haltung. Das deutlichste Kennzeichen der Weisheit ist ein stetes Vergnügtsein.“[90] Aus einer inneren Lebensfreude heraus lebt der Weise nach Montaignes Ansicht mit gelassener Würde. Sein Auftreten ist lebendig, fröhlich und leutselig. Er ist nicht der verschlossene, grüblerische und zweifelnde Einzelgänger, der sich über lebensferne Kleinigkeiten den Kopf zerbricht, und nutzt die Lebenszeit, um seine Schüler und Anhänger in den wichtigen Angelegenheiten des Lebens zu unterrichten. „Verwenden wir deshalb diese so kurze Zeit auf die wirklich wichtigen Unterweisungen! Fort mit all dem Abwegigen, fort mit all den verzackten Spitzfindigkeiten der Dialektik, die unser Leben doch nicht zu bessern vermögen. Nehmt stattdessen die einfachen Sätze der Philosophie und lernt, sie sinnvoll auszuwählen und den rechten Gebrauch davon zu machen.“[91] Lebensnahes Philosophieren verlangt außerdem ein gewisses Maß an geistiger Wachsamkeit, Offenheit und Aufnahmebereitschaft. Es geht ihm weniger um das mitgebrachte Wissen oder die Menge an Kenntnissen, sondern vielmehr um die Gelehrsamkeit, d.h. um die Bereitschaft, sich auf einen Lernprozess einzulassen und sich universell offen zu halten für neue Impulse. „Die wahrhaft schönen Seelen freilich sind die universalen, die allseits offnen und aufnahmebereiten: wenn nicht gelehrt, so doch gelehrig.“[92] Montaigne spricht dabei den eigenen Erfahrungen einen Erkenntniswert zu, da diese unmittelbar erlebt werden und nicht einer abstrakten Theorie entspringen, die zunächst mühsam angeeignet werden muss. Zentral ist ein Verständnis des Selbst. „Ich möchte lieber mich selbst recht verstehen als den Cicero. An meiner eigenen Erfahrung fände ich genug, um weise zu werden, wäre ich ein guter Schüler. Wer sich ins Gedächtnis ruft, wie er bei einem früheren Wutanfall außer sich geriet und wie weit ihn dieser Fiebertaumel hinriß, wird die Hässlichkeit solch leidenschaftlichen Aufbrausens schärfer sehn

[90] Montaigne (2005) S. 164.
Ein Beispiel seiner kämpferischen Haltung gegen jede Form von engstirniger Verbohrtheit liefert folgendes Zitat, welches gleichzeitig ein implizites Plädoyer für ein praxisbezogenes, liebe- und lustvolles Philosophieren ist: „Weil die Schulmeister jedoch keinen näheren Umgang mit dieser zugleich schönen, ihrer Überlegenheit gewissen, liebe- und lustvollen und dabei beherzten höchsten Tugend zu pflegen vermochten […] sind sie aus Wut über ihr Unvermögen darangegangen, sie zur hohlköpfigen Spottgeburt mit Leichenbittermiene und zänkischen Drohgebärden zu machen und inmitten von Dorngestrüpp auf eben jenen schroffen Felsen zu versetzen, damit sie den Leuten Angst und Schrecken einjage“ (Montaigne: 2005, S. 165).
[91] Montaigne (2005) S. 168.
[92] Montaigne (2005) S. 175.

als bei der Lektüre des Aristoteles – und so einen berechtigteren Widerwillen dagegen fassen.“[93]

Montaigne erweist sich insgesamt als feinsinniger Beobachter menschlicher Verhaltensweisen und als Befürworter einer lebenspraktischen Philosophie, deren Traditionslinie sich im 17. und 18. Jahrhundert weiterentfaltet, häufig im Rückgriff auf die Stoa, wobei das moralistische Denken in Spanien repräsentiert wird von Baltasar Gracián, in Frankreich von La Rochefoucauld, La Bruyère, Montesquieue, Vauvenargues, Chamford; in England und Schottland von Shaftesbury und Adam Ferguson. Auch bei den Denkern der Auflkärung im 18. Jahrhundert, wie Voltaire, Rousseau, Diderot, de Sade, Helvétius oder La Mettrie finden sich Motive der antiken sokratischen, epikureischen, kyreanischen und stoischen Philosophie wieder. Diese sind innovative, aufklärerische Köpfe, „[…] die sich in Freimütigkeit üben, sich über das christliche Verdikt gegen die Selbstliebe und den Genuss der Lüste hinwegsetzen, erneut von der Bedeutung der Selbstbeziehung und den Freuden des Lebens sprechen, zugleich das publizistische, freie Wort pflegen und somit die moderne Öffentlichkeit vorbereiten. […] In der deutschen Aufklärungsphilosophie scheint es geradezu einen Lebenskunstdiskurs gegeben zu haben, der von Christian Thomasius mit seiner Bezugnahme auf Epikur und Gracián inauguriert worden sein könnte. Dabei geht es unter anderem um die Wiederentdeckung der stoischen Selbstaneignung und ‚Sorge für uns Selbst’, die es ermöglicht, das eigene Leben wie ein Kunstwerk zu gestalten.“[94]

---

[93] Montaigne (2005) S. 178.

[94] Schmid (1998) S. 33.

„Kant ist es offenkundig ebenso unwohl angesichts des Durcheinanders verschiedenster Lebenskunstlehren mit ihren jeweiligen Maximen der Klugheit, die alle Geltung beanspruchen. […] Kants Antwort besteht darin, unterhalb der Ebene der Lebenskunstphilosophie und Klugheitsethik eine zweite Ebene zu eröffnen, die die erste keineswegs aufheben, vielmehr grundlegender als sie angelegt sein sollte. Den Gesamtbereich der Ethik unterteilt er dementsprechend in deutlicher begrifflicher Unterscheidung in 1. die pragmatische bzw. praktische Anthropologie (sie repräsentiert die Ebene der Lebenskunstphilosophie und Klugheitsethik), sowie 2. die Moral (sie repräsentiert die Metaebene der Moralgrundlegung und Prinzipienethik).

Ersterem Teil der Ethik trägt er Rechnung durch seine Vorlesungen über Anthropologie, die er ab 1772/73, also nahezu vom Beginn seiner professoralen Lehrtätigkeit an, bis zu deren Ende 1796 in jedem Wintersemester an der Universität Königsberg hält, um sie schließlich zu dem Buch zu redigieren, das 1798 als sein letztes Werk erscheint: „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“- zu beurteilen nicht nach den Details seiner Ausführung, sondern nach der leitenden Idee einer möglichen Selbstgestaltung des Menschen […]. Dem zweiten Teil trägt Kant Rechnung mit der „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“, zu der seine Pläne bis 1765 zurückreichen, die er aber 1785 erst in Riga publiziert. Darin wird der pragmatischen Klugheit kein Platz eingeräumt, sondern jenes moralische Prinzip exponiert, das allein allgemeine Gültigkeit beanspruchen können soll: […] ob die leitende Maxime auch ein allgemeines Gesetz werden könnte, und jede Person jederzeit zugleich als Zweck, nie nur als Mittel zu betrachten (kategorischer Imperativ)“ (Schmid: 1998, S. 35).

Ein Abschnitt aus Kants Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, dessen ersten Teil er mit „ Anthropologische Didaktik“ überschreibt, soll beispielhaft für die an Lebensklugheit und Lebenskunst orientierte pragmatische Lehre vom guten Leben kurz vorgestellt werden. Kant spricht vom „Beobachten seiner selbst“ und sagt: „Das Bemerken (animadvertere) ist noch nicht ein Beobachten (observare) seiner selbst. Das letztere ist eine methodische Zusammenstellung der an uns selbst gemachten Wahrnehmungen, welche den Stoff zum Tagebuch eines Beobachters seiner selbst abgibt und leichtlich zu Schwärmerei und Wahnsinn hinführt.

So bezieht sich Schleiermacher in seiner Schrift über den „Wert des Lebens“ auf die „Kunst des Lebens“ und Schiller spricht in seinem 15. Brief über die ästhetische Erziehung des Menschen 1795 der Lebenskunst die Fähigkeit zu, den Menschen „Schönheit“ zu verleihen. In der Zeitschrift „Athenäum“ verweisen Friedrich Schlegel und Novalis auf die „Lebenskunstlehre“ und die „Kunst zu leben“, eine Bemühung, von der die gesamte romantische Bewegung durchdrungen ist. Auch Schopenhauer mit seinen „Aphorismen zur Lebensweisheit“, die ein glückliches Leben in einer unglücklichen Welt möglich machen sollen, und ebenso Nietzsche in seinen Anfängen werden von Wilhelm Schmid der romantischen Strömung einer Lebenskunst zugerechnet.

> „Der Dualismus von Romantik und rationalistischer Pragmatik durchzieht in allen seinen Spielarten das 20. Jahrhundert wie schon das Jahrhundert davor. […] Die eine Richtung ist die einer harmonisierenden Ästhetik, die Impulse aus dem 18. und 19. Jahrhundert weiterträgt, etwa in der von Rudolf Steiner begründeten Anthroposophie, die mit einer Fortführung der Traditionslinie der Diätetik und einer homöopathischen Medizin einhergeht – zweifellos eine Welt für sich, mit einer Lebenskunst eigener Art, geprägt von stiller, nachhaltiger Feindschaft gegen die wissenschaftlich-technisch-ökonomische Welt der modernen Pragmatik. Die andere Richtung ist die der kritischen Ästhetik – sie erfährt ihre Formulierung durch Theodor W. Adorno im Rahmen der Kritischen Theorie, die den Fragestellungen des kritischen Romantikers Walter Benjamin viel verdankt. Ihre Kritik gilt der modernen Massenkultur einer kapitalistischen Gesellschaft, und sie sucht nach Antworten auf die einschneidende Erfahrung des Nationalismus, der den Ersten Weltkrieg verursachte, und des Nationalsozialismus, der den zweiten Weltkrieg herbeiführte.“[95]

Beiden hier genannten Strömungen haftet ein kulturkritischer Impetus an, dem es vor allem um eine Verbesserung der gegenwärtigen Zustände geht. Kritisiert werden anonymisierende Tendenzen einer modernen Massenkultur, die den Menschen entwerten und einer ästhetisch inspirierten Selbstgestaltung berauben. Gegen eine Versachlichung und Technisierung der Lebensverhältnisse treten unterschiedliche Strömungen von Reformbewegungen an.

Das Aufmerken (attentio) auf sich selbst, wenn man mit Menschen zu tun hat, ist zwar notwendig, muß aber im Umgange nicht sichtbar werden; denn da macht es entweder geniert (verlegen) oder affektiert (geschroben). Das Gegenteil von beiden ist die Ungezwungenheit (das air dégagé): ein Vertrauen zu sich selbst von andern in seinem Anstande nicht nachteilig beurteilt zu werden. Der, welcher sich so stellt, als ob er sich vor dem Spiegel beurteilen wolle […] oder so spricht, als ob er sich […] sprechen höre, ist eine Art von Schauspieler. Er will repräsentieren und erkünstelt einen Schein von seiner eigenen Person; wodurch, wenn man diese Bemühung an ihm wahrnimmt, er im Urteil anderer einbüßt, weil sie den Verdacht einer Absicht zu betrügen erregt. – Man nennt die Freimütigkeit in der Manier sich äußerlich zu zeigen, die zu keinem solchen Verdacht Anlaß gibt, das natürliche Betragen (welches darum doch nicht alle schöne Kunst und Geschmacksbildung ausschließt), und es gefällt durch die bloße Wahrhaftigkeit in Äußerungen. Wo aber zugleich Offenherzigkeit aus Einfalt, d.i. aus Mangel einer schon zur Regel gewordenen Verstellungskunst, aus der Sprache hervorblickt, da heißt sie Naivität“ (Kant: [1798] (2003), S. 43/44).
Die Beobachtung seiner Selbst liegt hier einem Auftreten des Selbst in der Öffentlichkeit zugrunde, wobei Kant den Extremen der Naivität, Verlegenheit und Affektiertheit einen gesunden Mittelweg der authentischen Ungezwungenheit gegenüberstellt. Unter Bezugnahme auf eine naive Offenheit, die keinerlei Verstellungskunst und Inszenierung kennt, kritisiert er bereits, was der Soziologe Richard Sennett später als „Tyrannei der Intimität“ bezeichnen wird, ein Verhalten, was mit einem Verlust der Kenntnisse und Regeln öffentlichen Auftretens einhergeht.
Der übertriebene künstliche Schein wird hier ebenso abgelehnt wie die Unkenntnis, sich in Szene zu setzen. Kant erweist sich an dieser Stelle als Ratgeber und Repräsentant einer philosophischen Praxis, die den Umgang mit sich und anderen und damit das Verhältnis des Selbst zu sich zum Gegenstand hat.

[95] Schmid (1998) S. 47.

Beispielhaft nennt Schmid die ab 1906 in Leipzig erscheinende Zeitung „Die Lebenskunst“ als Zeitschrift für „persönliche Kultur“, die ein geistiges Band darstellt für unterschiedliche Gruppierungen , so z.B. der Frauenbewegung, der Vegetarier, der Wandervogelbewegung, der Freikörperkultur, der Theosophen oder der Buddhisten, Positivisten, Lebensreformer.[96] Gemeinsam ist diesen heterogenen Gruppierungen die Bestrebung, die gesellschaftlichen Zustände zu reformieren und nach ihren Idealen zu gestalten. Gegründet sind diese Bestrebungen häufig auch auf einem populären Umgang mit den Fragen der Lebenskunst und somit zunächst außerhalb einer wissenschaftlichen Diskussion.

„Eine ganze philosophische Richtung hat sich seit dem ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert, parallel zur populären Frage nach der Lebenskunst, der Frage nach dem wahren Leben verschrieben – eine Fortsetzung der Romantik mit anderen Mitteln: Die Lebensphilosophie. Die Philosophie wird nun als Anstrengung betrachtet, nicht mehr ein metaphysisches Sein, sondern ‚das Leben’ zu begreifen, vom reinen Denken sich zu lösen und der Fülle des unmittelbaren ‚Erlebens’ sich wieder zuzuwenden. ‚Leben’ liegt für die Lebensphilosophie in der Intuition (Henri Bergson), im Gefühl, das sich gegen den Intellekt stellt.“[97]

---

[96] Vgl. Schmid (1998) S. 38.

[97] Schmid (1998) S. 40

Zur Darstellung und Entwicklung des Lebensbegriffes in der Philosophie vgl. Solies, Dirk (2009): *Wie das Leben in die Philosophie kam. Der Lebensbegriff im philosophischen Diskurs des 19. Jahrhunderts.* (angenommene Habilitationsschrift, Publikation in Vorbereitung gemäß www.philosophie.uni-mainz.de/solies/Publikationen.html Zugriff: November 2010)

Robert Josef Kozljanic (2004) stellt in seinem Werk *Lebensphilosophie: Eine Einführung*. folgende Autoren unter Einbezug einiger zentraler biographischer Daten, ihrer philosophischen Grundgedanken und Werke vor: Friedrich Schlegel, Arthur Schopenhauer, Carl Gustav Carus, Friedrich Nietzsche, Henri Bergson, Wilhelm Dilthey, Georg Simmel, Ludwig Klages, Otto Friedrich Bollnow, Hermann Schmitz.

Als Begriff von besonderer Bedeutung wird einleitend der Begriff der „Lebenserfahrung“ herausgestellt. Dabei nimmt Kozljanic auch auf Ferdinand Fellmann Bezug, der in seinem Buch *Lebensphilosophie, Elemente einer Theorie der Selbsterfahrung* versucht, die Lebensphilosophie als Philosophie der Selbsterfahrung aufzuzeigen. Die Tradition eines „erkenne dich selbst“ wird hier ebenso deutlich wie der Bezug zu einer lebensnahen philosophischen Praxis, wobei Kozljanic den Begriff der Lebenserfahrung nicht auf Selbsterfahrung reduziert sehen möchte, sondern von Lebenserfahrung als Selbst- und Welterfahrung spricht. Die lebensweltliche Erfahrung wird dabei als naiv im Sinne von vollsinnlich, anschaulich und vorwissenschaftlich herausgestellt. „[…] naiv aber nicht im abwertenden, sondern im positiven Sinn gemeint; also nicht: dumm, zurückgeblieben, undifferenziert, blauäugig, sondern: unvoreingenommen, unverbildet, unbefangen, offenherzig und ‚offenäugig’. […] Mit gutem philosophischen Gewissen unseren Sinnen und unseren sinnlichen Lebenserfahrungen wieder trauen und auf ihrer Basis durch gründliche Besinnung zu einem tieferen und philosophischen Lebenswissen zu gelangen: das ist, knapp formuliert, das Anliegen der Lebensphilosophie. Denn: Lebensphilosophie ist wesentlich Lebensbesinnung auf der Basis von (möglichst) unmittelbarer Lebenserfahrung“ (Kozljanic: 2004, S. 12/13).

Kozljanic selbst möchte seine Einführung in die Lebensphilosophie in Anlehnung an eine Philosophie des Erlebens verstanden wissen, der es um eine philosophische Besinnung auf die Inhalte des Erlebens geht und um die Frage, wieweit das Erleben „imstande ist, uns den Bereich des Wirklichen aufzuschließen“, wie bereits Philipp Lersch (1932) in seinem Werk *Lebensphilosophie der Gegenwart* konstatiert hat.

Kozljanic nennt jedoch noch weitere Arten von „Lebensphilosophien“: zunächst die Lebensphilosophie als umgangssprachlich verstandene, rein persönliche Ansicht, Privatmeinung oder Handlungsmaxime, die jeder Mensch hat, so z.B. „meine Lebensphilosophie ist: leben und leben lassen“, oder „traue keinem außer dir selbst“. Außerdem die Lebensphilosophie im Sinne von allgemeinverbindlicher, konventioneller Philosophie für die

Die Grundlage einer lebensphilosophischen Welt- und Selbstdeutung ist zunächst die unmittelbare Lebenserfahrung selbst, die intuitiv wahrzunehmen und als solche auch gefühlsmäßig anzuerkennen ist. Zu dieser Lebenserfahrung muss jedoch eine Lebensauslegung hinzukommen. Ein Verständnis des Erfahrenen gelingt durch einen besinnlichen, hermeneutischen Akt.

> „Unser eigenes Leben und das Leben der uns umgebenden und durchziehenden Welt ist uns unmittelbar nur zugänglich in und durch kosmopathische Lebenserfahrung. Andererseits bedarf es, um das so Erfahrene zu einem möglichst klaren und umfassenden Verständnis zu bringen, besinnender und hermeneutischer Akte. Und so kündigt sich hier ein weiterer Widerspruch an: In den pathischen Lebenserfahrungen haben wir unmittelbar Fühlung mit dem Leben: wir fühlen uns im Leben, fühlen uns zutiefst lebendig, wir sind das Leben. Andererseits können wir dieses Leben in seinen umfassenden Zusammenhängen und Differenzen nur durch hermeneutische Akte – und dadurch mittelbar – verstehen und mitteilen: wir reden dann über das Leben, wir philosophieren über das Leben, wir legen es aus. […] Hier steht die Lebensphilosophie nun vor einem letzten und tiefsten Widerspruch: Sie fühlt die Unmittelbarkeit der Lebenserfahrungen, aber sie weiß, dass sie sie nur mittelbar sprachlich ausdrücken kann. Sie vorversteht Leben ohne Weiteres, aber sie weiß, dass zwischen diesem Vorverständnis und seiner geistigen Auslegung, Expliktion, Entfaltung eine Kluft besteht. […] Sie ahnt die Einzigartigkeit eines jeden Lebensmoments, aber sie weiß, dass sie, sobald sie davon spricht, sich allgemeiner Formen bedienen muss.“[98]

Ziel der Lebensphilosophie ist es, eine unmittelbar aus der Lebenserfahrung hervorgehende Weltanschauung zu besitzen, wie Kozljanic schreibt, aber dennoch weiß sie, dass Weltanschauungen nur durch vermittelnde Akte hervorgebracht werden können. „Mit diesem Widerspruch lebt die Lebensphilosophie. Mehr noch: In ihm lebt sie. Und immer dann, wenn

---

Praxis des Alltags, die eine Philosophie der Lebensklugheit und der Umgangsformen ist. Als Beispiele dieser Art nennt er das Buch von Karl Philipp Moritz (1781): *Beiträge zur Philosophie des Lebens*. und Adolph Freiherr von Knigge (1816): *Der Umgang mit Menschen oder über Lebensphilosophie, Lebensgenuß und Lebenspflichten – Eine Fortsetzung zu dem Umgang mit Menschen.*

Eine weitere Richtung der Lebensphilosophie ist eine Form von biologischer Philosophie, wie sie z.B. Hans Driesch (1921) unter dem Titel *Philosophie des Organischen* vorgelegt hat, in der er vitalistische Überlegungen zum Problem des organischen Lebens und seiner zielgerichtet-ganzheitlichen Entwicklung und Selbstorganisation erläutert.

Desweiteren rückt Kozljanic eine Richtung der Lebensphilosophie ganz in die Nähe der Philosophischen Praxis und Beratung. „Philosophische Reflexion über den ‚Sinn des Lebens', über die ‚ersten und letzten Dinge', oder auch philosophische Reflexionen, die Orientierung in kritischen Lebensphasen ermöglichen, die Trost in schwerer Lebenslage spenden; in diesem Sinne könnte man von einer Sinnphilosophie oder einer ‚Orientierungs- und Trost-Philosophie' sprechen. Beispiele sind etwa Ernst Barthels Buch ‚Lebensphilosophie' (Bonn 1923) und August Messers gleichnamiges Buch (Leipzig 1931). Auch das, was heute im Rahmen der sogenannten ‚Philosophischen Praxis' in Form von philosophischer Lebensberatung geleistet wird, ließe sich, zumindest teilweise, hier einordnen“ (Kozljanic: 2004, S. 15). In einer Fußnote erwähnt Kozljanic als Referenz E. Ruschmann (1999): *Philosophische Beratung*.

[98] Kozljanic (2005) S. 19.

Der Begriff der „Kosmopathie“ ist eine Wortprägung von Hermann Keyserling aus seinem damals sehr berühmten Reisetagebuch, welches 1923 unter dem Titel *Das Reisetagebuch eines Philosophen* in 7. Auflage in Darmstadt erschien. Keyserling propagiert eine rückhaltlose Offenheit und Einfühlungsgabe gegenüber der Welt. Er möchte die Impressionen auf sich wirken lassen und sehen, was sie mit ihm machen, was sie auslösen und hervorbringen. Dabei ist er nicht mehr reiner Denker, sondern schwingt mit dem ganzen Körper und allen Sinnen in der Ganzheit des Lebens mit. Zur Vertiefung seines „kosmopathischen Denkens“ ist auf den Beitrag von Ute Gahlings (2005) zu verweisen unter dem Titel: „Hermann Keyserling, ein Lebensphilosoph – Zu einem Werk zwischen Erkenntnistheorie, Kulturkritik und Metaphysik“. In: I. Jahrbuch für Lebensphilosophie -2005-. Hrsg. v. Robert Josef Kozljanic. München. S. 133-151.

es ihr für kurze Momente gelingt, diesen Widerspruch als Widerspiel zu verstehen, denkt sie Leben.“[99]

Auf der Basis der Selbstwahrnehmung entwickelt auch Merleau-Ponty eine Phänomenologie des Leibes, indem er die Vielfalt der Lebensbezüge berücksichtigt. „Um sich nicht allzu behaglich in vertrauten Wahrnehmungen einzurichten, dringt Merleau-Ponty darauf, die Dinge immer wieder auch anders zu sehen, denn die Welt, wie sie erscheint, erschöpft nicht die Möglichkeiten, die in ihr angelegt sind; […] In der Vielfalt der möglichen Bezüge und Wahrnehmungsweisen kann das Subjekt nicht dasselbe bleiben; es formt sich immer wieder neu in der Erfahrung des Anderen.“[100]

Das Dasein in existenziellen Lebensvollzügen ist ein zentrales Element im Denken Martin Heideggers, der seine Überlegungen in Abhebung gegen die cartesianische Seite der Phänomenologie Husserls in den Horizont der Lebensvollzüge stellt. Das Dasein, welches ohne ein Verständnis des Seins in die Irre geht, wird mit der Möglichkeit des Seinkönnens in der Zeit in Verbindung gebracht. Seine Überlegungen zum Entwurfcharakter des Daseins und dem zeughaften Umgang mit den Dingen haben durchaus eine Nähe zur unmittelbaren Lebenspraxis, auch dort, wo er sich mit Begriffen wie „Gerede“, „Neugier“ oder „Zweideutigkeit“ auseinandersetzt.[101] „Die Aufmerksamkeit gilt dem Verständnis des Seins in der Zeit, dem Entwurf als Erschließen der Möglichkeiten des Seinkönnens, der Sorge als Inbegriff des Selbst und der Fürsorge für Andere, dem Vorlaufen zum Tod, dem Umgang mit den Dingen, deren bloße ‚Vorhandenheit’ in ihrer Beziehungslosigkeit das Dasein entleert und daher in eine ‚Zuhandenheit’ umzuwandeln ist.“[102]

Auch wenn diese Thematik der Daseinsanalyse eine Nähe zur lebendigen Praxis der Lebenskunst aufweist, wird das Feld der Beratungspraxis anderen Fächern überlassen, die entsprechend praktisch tätig werden.

---

[99] Kozljanic (2005) S. 20.

[100] Schmid (1998) S. 42/43.

[101] Heidegger setzt sich gegen eine „Uneigentlichkeit des Man“ ein, die durch ein Verfallensein an die Welt gekennzeichnet ist ohne das Bewusstsein des Seins im Dasein. „Der Andere ist zunächst ‚da’ aus dem her, was man von ihm gehört hat, was man über ihn redet und weiß. Zwischen das ursprüngliche Miteinandersein schiebt sich zunächst das Gerede. Jeder passt zuerst und zunächst auf den Anderen auf, wie er sich verhalten, was er dazu sagen wird. Das Miteinandersein im Man ist ganz und gar nicht ein abgeschlossenes, gleichgültiges Nebeneinander, sondern ein gespanntes, zweideutiges Aufeinander-aufpassen, ein heimliches Sich-gegenseitig-abhören. Unter der Maske des Füreinander spielt ein Gegeneinander. […] Gerede, Neugier und Zweideutigkeit charakterisieren die Weise, in der das Dasein alltäglich sein ‚Da’, die Erschlossenheit des In-der-Welt-seins ist. […] In ihnen und in ihrem seinsmäßigen Zusammenhang enthüllt sich eine Grundart des Seins der Alltäglichkeit, die wir das Verfallen des Daseins nennen“ (Heidegger [1927] (1976), S. 174/175 §37-38).
Nur angedeutet werden kann an dieser Stelle die existenzielle Analyse der Alltäglichkeit bei Heidegger, die sich dem Sein in der Zeit widmet und als ein Aufruf zur Eigentlichkeit des Daseins in unmittelbarer Gestimmtheit und Fürsorge verstanden werden kann.

[102] Schmid (1998) S. 43.

„Das brachliegende Feld der philosophischen Lebenskunst wird im 20. Jahrhundert stattdessen von Psychologie, Psychotherapie und Psychoanalyse bestellt, und es entstehen neue Philosophien, in denen sich einige Lebenskunstmotive wiederfinden. Zugleich aber gibt es neuen Anlass zur Skepsis gegen eine populär verstandene Lebenskunst.“[103]

Als Abschluss dieser überblicksartigen Zusammenstellung einiger Protagonisten der Geschichte der Lebenskunst und Praxis der Philosophie sollen noch einmal zwei der „Wiederentdecker“ der antiken Tradition der „Sorge um sich“ zu Wort kommen.

Im Unterschied zu Foucault meint Hadot, dass die Philosophie zu dem Zeitpunkt nicht mehr als Arbeit des Ich an sich selbst gelebt wurde, als Philosophie quasi zur Hilfswissenschaft der Theologie wurde und die geistigen Übungen damit in das christliche Leben integriert und damit unabhängig vom philosophische Leben wurden. Für Foucault war dagegen Descartes für diesen Bruch verantwortlich, wogegen Hadot damit argumentiert, dass Descartes selbst zu geistigen Übungen in seinen ‚Meditationes’ rät.[104]

Außerdem kritisiert Hadot die bei Foucault auftauchende Formulierung und Kapitelüberschrift von der „Kultur seiner selber“. Stattdessen soll unter Bezugnahme auf einen Weisheitsbegriff die Transformation und somit die Entgrenzung des eigenen „Ich“ ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden.

> „Anstatt deshalb von ‚der Kultur des eigenen Ichs’ (culture de soi) zu sprechen, sollte man eher von einer Transformation des Ichs, von einem ‚Über-seine-eigenen-Grenzen-Hinausgehen’ sprechen. Um diesen Zustand zu beschreiben, kann man den Begriff ‚Weisheit’ nicht umgehen, der bei Michel Foucault, wie mir scheint, selten oder gar nicht auftaucht. Die Weisheit ist ein Zustand, den der Philosoph vielleicht nie erreichen wird, den er aber anstrebt, indem er sich bemüht, sich umzuformen, um über sich selbst hinauszukommen. Es handelt sich um eine Lebensform, die sich durch drei grundlegende Aspekte charakterisiert: durch den Seelenfrieden (ataraxia), die innere Freiheit (autarkia) und (außer bei den Skeptikern) das kosmische Bewusstsein. Letzteres bedeutet, sich dessen bewusst zu

---

[103] Schmid (1998) S. 38.

Die Rational-emotive Therapie z.B. nimmt Bezug auf Epiktets „Handbüchlein der Moral“, indem sie von der Annahme ausgeht, dass es nicht die Vorgänge selbst sind, die uns beunruhigen, sondern die mit diesen Ereignissen einhergehenden Bewertungen, Einstellungen und Ansichten, die auch in Form von inneren Dialogen bzw. Selbstverbalisierungen zu emotionalen Konsequenzen führen. (vgl. Ruschmann: 1999, S. 80).

„Viele der Grundsätze, die in die Theorie der rational-emotiven Psychotherapie eingingen, sind nicht neu; einige davon wurden in der Tat bereits vor mehreren Jahrtausenden von Philosophen formuliert, u.a. von den griechischen und römischen Stoikern (darunter Epiktet und Mark Aurel) […]“ (Ellis, 1977, S. 39).

Vgl. zur rational-emotiven Therapie nach Albert Ellis und dem inneren Dialog: Ellis, Albert (1977): *Die rational-emotive Therapie: das innere Selbstgespräch bei seelischen Problemen und seine Veränderung.* München.

„Auch Psychoanalytiker haben in den letzten Jahrzehnten immer wieder aufgezeigt, […] dass irrationale Ideologien zu den Hauptursachen von Neurosen zählten und dass die Anfälligkeit für psychische Störungen nur durch eine grundlegende Veränderung der Weltanschauung und der Lebensphilosophie des modernen Menschen reduziert werden könne“ (Ellis, 1977, s. 63).

Die Verbindung von Lebenskunst und Psychoanalyse sieht Schmid hingegen mit Skepsis:

„Wenn im 20. Jahrhundert die Lebenskunst in der Psychoanalyse überhaupt eine Rolle spielt, dann nur unter sehr romantischen Vorzeichen, wie etwa bei Erich Fromm. Ansonsten fristet sie, vor allem in den letzten Jahrzehnten des Jahrhunderts, in einer popularisierten Psychologie mehr schlecht als recht ihr Dasein, oft mit einer Anbiederung an den ökonomischen Pragmatismus verbunden: ‚Lebenskunst für Manager’“ (Schmid: 1998, S. 47).

[104] Hadot (1991) S. 180/181.

> werden, dass man einem menschlichen und kosmischen Ganzen angehört; es stellt eine Art Ausdehnung und Verklärung des Ichs dar, welche die Seelengröße (megalopsychia) bewirkt.“[105]

Die Entgrenzung des Selbst führt als Teil des Lebenskunstkonzepts zu einer Erweiterung des Gewahrseins und damit zu einem Blick für größere Zusammenhänge, die das eigene Handeln stets in einem erweiterten Kontext verorten. Räumlich wird das Bewusstsein über die eigenen persönlichen Belange auf die Menschen und Orte ausgedehnt, die sich in größerer Distanz zu dem unmittelbar wahrnehmbaren Bereich des „hier“ befinden, möglicherweise bis hin zu kosmischen Zusammenhängen, und auch zeitlich geraten die Voraussetzungen und Vorgeschichten des momentanen Erlebens in den Blick, ebenso wie mögliche Handlungsfolgen des jetzigen Tuns.
Inwieweit die Konzepte einer Praxis der Philosophie in der Gegenwart an ihre Traditionslinie anknüpfen und in welcher Weise sie die Gedanken zur Lebenskunst erweitern oder lediglich an die gegenwärtigen Bedürfnisse der Hilfesuchenden anpassen, soll im folgenden Kapitel untersucht werden.

2. Die Praxis der Philosophie und die Fragen der Lebenskunst in der Gegenwart des ausklingenden 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts

Wenn im Zusammenhang dieses Kapitels von der Praxis der Philosophie gesprochen wird, so meint dies sowohl die zahlreichen Gedanken zu einer Philosophie der Lebenskunst und Lebensführung als auch die teils institutionalisierte Philosophische Praxis, ein Begriff, der auf Gerd B. Achenbachs Gründung einer sogenannten Philosophischen Praxis im Jahr 1981 zurückzuführen ist.

---

[105] Hadot (1991) S. 179/180.
Zur „Kultur seiner selbst“ vgl. Foucault (1989) S. 53-95.
Ebenso kritisiert Hadot die von Foucault aufgegriffene Formulierung der „Ästhetik der Existenz“ als Vollzug und Ziel einer philosophischen Lebenspraxis, da dem Begriff des Schönen (kalon) heute nicht mehr die ethische Konnotation des „schönen Guten“ anhaftet, die er in der Antike noch besaß. Daher „[…] würde ich zögern, mit Foucault von einer ‚Ästhetik der Existenz’ zu sprechen, sowohl was die Antike als auch was die Aufgabe des Philosophen im allgemeinen anbelangt. Michel Foucault, wir sahen es bereits, versteht diesen Ausdruck in dem Sinne, dass wir unser eigenes Ich als Kunstwerk zu gestalten haben. Das Wort ‚Ästhetik’ aber erweckt in uns Heutigen ganz andere Vorstellungen als der Begriff ‚das Schöne’ (kalon, kalos) in der Antike. In der Tat neigen wir heute dazu, uns das Schöne als eine von Gut und Böse losgelöste autonome Wirklichkeit vorzustellen, wohingegen dieser Begriff für die Griechen, wenn er auf Menschen angewandt wird, normalerweise einen ethischen Wert miteinbegreift, so etwa in den Texten Platons und Xenophons, die Foucault zitiert“ (Hadot: 1991, S. 179).

In einem ersten Schritt (Kapitel 2.1.) sollen daher die Aufgaben und Herausforderungen einer Philosophischen Praxis und Beratung im Allgemeinen vorgestellt werden, wobei die Philosophische Praxis als Teil der Praktischen Philosophien zu verorten ist. Die Praktische Philosophie liefert hierbei einen theoretischen Rahmen in Form einer ganzheitlich ausgerichteten Ethik, in Form der philosophischen Anthropologie, welche konkret die Beratungsmöglichkeit und Beratungsbedürftigkeit des Menschen in seiner Selbst- und Welterfahrung in den Blick nimmt, und in Form ihres methodischen Zugangs zur Lebenswelt. (Kapitel 2.1.1.)
Die Philosophische Praxis sieht sich auch mit dem Phänomen der Glückssuche und ihrer Ratgeber (2.1.2.) und mit dem Phänomen der Moden (2.1.3.) konfrontiert, die sie jeweils kritisch reflektieren kann und damit einen Beitrag zur philosophischen Lebenskunst leistet.
In einem zweiten Schritt (Kapitel 2.2.) soll zunächst die Philosophische Praxis als Institution beleuchtet werden, wobei auf schon bestehende Untersuchungen z.B. von Berg (1992) und Zdrenka (1997) zurückgegriffen wird, deren Arbeiten jedoch zu erweitern sind vor allem durch die Analyse von später erschienenen Arbeiten Achenbachs (2001, 2003, 2005, 2006, 2010). Neben Achenbach (2.2.1.) werden auch die Arbeiten Wilhelm Schmids (2.2.2.) und Ken Wilbers (2.2.3.) als Vertreter einer praxisbezogenen Philosophie in eigenen Kapiteln dargestellt.

2.1. Aufgaben und Herausforderungen Philosophischer Praxis und Beratung

Während Philosophie und Ethik zunächst akademisch geprägt und universitär gelehrt und gelernt werden können, gibt es außerdem ein verbreitetes Interesse an philosophischen Themen, die in Volkshochschulen, privaten Gesprächskreisen, philosophischen Cafés oder Salons besprochen werden. Die Philosophische Praxis als Institution und eigenständige Möglichkeit zum Philosophieren, die zumeist mit dem Namen Gerd B. Achenbach und der Gründung seiner „Praxis“ im Jahr 1981 in Verbindung gebracht wird, ist bereits eine Verbindung dieser beiden genannten Bereiche. Denn einerseits sind es zumeist universitär ausgebildete Philosophen, die eine solche philosophische Praxis betreiben und dabei die Kenntnisse ihres akademischen Studiums einbringen, andererseits betonen gerade diese Betreiber einer philosophischen Praxis, dass es darauf ankomme, die Begrifflichkeiten akademischer Diskurse zu verlassen und direkt an den Problemen des Alltags in einer Sprache

zu philosophieren, die von den Menschen verstanden wird, welche ein philosophisches oder persönliches Problem betrifft.

Wenn man die Philosophische Praxis im akademisch geprägten Kanon der Fächer verorten möchte, so wäre sie zunächst im Bereich der praktischen Philosophie anzusiedeln, wobei sie sich auch in diesem Bereich mit zahlreichen Subdisziplinen auseinanderzusetzen hätte. Zu nennen wären hier neben der Ethik und philosophischen Anthropologie auch die narrative Philosophie, die Philosophie des Spiels und die Lebensphilosophie. „Die Philosophie wird grundsätzlich in eine theoretische und eine praktische Philosophie unterteilt. Während die *Theoretische Philosophie* vornehmlich die Grenzen des Wissens behandelt und dabei auch die Fehlentwicklungen im Auge behält, liegt das hauptsächliche Geschäft der *Praktischen Philosophie* darin, die grundsätzlichen Sinnfragen des Lebens zu behandeln und die Auswirkung dieser Frage für die Lebensführung herauszustellen.“[106] An dieser Stelle wird die praktische Philosophie als Bereich herausgestellt, der sich mit den Fragen der Lebensführung und Sinnfragen des Lebens grundsätzlich beschäftigt. In diesem Bereich muss sich die Philosophische Praxis demnach nochmals in ihrer speziellen Art des Philosophierens verorten lassen. Ihre enge Verzahnung mit Themenfeldern der Ethik wird deutlich, wobei die praktische Philosophie als systematisch angelegte und damit dem Alltag enthobene Reflexionsstufe angesehen werden kann und damit auch Theorie ist.

„Die Praktische Philosophie und Ethik stellt sich dabei als Reflexionsstufe alltäglicher Anleitungsverhältnisse zwischen Menschen dar, die sie systematisierend und theorienbildend überhöht. Ihre Entstehung und Neuaktualisierung fällt meist mit Epochen des Übergangs und der Krise zusammen, die verstärkter Orientierungsleistungen bedürfen und in denen durchschnittliche Anleitungsformen nicht mehr genügen.“[107]

Das Selbstverständnis der Philosophischen Praxis als Anwendungsfeld philosophischer Gesprächsführung wird sich in weiten Teilen gegen eine Theoretisierung und damit Schematisierung dieses Ansatzes wenden. Gerade in Krisenzeiten und Übergangsphasen des Lebens wird ihrer Auffassung zufolge ein kategorisiertes Angebot von Ratschlägen und Normen nicht die gewünschte Hilfe bringen. Dennoch muss bereits an dieser Stelle gesagt werden, dass auch die Philosophische Praxis sich an Ansätzen der philosophischen Anthropologie und Ethik orientiert, diese jedoch auch weiterdenkt und gerade durch die Anwendung auf alltägliche Situationen modifiziert. Zur Optimierung ihrer Kompetenzen im alltäglichen Einsatz ist die Philosophische Praxis auch offen für benachbarte Disziplinen wie der Psychologie, Soziologie und Pädagogik. Dennoch hat sie sich auf ihren Kern, die

[106] Grätzel (2008) S. IX.
[107] Krämer (1992) S. 323.

Philosophie, zu besinnen. Die jüngsten Entwicklungen der akademischen Ausbildung durch die Reform der Studiengänge haben teilweise eine Konkurrenzsituation der unterschiedlichen Fachbereiche z.B. um die Ausbildung der Ethiklehrer entstehen lassen. In diesem für die Gesellschaft zentralen Berufsfeld der Wertevermittlung hat die Philosophie die Aufgabe, ihre Kompetenzen zu vermitteln und ihre gesellschaftliche Verantwortung wahrzunehmen. Ethik und Praktische Philosophie rücken bereits hier näher an die Praxis[108] heran und dies umso mehr, wo das Fach selbst berufsqualifizierend verstanden werden soll in Bereichen der heilenden und helfenden Berufe, der sozialen Fähigkeiten, der Führungskompetenzen und im Umgang mit Konflikten.

> „Die Philosophie hat in der Vergangenheit nur am Rande berufsbildend gewirkt, da zumindest einzelne philosophische Kompetenzen in bestimmten Berufen immer willkommen waren. Dazu haben seit jeher Kompetenzen in Logik und Argumentationsführung gehört. Weiterhin wurde immer schon von Absolventen eines Philosophiestudiums – neben einer guten Kenntnis der Geistesgeschichte – eine erhöhte Kompetenz im Verstehen und Auslegungen und Zuordnung von Texten erwartet. […] Die Reform der Studiengänge bringt es mit sich, dass das Studium der Philosophie zur Ausbildung allgemeiner Kompetenzen nicht nur als Beifach, sondern als Fach selbst berufsqualifizierend werden soll. Ein wesentlicher Anteil dieser neuen Qualifizierung liegt im schulischen Bereich. […] Es gibt nicht nur große Begehrlichkeiten anderer Fächer, wie etwa der Psychologie, Soziologie und Pädagogik, die Ethikausbildung in der Schule zu übernehmen, es gibt auch Gründe, die Ausbildung den Sozialwissenschaften zu übertragen, handelt es sich beim Ethikunterricht doch auch um die Förderung und Ausbildung sozialer Fähigkeiten des Umgangs miteinander und um das Erkennen von und Vermitteln in Konflikten, um nur einige Beispiele zu nennen. Wenn die Philosophie mit ihrem stärker theoretischen Einschlag hier den Vorzug bekommen hat, so ist das ein Zeichen dafür, die Ethik nicht auf soziale Erziehung, sondern auf Werteerziehung abzustellen.“[109]

---

[108] „In Studien- und Lehrplänen wird Ethik mit Praktischer Philosophie manchmal sogar gleichgesetzt. Damit werden wichtige Teilgebiete der Praktischen Philosophie – allen voran die Ästhetik, die Kunstphilosophie, die Poetik, speziell die narrative Philosophie – der rein theoretischen Betrachtung überlassen, die sich dann zumeist in einer historischen oder philologischen Aufarbeitung erschöpft. Wesentliche Kompetenzen der Praktischen Philosophie bleiben dabei ungenutzt“ (Grätzel: 2008, S. XIV).

[109] Grätzel (2007c) S. IX/X.
„Mit der Ausbildung zum Ethiklehrer übernimmt die Philosophie eine breite Verantwortung im Rahmen künftiger Werteerziehung auf allen schulischen Stufen. […] sie ist selbst zum Angebot eines Wertekanons aufgefordert, der über politische Parteien, Religionen und Weltanschauungen hinwegreicht. Solche Werte findet sie zunächst als Errungenschaften einer Geschichte der abendländischen Philosophie, die ihren Weg in der Hochblüte der antiken griechischen Kultur begann und dann über Jahrhunderte die christliche Religion und Theologie begleitet hat; mit dieser Tradition ist die Philosophie eng verbunden, ob sie es will oder nicht. In dieser Tradition der abendländischen Kultur hat die Philosophie die Entwicklung der Werte immer konstruktiv und kritisch begleitet. Entsprechend werden sich auch die künftigen Aufgaben der praktischen Philosophie als konstruktive und kritische Mitarbeit an der Wertebildung und Werteerziehung herausstellen“ (Grätzel: 2007c, S X/XI).
Ein wichtiges Feld zukünftiger, philosophischer und ethischer Forschung und Lehre wird hier in der Werteerziehung und Wertebildung erkannt, was eng mit individueller Orientierung und Identitätsfindung zusammenhängt, wie sie in der Philosophischen Praxis betrieben wird. Neben einer individuellen Orientierungshilfe muss sich die Philosophie ihrer Einflussmöglichkeiten und damit auch ihrer Verpflichtung für die gesellschaftliche Entwicklung bewusst sein.
„Die Philosophie ist auch deshalb gefragt, weil sie – wie gerade die Renaissance und Aufklärung zeigen – an der Entwicklung der Menschenrechte wesentlich mitgewirkt hat. Mit ihrem Anspruch, ein kultur- und zeitübergreifendes Menschenbild herauszustellen, hat die Philosophie sich zwar auch Kritik eingehandelt, der Philosophie ist es aber trotz oder gerade dank dieser Kritik gelungen, eine vom Kulturrelativismus unabhängige Sicht auf den Menschen, seine Grundbedürfnisse und allgemeinen Werte und Ziele zu erreichen“ (Grätzel: 2007c, S. XI).

Ethik ist in diesem Verständnis keine soziale Erziehung und damit keine rein normative Vermittlung von Normen und Regeln, die das alltägliche gesellschaftliche Zusammenleben erleichtern. Ethik geht darüber hinaus und nimmt in ihrer Konzentration auf Werte den Menschen in den Blick. Auch hier zeigt sich bereits eine Parallele zum Verfahren der Philosophischen Praxis, die keine Ratschläge erteilt, um in bestimmten Lebenslagen erfolgreich zu sein, sondern das Leben in seiner Gesamtheit in den Blick bekommen möchte. Indem die Werteerziehung im Vergleich zur sozialen Erziehung als grundlegender erkannt wird, entwickeln sich soziale Formen auf der Grundlage von Werten erst heraus. Der Umgang mit sich selbst, dem Anderen und der Natur erhält seine sozial konkrete Ausformung auf der Basis des Wertes des Lebens und nicht durch konstruierte Rechtfertigungen für spezielles Verhalten. Beispielsweise kann ein lebensbejahender Umgang mit Konflikten aus der Erkenntnis resultieren, dass ein lebenswertes Leben sich selbst stets in Konflikten entwickelt, die durchaus konstruktiv gestaltbar sind gerade vor dem Hintergrund des Wertes des Lebens selbst.[110] Der Wert des Lebens steht dabei im Zentrum und wird auf diesem Weg auch sozial wirksam.

„Die Besinnung des Faches Philosophie und insbesondere der Praktischen Philosophie auf ihr Kerngeschäft muss deshalb von folgenden Voraussetzungen ausgehen:

- In der säkularen Gesellschaft wird eine Werteorientierung außerhalb religiöser Institutionen gesucht.
- Die Philosophie und ihre Geschichte ist das bevorzugte Feld für die Suche nach allgemeinen Werten und Menschenrechten.
- Die Philosophie sollte eine allgemeine ethische Bildung fördern und dem Trend zur Spezialisierung und Anhäufung von angewandten Ethiken entgegenwirken.“[111]

Angewandte Ethiken, wie sie vor allem durch die relativ moderne Bioethikdebatte ins Gespräch der Öffentlichkeit gelangt sind, umfassen ebenso Bereiche wie Tierethik, Medizinethik, Wirtschaftsethik, aber auch traditionelle Bereiche wie Rechtsethik, politische Ethik oder Sozialethik. Durch die Vielfalt der Themenfelder wird der Eindruck erweckt, dass es ein ethisches Verhalten an sich nicht geben kann und es stattdessen sogenannten Experten vorbehalten bleiben muss, in ihren Bereichen über ethisch Gutes und Übles zu entscheiden. Dadurch macht sich einerseits eine weitere Orientierungslosigkeit breit, da durch ständige

---

Das Menschenbild der Philosophischen Anthropologie erweist sich dabei als bedeutsamer Forschungsgegenstand, der lebensnah und nachvollziehbar ist, sodass sich der Mensch darin in seinen Grundbedürfnissen wiedererkennt, ohne sich in ein normatives Schema gepresst zu sehen.

[110] Vgl. Krämer (2008).

[111] Grätzel (2007c) S. XIII.

Erweiterung des Machbaren ethische Grenzen, die zunächst willkürlich gesetzt werden, auch willkürlich überschritten werden können, wodurch ein Relativismus ausgehandelter Maßstäbe entsteht. Die Anhäufung immer speziellerer Ethiken scheint daher keine Lösung zu sein.
Die Philosophische Praxis hat sich somit mit den unterschiedlichen Positionen einer Ethikdebatte auseinanderzusetzen, wenn sie einen Beitrag zur Wertevermittlung und Orientierungsfindung leisten möchte.
Auch die Auseinandersetzung mit dem Trend der zahlreich erscheinenden und spezialisierten Ratgeberliteratur für alle Lebensbereiche ist als Thema für eine reflektierte Philosophische Praxis zu beachten, die ebenfalls auf dem Markt der Ratgeber auftritt und dabei ihre Besonderheit herauszustellen hat. Inwiefern es einem solchen Ansatz gelingen kann, der Übergabe von Lebensentscheidungen an sogenannte Experten entgegenzuwirken, wird Gegenstand der folgenden Überlegungen sein. Damit zusammenhängend geht es um die Frage, inwiefern es gelingen kann, den Menschen mündig zu machen, ein gelingendes Leben in seiner Ganzheit eigenständig und das heißt auch in der Auseinandersetzung und reflektierten Diskussion mit anderen zu führen, ohne zu jedem Teilbereich einen Ratgeber rekrutieren zu müssen.
Die Philosophische Praxis hat sich hierbei unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ethikkonzeptionen selbst ethisch zu verorten, was in einem ersten Unterkapitel geschehen soll. Eine solche Verortung kann nur gelingen, wenn die enge Verbindung zur philosophischen Anthropologie (vgl. Kapitel 2.1.1.1.) berücksichtigt wird, die eine Beratungssituation denkbar werden lässt. Erst vor diesem Hintergrund wird ein neuer ethischer Umgang mit und Zugang zur Welt und dem Mitmenschen möglich, vor allem dann, wenn über die Methoden der Praktischen Philosophie (2.1.1.2.), der Phänomenologie, Hermeneutik und Dialektik die Voraussetzungen und Vorannahmen eines lebensweltlichen Miteinander und „Ineinanderverwobensein“ deutlich werden.
Anhand dieser Grundlagen der praktischen Philosophie soll anschließend der Versuch unternommen werden, das Phänomen der Suche nach dem Glück mithilfe von Ratgebern zusammenzufassen (vgl. Kapitel 2.1.2.), um daraufhin das Phänomen der Mode als Bestandteil der Lebenskunst zu analysieren (vgl. Kapitel 2.1.3.).
Ein weiteres Kapitel wird sich dann mit der Philosophischen Praxis als „Institution“ auseinandersetzen (2.2.) zunächst am Beispiel Gerd B. Achenbachs (2.2.1.). Hierzu gehört auch die Auseinandersetzung mit einer Philosophie der Lebenskunst und Selbstsorge Wilhelm Schmids (2.2.2.), der in zahlreichen Veröffentlichungen zu diesem Thema mittlerweile den Status eines Bestsellerautors erreicht hat. Ein amerikanischer Vertreter einer „integralen,

transformativen Lebenspraxis“, der sich als integraler Denker ebenfalls mit der Höherentwicklung menschlicher Potentiale befasst und neben zahlreichen Veröffentlichungen auch eine Verbreitung durch integrale Institute und Salons erfährt, ist Ken Wilber (2.2.3.). Sein integraler, ganzheitlicher Ansatz findet dabei Anwendung in so unterschiedlichen Bereichen wie Pädagogik, Wirtschaft, Medizin und Psychologie.
Zu prüfen wäre dabei, ob und wie derartige Konzepte ein Orientierungs- und Sinnfindungspotenzial für das menschliche Leben insgesamt entwickeln oder lediglich eine Zusammenballung divergierender Fachbereiche unter dem Dach einer neuen Theorie sind.
Zunächst soll der Einstieg in die Ethikdiskussion den Boden bereiten für eine Untersuchung der Philosophischen Praxis, die, ohne rein angewandte Situationsethik sein zu wollen, dennoch Orientierung in konkreten Lebenslagen geben möchte.

2.1.1. Philosophische Praxis und Ethik: Eine konsiliatorische Ethik als System im Geiste der Strebensethik

Zu Beginn seiner Einführung in die *Angewandte Ethik* stellt Urs Thurnherr die Frage, warum man heute angewandte Ethiken braucht, und antwortet allgemein damit, dass diese das Vakuum einer verlorengegangenen traditionellen Moral auszufüllen haben. Weiterhin wird die Frage aufgeworfen, wie solche angewandten Ethiken zu entwerfen sind. Unter Verweis auf Kants Kritik der Urteilskraft wird zunächst die Unterscheidung zwischen bestimmender Urteilskraft, welche das Besondere unter das Allgemeine (Regel, Prinzip, Gesetz) subsumiert, und reflektierender Urteilskraft getroffen, welche von gegebenen Besonderheiten ausgehend auf das Allgemeine schließen soll.[112]
Allgemein geht es also dem Begriff der Anwendung zunächst um eine Ermittlung optimaler Handlungskonzepte zwischen konkreten, lebensweltlichen Gegebenheiten und allgemeinen Maximen. Thurnherr selbst möchte dabei vom Begriff „angewandt“ für die Charakterisierung dieser Ethik abweichen. „Mit Blick auf die betreffende Vorgehensart der reflektierenden Urteilskraft sollte man statt von angewandter Ethik vielleicht besser, wie Krämer dies vorschlägt, von spezieller Ethik sprechen.“[113] Hier wird bereits eine Verbindung zu Hans Krämers Konzept einer *Integrativen Ethik* deutlich, die neben der Sollensethik und in Abgrenzung zu ihr die Bedeutung einer individuellen Strebensethik hervorhebt.

[112] Vgl. Thurnherr (2000) S. 17-21.
[113] Thurnherr (2000) S. 24.

„Der Orientierungsbedarf der Einzelnen wird jedenfalls heute von den Moralen in keiner Weise abgedeckt und ist selbst damals, als ihr Einflussbereich größer war, von ihnen nicht ausreichend abgedeckt gewesen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Moral vorzugsweise in Konfliktfällen akut wird, während die durchschnittliche Lebensführung, das, was wir zunächst und zumeist tun, rein quantitativ betrachtet einen viel größeren Raum einnimmt und den weitaus überwiegenden Teil unseres gelebten Lebens ausfüllt.“[114]

Festzuhalten ist, dass zusätzlich zu den ethischen Diskussionen in Konfliktfällen, welche eine Entscheidung in die eine oder andere Richtung erfordern, die durchschnittliche Lebensführung, die Ausrichtung des Lebens im Alltag ebenfalls einer moralischen Betrachtung bedarf. Die Lebensführung ist das, was jeden einzelnen Menschen grundsätzlich betrifft und den größten Teil unseres gelebten Lebens ausfüllt. Den Orientierungsbedarf, der innerhalb dieses Lebens besteht, sieht Krämer weder von der Moral noch von pluralen angewandten Ethiken gedeckt, die sich in Bereiche erstrecken, wo lediglich Expertenwissen zugelassen wird.

Was Thurnherr nun herausarbeiten möchte, ist gerade diese Stellung des Philosophen oder Ethikers angesichts einer Beratungssituation in einem speziellen Anwendungsfeld, sei es der Wirtschaftsethik, der Medizinethik oder anderer Bereiche, in denen der Ethiker bereits auf Experten der jeweiligen Fächer trifft. Für diese Konstellation entwirft er drei Szenarien:

„Mit Blick auf die angestrebte Vermittlung lassen sich dabei grundsätzlich drei unterschiedliche Weisen auseinander halten, angewandte Ethik zu betreiben: 1. die Ethik der Resignation, 2. die Ethik des Paternalismus und 3. das philosophisch-ethische Sich Beraten.“[115]

Die beiden ersten Arten verfehlen aufgrund falscher Voraussetzung das Ziel, Ethik tatsächlich anzuwenden. Im ersten Fall reden Fachvertreter und Ethiker aneinander vorbei, da der Ethiker kein objektiv anerkanntes Ethikkonzept präsentieren kann und daher aufgrund der Vielzahl

---

[114] Krämer (1995) S. 211.

[115] Thurnherr (2000) S. 26.

Über die Einzelberatung hinaus prophezeit Thurnherr der philosophischen Beratung vor allem innerhalb von Institutionen eine zunehmende Bedeutung, wobei die ethischen Richtlinien, die innerhalb von bestimmten Institutionen gelten sollen, von Ethikkommissionen oder Ethikkomitees diskutiert und festgesetzt werden. Als problematisch sieht Thurnherr vor allem die Auswahl der Kommissionsmitglieder und stellt fest, dass es nicht selbstverständlich ist, Philosophen in solche Kommissionen zu berufen, obwohl gerade diese die Diskussion auf eine „normativ-ethische Begründungsebene“ zu führen vermögen.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass es solchen konsensorientierten Kommissionen zur Lösung ethischer Konflikte teils nicht unbedingt darum geht, dass sich das bessere Argument durchsetzt, sondern darum, der Gesellschaft „moralisch akzeptierbare Lösungen zu überreichen“. Je nach Zusammensetzung der Kommissionen können persönliche Belange und Beziehungen der Kommissionsmitglieder zueinander eine sachgerechte Diskussion behindern, vor allem wenn strategisch verfolgte Interessen im Vordergrund stehen. Desweiteren nennt Thurnherr die „Korrekturfunktion“ der feministischen Ethik, die es zu berücksichtigen gilt, um die herrschende Moral und traditionelle Ethikmodelle als androzentrisch zu entlarven und Alternativen in der Entscheidungsfindung aufzuzeigen. Vgl. Thurnherr: 2000, S. 30-33.

möglicher Ethikkonzepte auch für diesen Fall kapituliert und daher insgesamt resigniert. Im zweiten Fall setzt sich der Ethiker als selbsternannter Spezialist für z.B. medizinische, bioethische oder wirtschaftliche Belange in Fragen der Ethik paternalistisch ein und übernimmt die Verantwortung moralisch überforderter Wissenschaftler, die ihre Verantwortung gerne delegieren möchten. Dabei übersieht die Ethik des Paternalismus, dass es jeder Ethik um den „bestmöglichen Gebrauch der eigenen Freiheit" gehen muss.

Gelingen kann eine ethische Vermittlungsarbeit nur, wenn mit den beteiligten Wissenschaftlern und Politikern gemeinsam eine „reflektierende Urteilskraft" ausgebildet wird. „Die eigentliche Aufgabe angewandter Ethik als einer philosophischen Sonderdisziplin liegt darin, andere Menschen hierbei zu unterstützen und auf entsprechende Weise den philosophischen Part beizutragen. Angewandte Ethik wird damit zur Angelegenheit einer gelungenen Weise der philosophischen Beratung. Dabei könnte die so genannte ‚Philosophische Praxis' in der Zukunft eine besondere Rolle spielen."[116]

Thurnherr nimmt hier explizit Bezug auf die Vorgehensweise der Philosophischen Praxis, führt jedoch ihr Konzept nur in aller Kürze vor, indem er ihre Unabhängigkeit von vorgefertigten Theorien und Ideologien betont, was sie von einer „blühenden Beratungsszene" abhebt, die auf der Grundlage ausgearbeiteter Konzepte vorgeht.

„Eine entsprechende philosophische Beratung muss versuchen, der Einmaligkeit und der Selbstbestimmung der Ratsuchenden Rechnung zu tragen. Den eigentlichen Beratungsgegenstand im Gebiet der Ethik bildet allgemein der Gebrauch der Freiheit. Unabdingbare Voraussetzung aufseiten der Ratsuchenden ist deshalb deren Autonomie, deren Mündigkeit; die Beratungssituation ist von vornherein weniger auf ein Beraten als vielmehr auf das Sich-Beraten angelegt."[117]

Der zu besprechende Fall, der zur Entscheidung steht, wird zunächst in die Diskussion gebracht. Es geht darum, die betreffenden moralischen Probleme zunächst zu erkennen und zu analysieren, und nicht darum, dass der Philosoph das ethische Konzept ausarbeitet und vorlegt. Ihm muss es darum gehen, ethische Konzepte des Ratsuchenden ins Blickfeld zu rücken und kritisch zu beleuchten, die sich zunächst hinter vorgetragenen Überzeugungen der Beteiligten verbergen. Treffen mehrere unterschiedliche ethische Anschauungen der Beteiligten aufeinander, muss es ihm darum gehen, eine gemeinsame reflektierende Urteilskraft zu bilden und auf diese Weise eine Verständigung zwischen den Anschauungen

[116] Thurnherr (2000) S. 27/28.
[117] Thurnherr (2000) S. 28.

zu ermöglichen. Es geht dabei mehr um ein Entwerfen und Begründen spezieller Normen als um die Anwendung von bereits bestehenden Normen.[118]

„Die Annahme und die Realisation der erarbeiteten angewandt-ethischen Normenentwürfe indessen liegen zuletzt einzig beim Ratsuchenden. In diesem Sinne könnten sich institutionalisierte Orte des philosophischen Sich-Beratens wie etwa die ‚Philosophische Praxis' als Advokaturen der Freiheit erweisen."[119]

Verhandelt wird an solchen Orten des Sich-Beratens die Freiheit und zwar aus der Freiheit der Sich-Beratenden heraus. In der Beratungssituation sollen zugleich Wege eröffnet und damit Freiheit geschaffen werden, die einer Hemmung abgerungen werden. Aus dieser Freiheit kann gleichermaßen eine freiwillige Selbstbegrenzung entwickelt werden, die sich autonom weitere Grenzen ihres Tuns auferlegen kann. Ein Beratungsprozess zu ethischen Problemstellungen unterliegt dabei einer eigenen Ethik auf der Grundlage einer Anthropologie der Hemmung und Enthemmung, in deren Tradition sich Hans Krämers *Integrale Ethik* sieht. „Unter ethischen Gesichtspunkten ist die Verflechtung von Freiheit und Unfreiheit besonders aufschlussreich, wie sie bei Heidegger (geworfener Entwurf) und Plessner (Ineinander von Zentrizität und Exzentrizität) in verschiedener Weise umschrieben wird. Die Anthropologie der Hemmung und Enthemmung in der *Integrativen Ethik* versteht sich als dieser Tradition zugehörig. Sie geht davon aus, dass wir als Menschen immer schon und jederzeit irgendwie gehemmt und andererseits ungehemmt sind."[120]

Weder geht es im Beratungskontext darum, normativ eingreifend zu stoppen und normative Grenzen zu ziehen, noch darum, jegliche Hemmungen abzubauen und für beliebige Freiheit zu kämpfen. Gut beraten ist nach diesem Verständnis derjenige, welcher sich der anthropologischen Grundbegriffe von Hemmung und Enthemmung bewusst wird und sich zu ihnen in der Weise seiner exzentrischen Position dazu verhält, das heißt in ein reflektiertes Verhalten zu sich selbst eintritt. Eine Entscheidung in welche Richtung auch immer wird dann von dem Bewusstsein getragen sein, als Selbst immer schon herausgefordert, d.h. aufgerufen zur Verantwortung zu sein. Der Ruf entgeht nach Lévinas durch das Antlitz des Anderen, bei Heidegger wird dies als Ruf des Gewissens als „Mitwissen" bezeichnet. Ein „Sich-beraten" agiert genau in dieser Konstellation des Verhältnisses des Selbst zu sich und zu anderen. Der

---

[118] Vgl. Thurnherr (2000) S. 29.
[119] Thurnherr (2000) S. 29.
[120] Krämer (1995) S. 231.
„Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der (Ent-)Hemmungsbegriff als Implikat, Korrelat oder Komplement anthropologischer Grundbegriffe wie Freiheit, Unverfügbarkeit, Endlichkeit oder Bedürftigkeit auszuweisen und darum auch für eine praktische Anthropologie unentbehrlich ist – und nicht nur für eine Ethik, deren Aufgabe allerdings nur darin bestehen kann, Hemmungen entweder zu etablieren (als Moralphilosophie) oder zu destruieren (als Strebensethik) und die deshalb in ihrem Selbstverständnis wesentlich auf den Hemmungsbegriff angewiesen ist" (Krämer: 1995, S. 232).

Ruf oder die Aufforderung sind keine konkreten Normen, keine Vorgaben von Gesetzen oder Autoritäten, es sind das Gesicht oder das Antlitz, wie es bei Lévinas heißt, die aus einer unvordenklichen Vergangenheit kommen. Das Gebot, welches hier als Hemmung bezeichnet wird, ist vor jeder Möglichkeit der freien Zustimmung bereits gegeben. Der Andere ist schon da, bevor ich bin. Bevor ich „Ich" denken kann, bin ich schon aufgerufen und damit eine Antwort schuldig, ohne expressis verbis gefragt worden zu sein.

„In der Nähe wird ein Gebot vernehmbar, das gleichsam aus einer unvordenklichen Vergangenheit kommt: die niemals Gegenwart war, die in keiner Freiheit begonnen hat. Diese Weise des Nächsten heißt Gesicht. Das Gesicht des Nächsten bedeutet mir eine unabweisbare Verantwortung, die jeder freien Zustimmung, jedem Pakt, jedem Vertrag vorausgeht."[121]

Diese Ethik von Lévinas spielt in jede Beratungssituation hinein, die ein Sich-Beraten zur Grundlage hat und ohne normative Bevormundung dennoch die Verantwortlichkeit jedes Einzelnen hervorbringt.

Es ist ein Bestandteil jedes Beratungsprozesses, dass in ihm Elemente der Sollensethik und Strebensethik gleichermaßen anzutreffen sind und sich dialektisch aufeinander beziehen.

„Die Ethik gleicht weder einem Kreis mit einem einzigen Mittelpunkt noch einem polyzentrischen Gebilde, sondern einer Ellipse mit zwei Brennpunkten. […] Kooperationsmöglichkeiten zwischen den beiden Teilethiken bestehen nur in der allgemeinen Bedeutung, dass die Moralphilosophie die Strebensethik beschränkt und limitiert, während die Strebensethik der Moralphilosophie die Inhalte und gleichsam das Material in Gestalt der Güterwelt vorgibt."[122]

Insgesamt ist Krämer, auf den sich eine Ethik der Beratung berufen kann, um eine „Mehrdimensionalität der Ethik" bemüht, wobei für ihn Strebensethik und Moralphilosophie

---

[121] Lévinas (1998) S. 198/199.

„Das Gesicht ist nicht eine Gegenwart, die ein ‚Ungesagtes' ankündigt, das von seiner Rückseite her gesagt werden wird. Die Stellvertretung – als Verantwortung ohne erinnerbares Engagement, ohne Anfang – als unendliche Annäherung in der Nähe des Anderen – ist keine ‚Haltung', die man gegenüber einem Seienden eingenommen hat, das in seinem Gesicht nah wäre. Und doch wird das Gesicht, das Not und Armut ist, Spur oder Schatten seiner Selbst und Anklage, auch zu einem In-Erscheinung-Treten und zu Epiphanie" (Lévinas: 1998, S. 337/338).

Im Sinne einer Sollensethik ist es Lévinas, der die Grundlage einer Moral im Antlitz des Anderen aufgezeigt hat. Der zweite Zweig der Ethik, nämlich die Strebensethik, hat neben Hans Krämer einen prominenten Vertreter in Martin Heidegger, dessen Streben um die Eigentlichkeit im Entwurf gegen die Hemmung und Ablenkung in der Alltäglichkeit der Uneigentlichkeit genannt werden kann.

„Legt Lévinas die Quelle der Moral frei, so liefert der Heidegger von *Sein und Zeit* dazu das strebensethische Pendant, wie man denn vom frühen Heidegger, wenn man von Foucault absieht, in unserem Jahrhundert wohl am meisten über strebensethische Phänomene erfahren kann. Auch bei Heidegger kommt die Hemmung qua Störung ausdrücklich vor. […] ist das Entwerfen eigentlicher Möglichkeiten ständig von der Störung des ‚Absturzes' in die Uneigentlichkeit bedroht. Da die Uneigentlichkeit jedoch einen existenzialen Primat besitzt, liegt die prototypische Störung umgekehrt im Herausgerissenwerden aus der Vertrautheit des Alltäglichen. […] Ethik ist immer dann gefragt, wenn Selbstverständlichkeiten und Üblichkeiten zerfallen und der Mensch seine gewohnte Orientierung verliert" (Krämer: 1995, S. 237).

[122] Krämer (1995) S. 244-246.

„verschiedene Regeln“ und „eigene Schwerpunkte“ haben und nicht auseinander hervorgehen oder in irgendeiner Art aufeinander zurückzuführen sind.[123]

Die Bereiche von Strebensethik und Sollensethik sind daher auseinanderzuhalten, wobei Krämer den Bereich der Strebensethik stärken möchte, der Anfang des 18. Jahrhunderts allmählich von der Sollensethik verdrängt wurde. Im Horizont der Strebensethik werden dabei Belange der Glückssuche und der individuellen Lebenskunst thematisiert, während die Sollensethik der Gemeinschaft den Vorzug vor dem Individuum gibt.[124] Die Strebensethik kümmert sich als Beratungsdisziplin hingegen eher „[…] um die Zielsetzungen und das Wollen des Einzelnen. Die normative Struktur ihrer Ratschläge und Einsichten lässt sich als hypothetischer Imperativ rekonstruieren, der einen autogenen Charakter hat: ‚Wenn ich das und das will, muss ich dies oder jenes tun. Der Ausgangspunkt strebensethischer Reflexion befindet sich also beim Selbstinteresse […].“[125]

Wie bereits die Eigentümlichkeit des Sollens bei Lévinas gezeigt hat, beinhaltet diese Form der Sollensethik kein Sollen im eigentlichen Sinne, auch nicht im Sinne eines kategorischen Imperativs, der bereits eine Handlungsmaxime beinhaltet. Ebenso muss auch die normative Struktur der Strebensethik nicht im Sinne eines hypothetischen Imperativs nach Kant aufgefasst werden, der eine klare Handlungsaufforderung wäre, um das Glück zu finden. Gerade bei Kant ist ein solches Streben nach Glück im Sinne einer konkreten Zielorientierung nicht gegeben.

---

[123]Vgl. Krämer (1992) S. 75.
Bereits Wilhelm Kamlah (1972) hat in seinem Buch *Philosophische Anthropologie* diese Unterscheidung der Ethikbereiche zwei Jahrzehnte vor Krämer herausgearbeitet, wobei er terminologisch zwischen „Moralphilosophie“ bzw. normativer Ethik und „eudämonistischer Ethik“ bzw. „Philosophie der Lebenskunst“ unterscheidet. Erstere versucht dabei aufzuzeigen, wie wir leben sollen, während letztere sich damit befasst, wie wir leben können.
Nach Hans Krämer, der diese Gedanken aufgreift, ist es I. Kant, der einen ethischen Mischtyp erschafft, dabei jedoch begrifflich differenziert vorging. Krämer kritisiert dabei, dass der Ethiker sich zwischen einem Primat des Wollens oder Sollens zu entscheiden hätte. Kants kategorischer Imperativ, demgemäß ein Handeln aus Pflicht und damit allein moralisch gutes Handeln nur dann gegeben ist, „wenn die Maxime deines Willens jederzeit zugleich Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung“ ist, vermischt zwei unterschiedlich Ethikkonzeptionen. Krämer spricht dabei von einer Fundamentaldifferenz, da moralisches Sollen stets in einem Spannungsverhältnis zum Eigenwollen steht und nicht mit diesem koinzidieren kann.
Diese Spannung wird bei Kants Auffassung des pflichtgemäßen Handelns deutlich, welches auch aus Neigung geschieht und damit nicht moralisch gut ist im eigentlichen kantischen Sinne. Somit ist bei Kant eine Unterscheidung zwischen Handlungen aus Neigung und Handlungen aus Pflicht gegeben, sodass bei ihm lediglich der Begriff der Strebensethik fehlt, innerhalb seines Denkens jedoch in der *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* im Sinne der Selbstsorge zu finden ist, wie W. Schmid herausgearbeitet hat.
Vgl. Krämer (1992) S. 14. und Thurnherr (2000) S. 135.
Thurnherr verweist in diesem Zusammenhang auf Spaemann (1993) und Seel (1995), die jeweils davon ausgehen, dass der Wunsch nach gelingendem Leben nicht der Ursprung der sittlichen Verantwortung sein kann, sodass Glück und Moral im Spannungsverhältnis bestehen bleiben müssen.
Einen ähnlichen Versuch wie Krämer, einen neuen Blick auf den vernachlässigten Zweig der Strebensethik zu richten, unternimmt auch Annas (1993).
[124] Vgl. Thurnherr (2000) S. 133/134.
[125] Thurnherr (2000) S. 133.

> „Glücksfähigkeit [wie sie der Utilitarismus zum Prinzip einer Ethik erhebt, ohne Glück für uns selbst definieren zu können] kann kein ausreichendes Prinzip ethischer Begründungen darstellen. Woran wir uns also vielmehr orientieren wollen, ist die mit Kant gestellte Frage nach der *Glückswürdigkeit*. Die Glückswürdigkeit ist aber kein direktes Ziel des Handelns. Seit Kant ist eine ethische Handlung nicht mehr kausal oder monokausal auf Glück hin ausgerichtet. Es gibt keine Regeln, die uns sagen, was zu tun sei, um sich des Glückes als würdig zu erweisen. Deswegen nötigt der *Kategorische Imperativ* Kants auch unter keine Regel, sondern unter ein Gesetz, welches uns in ein Verhältnis zu unseren eigenen Handlungen setzt, aber nicht eine bestimmte Regel des Handelns vorgibt.“[126]

Wird das Streben nach einem gelingenden, guten Leben von der Ethik abgekoppelt, entwickelt sich eine vom Glück abgekoppelte sogenannte Sollensethik.

Die Auffassung jedoch, dass Glück nicht nur für mich in der Isolation möglich ist, sondern stets im Kontext zu sehen ist, zeigt hingegen, dass im individuellen Streben, das reflektiert und ganzheitlich ausgerichtet ist, stets ein Moment des Sollens, der Achtsamkeit und des Aufrufs zur Verantwortung mitschwingt.

Sicherlich kann das Individuum unter strebensethischen Gesichtspunkten sich selbst zum Ziel seines Strebens machen, es muss jedoch nicht im Zentrum stehen und kann durchaus auf der Suche nach einem gelingenden Leben von sich absehen, d.h. strebend um Anderes Sorge tragen in der Sorge um sich.[127] Thurnherrs Schrift kann an dieser Stelle differenzierter weitergedacht werden. Eine strebensethisch orientierte Beratung muss also nicht im schematischen Sinne eines „wenn…dann“ zum eigenen Wohl gedacht werden, sowenig wie ein Sollen nur unabhängig vom Wollen denkbar ist. Wer gelingendes Leben im Sinne der Strebensethik nicht in Harmonie mit sittlicher Verantwortung denken möchte, der geht bereits von der Prämisse aus, dass gelingendes, glückliches Leben ein gedankenloses Leben ist, das sich seiner Schuldigkeit und seines Verdanktseins und damit seiner Pflicht zur Kultur der Pflege und Fürsorge nicht bewusst ist. Gelingendes, glückliches Leben im ganzheitlichen Sinne schließt jedoch auch diese Seiten des Lebens ein und benötigt letztendlich keinen externen Aufruf zur Pflicht.

---

[126] Grätzel (2006) S. 8.

[127] „Schmid ist es gelungen zu zeigen, dass Selbstsorge in ihren ältesten Formen in der antiken Polisethik oder in der stoischen Philosophie die Fürsorge für andere ein- und nicht ausschließt und dass sie dies auch in einer modernen Praktischen Philosophie und Ethik nicht zu tun braucht. Dem immer wieder zu hörenden Vorwurf, die Strebensethik sei ja unmoralisch, wird damit durch die historische Analyse eines ihrer Kernbegriffe der Boden entzogen“ (Krämer: 1995, S. 234).

Eine ausführliche Stellungnahme zu Schmids Ansatz der Selbstsorge, Lebenskunst und Glück wird in einem eigenen Kapitel ausgearbeitet werden. (Vgl. Kapitel 2.2.2. dieser Arbeit)

„Wichtig ist zweitens, dass Schmid für die Strebensethik gerade Kant als Kronzeugen gewinnen will. Die Prediger der reinen Selbstlosigkeit können sich von der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* und der *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* her gesehen nicht auf Kant berufen, so wenig wie übrigens auf das Neue Testament (‚Du sollst Deinen Nächsten lieben wie Dich selbst’)“ (Krämer: 1995, S. 235).

Insgesamt geht es Krämer in seiner Konzeptionen der *Integrativen Ethik* darum, eine strebensethische Richtung einzuschlagen, ohne den Bereich des Sollens gänzlich verlassen zu müssen. Nur dann ist es nämlich möglich, Ethik im Sinne einer Konsiliatorik zur ethischen Beratung werden zu lassen, die handlungsleitend wirken kann, ohne zur rein theoretischen Disziplin degradiert zu werden. „Praktische Philosophie ist methoden- und grundlagenbewußte Konsiliatorik im großen, wie dies die Moralistik im kleinen ist. Innerhalb der Ethik ist es vor allem die Strebensethik, die von der konsiliatorischen Grundstellung Gebrauch macht, während die Moralphilosophie und ähnlich die Rechtsphilosophie das präskriptive Grundverhältnis nach der Seite strenger Direktiven hin anders akzentuieren.“[128]

In seinem Hauptwerk *Integrative Ethik* wendet sich Hans Krämer gegen den Monopolanspruch einer normativen Moralphilosophie und versucht dabei mithilfe einer Reformulierung strebens- und sollensethischer Argumente einen dritten Typus ethischer Theorie zu entwickeln, indem er neo-kantianische und neo-aristotelische Entwürfe mit zeitgenössischen Lebenskunstlehren zu einem mehrdimensionalen Entwurf verbinden möchte. Zentrales Anliegen ist dabei die Heranführung komplexer Argumentationen der praktischen Philosophie und Ethik an die alltägliche Lebensführung in der Absicht, aus den entsprechenden Diskursen praxisleitende Bezüge aufzuzeigen. „Die konsiliatorische Grundstellung gehört wesentlich zum Begriff und zur Definition Praktischer Philosophie und Ethik. Wenn sich diese grundsätzlich nicht dazu verstehen will, Ratschläge zu erteilen, verfehlt sie ihre Funktion, handlungsleitend, d.h. praktizierende Praktische Philosophie zu sein, und nähert sich zu Unrecht der Rolle einer theoretischen Disziplin an.“[129]

---

[128] Krämer (1992) S. 325.

„Die grundsätzliche Absage an die Möglichkeit einer (universal-) teleologischen Ethik verbindet Hans Krämer nicht nur mit einer Verabschiedung ‚einheitsstiftender Entwürfe’, sondern er sieht die Signatur der postteleologischen Moderne insbesondere durch eine duale Strukturierung des ethischen Argumentationstableaus in zwei relativ eigenständige, sich wechselseitig gleichwohl bedingende und funktional ergänzende Typen ethischer Theorie gekennzeichnet. Dieser idealtypischen Differenzierung von Sollens- und Strebensethik korrespondiert postteleologisch eine Reflexion auf die Pluralität gelebter Sittlichkeiten und Ethosformen sowie die Einsicht in ihre prinzipielle Legitimität“ (Endreß: 1995, S. 157).

Die Pluralität gelebter Sittlichkeiten und Ethosformen erfordert geradezu die Absage an eine rein teleologische Ethik. Damit ist die Ethik auf die Grundlage ihres strebensethischen Zweiges zu stellen, ohne Verbindlichkeiten einer ethischen Orientierung aufgeben zu müssen. Dies kann nur gelingen, wenn eine ethische Konsiliatorik auch zeitliche, räumliche Situierung und sachliche Spezifität berücksichtigt, wie Endreß im Folgenden aufzählt. Ohne ein allgemein ethisches Sollen im Sinne von Lévinas’ Aufruf vor aller Zeit, wie bereits dargelegt wurde, wäre ein solches situationsabhängiges Ethikverständnis jedoch einem relativistischen Abwägen von Interessen und Gütern ausgeliefert.

„Mit Blick auf die konsiliatorische Ausrichtung der *Integrativen Ethik* kann nach dem Gesagten festgehalten werden, dass die von Krämer geforderte ‚strukturelle Konzentrik’ der Ethik, mit ihrer Option eines mittleren Weges zwischen Partikularität und Uniformität, zur Einsicht führt, dass die Typizität sozial-standardisierter Verhaltenserwartungen durch zeitliche Dauerhaftigkeit, sachliche Situationsunabhängigkeit und soziale Institutionalisierung […] im Beratungsvorgang in sollens- und strebensethischer Perspektive individuell-biographisch zugeschnitten werden muß durch zeitliche Variabilität, sachliche Spezifizität, soziale Positionierung wie Motivierung und räumliche Situierung“ (Endreß: 1995, S. 197).

[129] Krämer (1992) S. 323.

Trotz dieser kritischen Betrachtung einer theoretischen Disziplin der Ethik ist es nach Krämers Auffassung nicht sinnvoll für die Philosophische Praxis, sich frei von ethischer Theorie zu einer Philosophie eigenen Rechts zu erheben. Die Philosophische Praxis soll daher nicht als Alternative zur Ethik, sondern lediglich als „Komplement und Korrektiv zur Ethiktheorie“ auftreten.

Selbst bemüht er sich um die Grundlegung einer postteleologischen Strebensethik, die er als „Güter-, Glücks-, Klugheits-, Selbstethik“ bezeichnet, der als dritter Ethiktyp nach der „älteren, teleologischen und kanonischen Strebensethik“ und der modernen Sollensethik, einer postmodernen Nichtidentität, Pluralität und Perspektivität erst gerecht werden kann.[130] Dabei „[…] soll das Hendiapollon wiederum einschärfen, dass jede einzelne dieser Bezeichnungen mißdeutig ist […]“.[131] Ein einzelner Begriff, eine einheitliche Ethik, die im postmodernen Sinne eben nicht einheitlich und teleologisch auf ein Ziel gerichtet sein kann, wird hier durch viele Begriffe ausgedrückt. Im Namen einer solchen Ethik plädiert Krämer für eine starke Kompetenz der Philosophischen Praxis, die auch ohne den zeitgemäßen Anspruch einer ethischen Theorie, die er als Desiderat ansieht, beraten soll. Innerhalb einer solchen Praxis müssen neben empathischem Verstehen und Mäeutik auch Protreptik und Paränetik einen Platz erhalten.[132]

„Es gibt indessen bei den Philosophischen Praktikern, die in den achtziger Jahren im deutschsprachigen Raum hervorgetreten sind, eigene Tendenzen, die Verbindung zur Ethiktheorie zu lockern und sich und ihre Klienten als Philosophierende eigenen Rechts theoriefrei und autark zu setzen. […] Ich stütze mich dafür auf die Erhebungen der Studie einer Mitarbeiterin, die eine Reihe repräsentativer Praxisprogramme monographisch untersucht und kritisch verglichen hat: M. Berg, Philosophische Praxen im deutschsprachigen Raum. Eine kritische Bestandsaufnahme, Salzburg, 1992“ (Krämer: 1992, S. 334)

Eine ausführliche Betrachtung dieser Arbeit zur Philosophischen Praxis und ihren Vertretern im deutschsprachigen Raum erfolgt im Kapitel 2.2. dieser Arbeit.

Hans Krämer fasst die Vorgehensweise der Philosophischen Praxis dadurch zusammen, dass er auf ihr empathisch-teilnehmendes oder allenfalls mäeutisches Verfahren hinweist, welches den Klienten durch indirekte Appelle zu sich selbst bringen soll. Dabei sieht er eine Nähe zur nichtdirektiven Gesprächstherapie nach C. Rogers.

„Die Philosophische Praxis kann systematisch gesehen nicht als Alternative, sondern nur als Komplement und Korrektiv zur Ethiktheorie auftreten. Dabei genügt nicht die generelle Orientierung an einer verbreiteten philosophischen Richtung, die, soweit zu ersehen, bei keinem Philosophischen Praktiker der Gegenwart fehlt (überwiegend ist es die Frankfurter Schule, daneben die Existenzphilosophie, aber auch Kant, Hegel oder Wittgenstein sind vertreten). Der Praktiker ist vielmehr gehalten, die materialen Diskussionen zumal der Präskriptiven Ethik zu rezipieren und sinngemäß in das Beratungsspiel einzubringen. Dies bedeutet natürlich nicht, dass er sein Hintergrundwissen jederzeit explizit entfaltet“ (Krämer: 1992, S. 335).

[130] „Die Grundtendenz der Moderne, die eine mögliche Postmoderne nur radikalisieren kann, zeigt den wachsenden Einbruch der Differenz, Andersheit, Nichtidentität, Negativität, Einzelheit und Pluralität in die traditionellen metaphysischen Einheits- und Identitätsstrukturen, die Aufwertung von Werden, Bewegung, Zeit und Geschichte gegenüber dem äternisierten Sein qua Präsenz und Persistenz sowie die Ablösung des Substanzbegriffes durch diejenigen der Relation und Funktion und demgemäß gnoseologisch gesehen des absoluten Standorts durch die Relativität und Perspektivität einer Vielheit von Standorten. Für die Praktische Philosophie und Ethik folgt daraus die Sprengung des Autarkie- und Eudämoniebegriffs der älteren Ethik und seine dynamisch geschichtliche Modifikation“ (Krämer: 1992, S. 128).

[131] Krämer (1992) S. 337.

[132] Vgl. Krämer (1992) S. 336/337.

Für die in der Philosophischen Praxis zu erarbeitende Beratung bietet er die Definition einer „entscheidungsverbessernden, problemorientierten, kommunikativen Vorgabe“ an.[133]

Deutlich wird an dieser Stelle der Einsatz für eine Ethik als beratende Tätigkeit, die sich nicht als rein theoretische Disziplin selbst aufhebt und dennoch einer theoretischen Fundierung bedarf. Auf diese Weise kann der Anschluss an einzelwissenschaftliche Beratungsformen der Psychologie, Theologie oder Pädagogik gelingen, während eine Ethik ohne Anwendungsdimension und Methodenlehre machtlos und ineffizient bleiben würde.[134]

Ein Beispiel für eine konkrete Umsetzung einer solchen Ethikkonzeption bildet der Bereich eines schulischen Ethikunterrichts.

> „Auch der pädagogische Anspruch der Schule erfordert für das Fach Ethik über die didaktische Aufbereitung hinaus bis zu einem gewissen Grade die Einbeziehung der gesamten Anwendungsdimension, nämlich auch die bedarfsindizierte Anleitung und Beratung und gegebenenfalls die zugehörige Haltungsbildung. Es wäre eine kognitivistische Verkürzung von Ethik, wenn man den Ethikunterricht von vornherein auf Didaktik und Diskussion reduzieren wollte. Hier liegen die Chancen zu einer weitreichenden philosophischen Praxis, die die Wirklichkeit und auch die Möglichkeiten gegenwärtiger Erwachsenenberatung unvergleichlich übersteigen, insbesondere dann, wenn man Ethik als integrative, d.h. die gesamte Lebensführung in ihrer vollen Breite abdeckende philosophische Disziplin anzuerkennen bereit ist.“[135]

Das Fach Ethik erfordert gerade im schulischen Rahmen mehr als nur eine kognitivistische Verarbeitung bestehender Ethiktheorien.[136]

Ethikunterricht ist dann nicht bloß Diskussion und Didaktik, sondern Lebensgestaltung und gelebte Ethik im Sinne einer philosophischen Praxis.

Die Protreptik, die als Kunst der Hinwendung neben der Elenktik als Kunst der Überführung als Teil der mäeutischen, sokratischen Gesprächsführung bezeichnet werden kann, leitet den Gesprächspartner durch gezieltes Fragen zu einer geänderten Meinung. Allgemein kann man unter Protreptikos auch eine Gattung von „Mahnschriften“ bezeichnen, die in allgemeinverständlicher Sprache das Interesse des Lesers an der Thematik philosophischen Fragens wecken sollen. Als Beispiel ist das von Aristoteles verfasste Werk *Protreptikos* zu nennen, welches allgemein in das philosophische Denken und Leben einführt und gleichzeitig speziell aristotelisches Gedankengut vorstellt.

Der Begriff der Paränese (griech.: parainesis) hat ebenfalls die Bedeutung von „Ermahnung“ und „Rat“ und meint vor allem die allgemein gehaltene Mahnrede, welche keine konkreten ethischen Normen aufstellt. Entscheidend sind die praktischen Konsequenzen einer solchen Rede

[133] Vgl. Krämer (1992) S. 344.

[134] Vgl. Krämer (1995) S. 246/347. Verwiesen werden kann an dieser Stelle auf den Ansatz einer ethischen, mediativen Gesprächsführung im Rahmen einer kommunikativen Praxis, die als Ethik des Umgangs und der Begegnung bezeichnet werden kann und auf den Methoden der Praktischen Philosophie, der Phänomenologie, Hermeneutik und Dialektik basiert. Dieser Ansatz findet seine theoretische Fundierung in der Praktischen Philosophie und entwickelt gleichzeitig Regeln für den alltäglichen Umgang, nicht nur für akute Konfliktsituationen. Vgl. Krämer (2008)

Ein solches Konzept einer mediativen, ethischen Praxis kann durch eine Ethik der Selbstsorge erweitert werden, die als Grundlage das Selbstverhältnis hat und dabei auch schon stets dialogisch angelegt ist in einer Selbstgestaltung im bewussten Kontakt mit sich und anderen.

[135] Krämer (1995) S. 247.

[136] Vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit.

Seine hier entwickelte Vision ist die Verwirklichung einer Philosophischen Praxis im Ethikunterricht selbst, der so die Chance erhält, im philosophischen Gespräch ethische Theorien nicht nur zu lernen, sondern zu entwickeln und im Sinne einer Lebensführungskompetenz anzuwenden.

Didaktik hat somit dem Anspruch einer integralen Auseinandersetzung mit Ethik als Theorie und Praxis zu genügen. Didaktik der Philosophie wird damit zu einer lebendigen philosophischen Praxis, die sich mit den Inhalten philosophischer Schulen, Theorien und Methoden rational auseinandersetzt und dabei vor allem den praxisbezogenen Ansprüchen einer Identitätsfindung und Auseinandersetzung mit der Selbstbildung entsprechen muss.

Begriffe wie Glück, Wohlergehen und Identitätsfindung sind im Rahmen einer Didaktik der Philosophie und Ethik mitzubedenken.

Im Rahmen der hier geführten Auseinandersetzung mit Ethikansätzen in Verbindung zur Lebenspraxis soll nun auf weitere ethische Konzepte hingewiesen werden, die zur Fundierung einer Philosophischen Praxis nennenswert sind.[137]

> „Von erheblichem Interesse ist auch der Ansatz von Martha C. Nussbaum. Unter den Philosophen, die gegenwärtig das antike Modell der Selbstsorge aufgreifen, lehnt sie die wissenschaftlich Distanziertheit der neuzeitlichen Philosophie (aber auch schon diejenige des antiken Platonismus) am entschiedensten ab. Die Autorin plädiert für eine enge Anbindung der Philosophie an Fragen der persönlichen Lebensführung und fordert eine Ethik der Empathie. […] außerdem problematisiert Nussbaum das Expertenwissen des philosophischen Therapeuten dann, wenn es auf Kosten der Individualität und der Einzelpersönlichkeit zu gehen scheint oder wenn es zu einem autoritären, asymmetrischen Lehrer-Schüler-Verhältnis führt […] und weist […] alle therapeutischen Konzeptionen zurück, die das Ziel einer Auslöschung der Wünsche und Affekte soweit vorantreiben, dass ihr Ideal der zum Solitär gewordene Weise ist, der sogar noch Liebe, Mitgefühl und Solidarität einbüßt.“[138]

In diesem Ethikverständnis wird nochmals eine weitere Konkretisierung in Richtung einer Individualethik vorgenommen, indem eine Ethik der Empathie gefordert wird und außerdem eine ablehnende Haltung gegenüber Expertenwissen in Belangen der Selbstsorge

---

[137] Krämers Ansatz einer Stärkung der Strebensethik kommt dem Konzept einer ethischen Praxis der Selbstsorge bereits sehr nahe, aber verlangt noch eine Ausarbeitung der konkreten Anwendungs- und Problemfelder, wie Krämer selbst erkennt.

„Es versteht sich, dass auch die behandelten Themenfelder viel weiter ausgeführt werden müssen. Das vordringliche Beweisziel war im Buch zunächst nur dies, zu zeigen, dass es eine zeitgemäße Spezielle Strebensethik geben kann, die der bisher in der Ethik fast ausschließlich behandelten Speziellen Moralphilosophie in nichts nachsteht“ (Krämer: 1995, S. 248).

Themen wie Wohlergehen, Glück, Armut und Reichtum, Tourismus, Landschaftsplanung Raumgestaltung in der Architektur, Mode und viele mehr sind an dieser Stelle denkbar.

Selbst schlägt er einige Themenkreise vor, die aus konkreten Problemkonstellationen der gegenwärtigen Gesellschaft stammen. „Einen besonders ergiebigen Themenkreis, der sowohl die Zeit- wie die Sinndimension übergreift, bietet die Erfahrung der Langeweile in der modernen Gesellschaft (Monotonie der Arbeitswelt, Probleme der Ausfüllung der Freizeit u.a.). Der Langeweile steht gegenüber einmal die ‚Kurzweiligkeit', andererseits das Gegenextrem des allzu kurzen Weilens und der Überfüllung der Zeiträume“ (Krämer: 1995, S. 248).

Vgl. zum Begriff der Langeweile: Heidegger (2004): *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt-Endlichkeit-Einsamkeit.* Frankfurt a.M.

[138] Horn (1998) S. 252/253.

eingenommen wird. Eine derart verstandene Ethik muss in Anlehnung an Aristoteles menschliche Wünsche und Affekte einbeziehen und wendet sich dabei gegen eine weltenthobene Diskussion über das reine Gute.

In ihrer Theorie des guten Lebens verwendet Martha C. Nussbaum den Begriff des Wohlergehens als Alternative zu anthropologisch ausgedünnten deontologischen Moralansätzen, wie es in einer Zusammenfassung eines Sammelbandes ihrer Essays[139] heißt, und sie befindet sich damit auf einer Ebene mit Hans Krämers Versuch einer integrativen Ethik.

Dabei befürwortet sie eine ethische Orientierung an nicht-relativen Tugenden, was bereits vorbildhaft bei Aristoteles zu beobachten ist.

> „In der zeitgenössischen philosophischen Debatte richtet sich das Interesse zunehmend auf die Tugenden. Von vielen verschiedenen Seiten werden diejenigen ethischen Theorien kritisiert, die nur noch wenig mit den konkreten menschlichen Erfahrungen zu tun haben. Ob diese Praxisferne aus dem utilitaristischen Interesse an einem universalen Kalkül von Präferenzerfüllungen oder aus dem kantischen Anliegen resultiert, allgemeingültige Prinzipien aufzustellen, bei denen Bezugnahmen auf bestimmte Kontexte, Geschichtskonstellationen und Personen ausgespart bleiben, mag dahingestellt sein; doch wird sie gegenwärtig von einer wachsenden Zahl von Moralphilosophen als ein Defizit bei der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen empfunden. Bei der Suche nach einem alternativen Zugang zu dieser Thematik spielt der Begriff der Tugend eine wichtige Rolle. Dies gilt auch für das Werk des Aristoteles, des größten Befürworters eines ethischen Ansatzes, der auf dem Begriff der Tugend basiert. Denn was am Werk des Aristoteles so besticht, das ist die Verbindung von Exaktheit und Konkretheit, von theoretischer Stärke und Sensibilität für die realen Bedingungen menschlichen Lebens und Entscheidens in ihrer ganzen Mannigfaltigkeit und Veränderbarkeit.“[140]

Was von Nussbaum gefordert wird, ist sowohl ein Engagement für das menschliche Gute als auch eine Sensibilität für den Kontext. Damit einher geht eine Offenheit für Veränderung und das Eintreten neuer Umstände, die eine Flexibilität gegenüber den lokalen Umständen erfordern. Unvoreingenommenheit und Neutralität werden in diesem Welt- und Selbstverständnis ausgeschlossen, weil „[…] selbst dort, wo es um eine Sinneswahrnehmung geht, das menschliche Bewusstsein aktiv und interpretativ vorgeht und dass seine Interpretationen eine Funktion seiner Geschichte, seiner Begriffe und seiner internen Struktur sind.“[141]

Gegen eine intellektualistische Einseitigkeit tritt Nussbaum mit Aristoteles für ein Ethikkonzept ein, das die Brüchigkeit und Unüberschaubarkeit menschlichen Lebens berücksichtigt. Dabei wird das hellenistische Modell einer rationalen Lebensgestaltung mit einem Modell der eudaimonia verbunden, das den Menschen in seiner Lebensform als

---

[139] Vgl. Nussbaum (1999)
[140] Nussbaum (1999) S. 227/228.
[141] Nussbaum (1999) S. 253.

endliches, fragiles und mitfühlendes Wesen erkennt, welches auch von den Umständen der Außen- und Mitwelt tiefgreifend abhängig ist.[142]

„Aber diese Tatsachen bedeuten nicht, wie einige relativistische Literaturtheoretiker und Anthropologen meinen, dass alle Weltinterpretationen die gleiche Gültigkeit haben und in keiner Weise vergleichbar sind, es also im Sinne des ‚anything goes' keine guten Bewertungsmaßstäbe gibt. Nur weil man verneint, dass die ethische Wahrheit einer ganz und gar uninterpretierten Realität korrespondiert, muss jedoch die Idee der Wahrheitssuche kein altmodischer Irrtum sein. Bestimmte Weltanschauungen können immer noch so kritisiert werden, wie Aristoteles sie kritisiert hat: als dumm, schädlich und falsch. Die bei einer solchen Kritik verwendeten Maßstäbe müssen aus dem menschlichen Leben selbst kommen."[143]

Problematisch bleibt dabei jedoch das Finden der geeigneten Maßstäbe, was nach Nussbaum in einer ethischen Debatte zu geschehen hat, die flexibel den Umständen des Zusammenlebens Rechnung tragen muss.

Abgelehnt wird eine Lebensform, die auf der Suche nach Weisheit den Weg einschlägt, sich über die Welt zu erheben und durch das Erreichen von Affektfreiheit den Widrigkeiten des Lebens zu trotzen. Ein kontextenthobenes Weisheitsideal wird durch eine Ethik der Empathie und der mitfühlenden Humanität erweitert,[144]wozu ein weiterer Ansatz herangezogen werden kann, der die Philosophie in die Bereiche der Wissenschaft, Lebensform und Weltweisheit differenziert.

> „Wir haben bisher, um eine Formel für ‚Weisheit' zu haben, uns an eine landläufige Auffassung gehalten, nach der Weisheit soviel bedeutet wie ‚über den Dingen stehen und anderen raten können'. Diese Formel ist nicht falsch, muß aber jetzt noch erweitert werden. Das griechische Wort sophia, Weisheit, steht nicht für sich allein, sondern ist die Zusammenfassung oder besser die Übersteigung einer ganzen Reihe von Tugenden. Da das Wort Tugend im Deutschen inzwischen einen etwas altbackenen Ton hat, möchte ich lieber von ‚Weisen des Gutseins' reden. […] Also: Tugenden sind Vermögen; der Gute ist der Kompetente, der dynatos. […] Aus diesem Grund ist auch der deutsche Ausdruck Tugend so wenig geeignet, den griechischen, areté, zu übersetzen, weil ‚Tugend' im Deutschen durchaus als so etwas wie ‚gutes Wesen' oder auch ‚schöne und reine Seele' verstanden werden kann. Der Gute ist der Fähige, derjenige, der eine Sache versteht und damit zugleich besser ist als andere. […] Es lässt sich nun zeigen – ich habe das in meinem Buch *Der Typ Sokrates* (1988) getan – dass das Ideal des Philosophen eine Modifikation und Steigerung aristokratischer Tugenden darstellt. Damit ist es aber zugleich Fortentwicklung einer ursprünglich kriegerischen Selbststilisierung des Mannes."[145]

---

[142] Vgl. Horn (1998) S. 150.

[143] Nussbaum (1999) S. 254.

An dieser Stelle sei auf die Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben nach Albert Schweitzer verwiesen, der explizit dafür eintritt, dass die „Weltanschauung" aus der „Lebensanschauung" resultieren müssen, deren grundlegende Erkenntnis darin besteht, dass ich selbst „Leben bin, inmitten von Leben, das Leben will". (vgl. Schweitzer [1923] (1990) S. 330 und hierzu Grätzel (2007) S. 62 f.)

[144] Vgl. Horn (1998) S. 150.

[145] Böhme (1994) S. 147-149.

„Sophia verstanden die Griechen als eine Weise des Gutseins des Menschen bzw. als dessen höchste Ausbildung. Sehr schön kann man das in Platons ‚Pädagogik' [gemeint ist Platons Dialog *Staat*, wie Böhme in

Ohne den Weisheitsbegriff aufgeben zu müssen, wird hier ein erster Einblick in ein Ethikkonzept entwickelt, welches „Weisheit“ relativiert und in den Kontext von lebensnahen Tugenden stellt, gleichzeitig jedoch die Weisheit als Zusammenfassung und Übersteigerung einer Reihe von Tugenden verstehen möchte. Außerdem wird die Weisheit hier mit dem Ideal des Philosophen in Verbindung gebracht. Innerhalb einer Ethikdiskussion zur Fundierung einer Philosophischen Praxis ist dieses Bild vom Philosophen durchaus von Bedeutung und zwar zunächst deshalb, weil eine Ethik der Philosophischen Praxis durchaus personenbezogen ausgerichtet ist, wie die bisherige Diskussion bereits gezeigt hat. Wenn Böhme an dieser Stelle eine Höherentwicklung und Durchsetzung von Fähigkeiten und Tugenden kritisch mit einer kämpferisch ausgerichteten Selbststilisierung in Verbindung bringt, ist dies nur bedingt zutreffend. Weiterentwicklung und Steigerung von Fähigkeiten muss nicht notwendigerweise mit dem Sieg über andere zusammenfallen. Zunächst geht es um eine Veredelung und Pflege der eigenen Stärken. Dies kann Inhalt einer gelebten Ethik sein, wie sie in der Philosophischen Praxis gepflegt wird. Die Ethik als Lebensethos entwickelt sich dabei mit dem Leben selbst und orientiert sich dabei an einem bestimmten Philosophieverständnis und gleichzeitig an persönlichen Umständen.

Im Zuge der Öffnung der Philosophie für große Gesellschaftgruppen stellt sich für Böhme die Frage, ob wir nun alle „trivialerweise“ Philosophen sind und was es bedeutet, in unserer Zeit Philosoph zu sein. Zentral ist dabei die Bedingung einer philosophischen Lebensführung im Umfeld der technischen Zivilisation, womit sich die Frage verbindet, warum man heute Philosoph sein soll oder sein will. Böhme bietet folgende Überlegungen an unter Bezug auf die Definition von Philosophie bei Herman Schmitz[146]:

> „Philosophie ist Sichbesinnen des Menschen auf sein Sichfinden in seiner Umgebung. […] Diese Definition trägt aber dem nicht Rechnung, dass eine philosophische Lebensform eine besondere ist, die sich von anderen unterscheidet und auch unterscheiden will. Auch heute noch ist ein Grundmotiv, Philosoph zu sein, nicht sein zu wollen ‚wie die anderen’. Darin braucht keine Menschenverachtung zu liegen noch Hochmut mitzuschwingen, vielmehr kann die Absetzung von der durchschnittlichen Lebensform, die einen umgibt, d.h. der durchschnittlichen Lebensform in der technischen Zivilisation, einfach einem Urteil über diese Lebensform entspringen. Dieses Urteil besagt allgemein, dass das durchschnittliche Leben nicht das ‚wahre’ sein kann. Das Motiv zur Philosophie entspringt dem

---

einer Fußnote präzisiert] sehen, die ja genaugenommen eine Erziehung der Philosophen ist: Die Philosophen müssen einen lebenslangen Weg durch verschieden Stufen des Kompetenzerwerbs und der praktischen Tätigkeit absolvieren – unter anderem des Staatsdienstes und auch des Militärdienstes – um durch eine Beschäftigung mit der Wissenschaft schließlich zur Philosophie zu gelangen. Auf diesem Wege werden eine ganze Reihe anderer Weisen des Gutseins erworben und eingeübt: die Selbstbeherrschung, die Tapferkeit, die Besonnenheit, die Gerechtigkeit. Die Beschäftigung mit dem Wissen hat neben dem Nutzeffekt der erworbenen Kenntnisse die besondere erzieherische Bedeutung, dass dadurch der werdende Philosoph seine Seele, sich, von der Befangenheit in die sinnliche Welt löst und zur Schau der ewigen Ideen, schließlich der Idee des Guten aufsteigt“ (Böhme: 1994, S. 147/148).

[146] Vgl. Schmitz (1964) S. 15.

> Unbehagen an der Verlogenheit und der Unaufrichtigkeit des durchschnittlichen Lebens, seiner Entfremdung, Verfallenheit, oder, um es mit Heidegger noch deutlicher zu sagen, seiner ‚Uneigentlichkeit', dem Unbehagen an der Beschränktheit, der Armut, der Verschlossenheit des durchschnittlichen Lebens und überhaupt dem Gefühl, dass einem das Leben entgeht, um nicht zu sagen, dass man um sein Leben betrogen wird."[147]

Unter der Fragestellung nach menschlichen Problemen geht Böhme zunächst davon aus, dass unser Selbstverständnis als Menschen der Gegenwart sich in einer tiefen Krise befindet. Auch wenn er mit Kant das Programm der menschliche Selbstgestaltung unter die Rubriken der Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung setzt, stellt er fest, dass im Verlauf der Moderne sowohl die menschliche Natur als auch seine Stellung als moralisches Wesen fraglich geworden ist.

Dieser Problematik nähert sich Böhme, indem er zunächst drei Weisen des Philosophierens unterscheidet. „Philosophie als Wissenschaft" behandelt unterschiedliche Typen der Gegenwartsphilosophie, wie sie in der akademischen Forschung und Lehre vorkommen. „Philosophie als Lebensform" meint die philosophisch ausgerichtete Weise von Bewusstseinsbildung und Wissenserwerb, die zu einer Form von Weisheit führen kann. Zentral und zuerst geht es ihm jedoch um Philosophie als Weltweisheit, die sich mit alltäglichen Gegenwartsproblemen auseinandersetzt, die jedermann interessieren.

Der Mensch als Philosoph ist dem Leben zugewandt und dabei gleichzeitig in besonnener Reflexion auf das Leben bezogen. Impliziert wird in diesem Bild des Menschen als Philosophen eine ethische Lebenskunst, die gerade keine Ausgrenzung und keine Position des Sonderbaren verkörpert.

„Die meisten Menschen sind daran interessiert, sich ein Aussehen zu geben, d.h. einen guten Ruf zu haben, ihr Image zu pflegen, ihr Ansehen zu verbessern. Sie fragen nicht danach, wer sie eigentlich sind, sondern sie sind vielmehr daran interessiert, überhaupt etwas Bestimmtes zu sein und als solches für sich und andere kenntlich zu sein. Dem Leben zugewandt, wäre ein

---

[147] Böhme (1964) S. 152.

Böhme möchte sich diesen Zweifeln an der durchschnittlichen, alltäglichen Lebensführung unter Verwendung der folgenden Begrifflichkeiten nähern: Wahrheit, Leib, Emotionalität und Kommunikation, Dasein.

„Emotionalität und Kommunikation: Das Durchschnittsleben in der technischen Zivilisation ist emotional verarmt, das Ausleben der Gefühle gespalten und in den imaginären Raum verwiesen. Versicherungen und Manipulationsmöglichkeiten haben das menschliche Leben emotional verarmen lassen und verhindern, dass Ereignisse noch als Erlebnisse erfahren werden. Demgegenüber wird heute philosophisch zu leben verlangen, sich emotional einzulassen. Die technische Zivilisation bringt ferner eine progressive Monadologisierung der Gesellschaft mit sich, das heißt, jeder sichert seinen Status für sich, und man hat sich nichts mehr zu sagen. Demgegenüber setzt der Philosoph empathisch auf Kommunikation, auf Selbstgewinnung in der Auseinandersetzung mit anderen.

Dasein: Die Totalisierung der Zeichenwelt, die technische Aufhebung von Räumen und Zeiten hat das Leben seiner Präsenz beraubt. Dabei ist der gegenwärtige Vollzug noch immer das, was Leben in seiner Hinfälligkeit ausmacht. In Philosophie als Lebensform geht es also um Da-sein, um das Erreichen des Lebens in seiner Präsenz" (Böhme: 1994, S. 153).

ständiges Misstrauen sich selbst gegenüber auch schädlich, und es ist besser, manche Sachen zu vergessen, zu übersehen oder, stärker noch, zu verdrängen.“[148]

Trotz der Lebenszugewandtheit, die jedoch eine kritische Reflexion als Ablenkung häufig zurückweist, lebt der Mensch nicht sein Leben, sondern verliert sich in äußerlichen Zielen und Vorgaben. „Die Grundthese, die heute ‚Dasein’ als Ziel philosophischer Lebensführung formuliert, zielt also auf eine Wiedergewinnung des Lebens als Praxis. Es wird dabei unterstellt, dass unser aller Leben von Poiesis, dem Machen und Herstellen, aufgesogen wird und uns darüber das Leben als Praxis, als Vollzug entgeht.“[149]

Wird das Leben von Anforderungen des Herstellens in Anspruch genommen, kann nicht von ethischer Lebensführung im Sinne einer ethischen Lebensbejahung[150] gesprochen werden. Der Mensch bejaht zwar das Leben, jedoch im nicht-ethischen Sinne. Er erfüllt seine Aufgaben und ist dabei immer schon einen Schritt weiter als das Leben selbst, ohne ethisch zur Besinnung zu gelangen.

„Es scheint selbstverständlich zu sein, dass die meisten Alltagsverrichtungen Besorgungen sind, d.h. Wege, Handlungen und Interaktionen, die einem Zweck dienen. Aber auch der Vollzug des Lebens selbst wird so interpretiert: Schlafen dient der Erholung, Essen der Ernährung, Spazierengehen der Gesundheit. Die Folge aber davon ist, dass man in diesen Vollzügen nicht ruht, sondern immer schon über sie hinweg ist, nämlich bei dem Produkt oder bei dem Ziel, um dessentwillen man sie tut.“[151]

---

[148] Böhme (1994) S. 156.
„Der Orientierungsmangel zeigt sich heute besonders deutlich im diffusen Eindringen östlicher Techniken der Leibbeherrschung. Hier versuchen die europäischen Menschen die Probleme, die sie mit sich selbst in bezug auf die eigene Natur, nämlich den Leib, haben, auf individuelle Weise zu lösen. Dies führt aber zu keiner grundsätzlichen Revision des Selbstverständnisses, sondern ist nur additiv und wirkt kompensatorisch gegenüber der weiterhin dominanten Lebensform“ (Böhme: 1994, S. 98/99).

[149] Böhme (1994) S. 200/201. „Die Unterscheidung von Poiesis und Praxis hat für die ganze aristotelische Philosophie eine außerordentliche Bedeutung, gründet aber in einem sehr einfachen Unterschied menschlicher Handlungsformen. Man kann ihn, wie Aristoteles es selbst tut, an dem Unterschied von ‚bauen’ und ‚wohnen’ klarmachen. Das Bauen ist eine Tätigkeit, die auf ein Ziel gerichtet ist, nämlich das Haus, und die mit Erreichen dieses Ziels selbst zu einem Ende kommt. Aristoteles sagt deshalb, diese Handlungsform habe ihr Ziel außer sich. Im Unterschied dazu das Wohnen: Das Wohnen dient nicht einem anderen Zweck, um dessen Erreichung es betrieben wird, sondern es hat sein Ziel in sich. […] Natürlich muß man darin Aristoteles nicht folgen. Man kann das ganze Leben unter die Herrschaft der Poiesis stellen. Wenn es aber um Philosophie als Lebensform geht, dann jedenfalls um das Leben selbst, nicht um etwas, was dabei herauskommen kann“ (Böhme: 1994, S. 200).

[150] Vgl. Grätzel (2007) S. 76-80.
Dort werden vier Grundtypen der Lebens-Weltanschauung nach ethischer und nicht-ethischer Bejahung und Verneinung differenziert unter Bezugnahme auf Albert Schweitzer (1999): *Werke aus dem Nachlaß*. Teil 1/2. München.
Die nicht-ethische Lebens- und Weltbejahung umfasst die Taten zur Selbsterhaltung und Arterhaltung, die ethische Lebens- und Weltbejahung die Fürsorge, Hingabe und das Vollkommenwerden. Ethische Lebensweltverneinung ist von Enthaltung, Weltüberwindung und Weltverneinung geprägt, während die nicht ethische Verneinung sich in einem Weltverhältnis ausdrückt, das die Welt und das Leben in purer Faktizität und Sinnlosigkeit wahrnimmt.

[151] Böhme (1994) S. 203.

Böhme baut sein Ethikverständnis auf einer bewussten Lebensführung auf, wobei die distanzierte Reflexion nicht außerhalb des Lebens geschieht, sondern in die Unmittelbarkeit des Lebens zurückgeholt werden soll. Es geht also nicht darum, „da“ zu sein und sich dann dessen bewusst zu werden, sondern das Bewusstsein des „ich bin“ ist ins Dasein zu bringen. Das Wunder des bewussten „Ich bin“ *soll* lebendig werden.

„Wenngleich Bewusstheit zunächst durch Distanz und Reflexion gewonnen wurde, so kann sie doch wieder in die Unmittelbarkeit zurückfließen. Ich habe das auf die Formel gebracht: Es kommt nicht darauf an, das Dasein zum Bewusstsein zu bringen, sondern das Bewusstsein zum Dasein zu bringen.“[152]

An dieser Stelle bietet sich ein Hinweis auf die lebensweltliche Umsetzung der hier entwickelten praxisbezogenen Ethik an, wie dies in der Pädagogik geschieht.

Zu Beginn seines Kapitels zur Philosophie als Lebensform bringt Böhme die Begriffe von Philosophie und Pädagogik zusammen, indem er zunächst darauf hinweist, dass Pädagogik erst mit dem Projekt der Moderne zur Erziehung von jedermann wurde und vorher eine Elitebildung bedeutete, die höfischen und patrizischen Kreisen vorbehalten war. Philosophie erwies sich in diesem Sinne als Lebensform, die nicht für „jedermann“ gedacht war, sondern häufig zur Absetzung von „den Vielen“ diente, wobei sich philosophische Zirkel sogar teils gegen die Außenwelt abschirmten. Damit wird der Philosophie als Lebensform und Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben ein Status der „Selbst-Pädagogik“ zugesprochen, die erst mit dem modernen Projekt einer Erziehung „der anderen“ zur eigentlichen Pädagogik wurde.

Dennoch war und ist Philosophie gleichzeitig auch Protreptik, d.h. ermahnende und einführende Lehre für Laien, die sich nach außen hin jedermann empfiehlt und jedermann einlädt, Philosoph zu sein.[153]

„Was nun den Bereich der Erziehung angeht, so ist er in unserem Kulturkreis, also vor allem dem europäischen und dem nordamerikanischen, fast durchgängig durch sogenannte Entwicklungslogiken und Leistungsziele organisiert. Die Basis dafür bildet für den kognitiven Bereich Piagets Theorie von den Stufen der Intelligenzentwicklung, für den moralischen

---

Böhme nennt die Lebenseinstellung der Epikureer als Beispiel dafür, den Augenblick wahrzunehmen und zu genießen, ohne die gegenwärtige Lust des Moments trüben zu lassen. „In dessen lustvoller Erfüllung besteht das Ziel philosophischer Lebensführung. Ich zitiere als Zeugnis für diese Einstellung die berühmten Zeilen aus den *Oden* des Horaz (I, 11, 7); ‚Neidisch entflieht über dem (zweifelnden) Gespräch die Zeit. Koste den heutigen Tag aus und vertraue nicht auf morgen!’ Koste den heutigen Tag aus, das ist das: carpe diem“ (Böhme:1994, S. 202). Vgl. Kapitel 1 dieser Arbeit.

[152] Böhme (1994) S. 206/207..

[153] Vgl. Böhme (1994) S. 149.

Bereich Kohlbergs Theorie von den Stufen der moralischen Entwicklung und für die Persönlichkeitsentwicklung Eriksons Theorie von den Stufen der Identitätsbildung.“[154]

Die enge Verzahnung von Ethik, philosophischer Anthropologie und Psychologie ergibt sich daraus, dass ein ethisches Sollen stets in Verbindung mit einem anthropologischen Können zu denken ist. Erst aus der Möglichkeit zum Selbstverhältnis kann eine Aufforderung zur Weiterentwicklung entstehen, und außerdem ist eine anthropologische Vorstellung vom Menschen grundlegend für die Aussicht, dass sich der Mensch verändern, verbessern und bilden kann und dies auch soll.

„Wenn wir die Beiträge des Existenzialismus, der Psychoanalyse, der Phänomenologie und der Ethnologie zusammennehmen, so müssen wir feststellen, dass das Denken des Menschen in Bezug auf sich selbst tatsächlich in Bewegung geraten ist. Ansätze zu einer neuen philosophischen Anthropologie sind vorhanden. Das heißt aber noch nicht, dass das generelle Selbstverständnis des Menschen, d.h. die Ideologie vom Menschen, die wir in der Alltagsrede und in den öffentlichen Wahrheiten miteinander teilen, schon verändert wären. Da gibt es noch viel zu tun.“[155]

---

[154] Böhme (1994) S. 106.

Böhme verweist für einen Überblick zu diesen Theorien auf sein Buch *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, 3. Aufl. Frankfurt a.M., 1991, und speziell auf das Kapitel „Kindheit und Entwicklung“. Allgemein führt er aus, dass z.B. Kohlberg seine sechste Stufe des moralischen Urteils an Kants kategorischem Imperativ orientiert hat und für Eriksons achte Stufe der Persönlichkeitsentwicklung „der Philosoph“ das Vorbild zu sein scheint, da auf dieser Stufe der Kreis der Bezugspersonen die „ganze Menschheit“ sei und das Bewusstsein dessen, was man geworden ist und dass man einmal nicht mehr ist, vorherrsche.

Wichtig ist jedoch vor allem festzuhalten, dass all diese Theorien einer pädagogischen Selbstgestaltung des Menschen lineare Fortschrittstheorien sind, die Menschen in eine Rangstufe einordnen und diejenigen als zurückgeblieben ansehen, welche mit den Leistungsforderungen nicht mithalten können. Auffallend ist dabei nach Böhme auch eine Orientierung an „Spitzenleistungen“ im Sinne einer europäischen Kultur, die sich am Typus des Intellektuellen im Sinne formal operationalen Denkens ausrichtet, was einer Anerkennung der Gleichberechtigung der Geschlechter und einem multikulturellen Zusammenleben nicht dienlich ist. (vgl. Böhme: 1994, S. 106/107).

„Wir steuern und kontrollieren uns wie Maschinen, wir reden von uns selbst als von Gehirnen, und andererseits leben wir in imaginativen Räumen – etwa Büchern, Fernsehen, Musik – denen wir keine leibliche Bedeutung zutrauen. Ferner verhalten wir uns, vermittelt durch die Experten, denen wir unsere Lebensführung anvertrauen, zu uns selbst im Sinne der wissenschaftlichen Thematisierung des Menschen“ (Böhme: 1994, S. 107).

[155] Böhme (1994) S. 111.

Vgl. zu einer differenzierten Auseinandersetzungen mit menschlichen Bewusstseinslinien und Stufen der Entwicklung das Kapitel 2.2.3. dieser Arbeit.

„Der Philosoph Francois Lyotard hat die anbrechende Postmoderne unter anderem durch den Verlust der großen Erzählungen gekennzeichnet. Wenn irgendwo, so kann man jedenfalls im Bereich der Anthropologie von einem solchen Verlust sprechen. Was abhanden gekommen ist, ist die Mär von dem erhabenen Wesen Mensch. Weder seine Gottesebenbildlichkeit noch seine Vernünftigkeit scheinen uns heute überzeugend. Freilich als Vernunftwesen war sich der Mensch selbst Projekt. Aber wir haben verstanden, mit welchen Unkosten dieses Projekt verbunden war: mit der Leib-Seele-Dichotomie, der inneren Repression, dem Patriarchat und dem Eurozentrismus. Die historisch-politischen Katastrophen unseres Jahrhunderts haben tiefe Zweifel daran aufkommen lassen, ob das Projekt Vernünftigkeit selbst vernünftig angelegt war“ (Böhme: 1994, S. 108).

Als Aufkommen eines neuen Denkens über den Menschen nennt Böhme zunächst die Existenzphilosophie und bezieht sich auf der Heideggers *Sein und Zeit*, der darin von einem Vorrang der Existenz vor der Essenz spricht, ein Gedanke, der später im Werk Jean Paul Sartres aufgegriffen wird (vgl. spezifisch dazu: Sartre, Jean-Paul (2005): *Der Existenzialismus ist ein Humanismus.* 3. Aufl. Hamburg.)

Die Philosophische Lebensführung ist sich der Nicht-Feststellbarkeit menschlichen Lebens bewusst und begreift das Leben stets als Aufgerufensein. In der Ethik der Lebensführung werden keine konkreten Zielvorstellungen vorgefunden, auch weil die Anthropologie keine festgefügten Grundlagen eines menschlichen Ideals vorgibt.

„Philosophische Lebensführung heißt, damit zu rechnen und sich darauf einzulassen, dass Ereignisse und einzelne Menschen mitbestimmen, was man ist und als was das eigene Leben sich ergibt. Souveränität heißt hier, solche Kontingenzen hinnehmen und integrieren zu können."[156]

Die Grundthematik der philosophischen Lebensführung ist als ethisch zu bezeichnen. Es geht um die Frage, was ich tun soll, auch wenn diese stets vor dem Hintergrund einer philosophischen Anthropologie zu denken ist. Bereits das Selbstverhältnis ist ein ethisches, gerade weil ihm eine Distanz zu sich im Sinne von Plessners Begriff der Exzentrizität zugrunde liegt. In dieser Exzentrizität entsteht unmittelbar die Frage, wie ich mich verhalten *soll*.

„Für keines der genannten Probleme, nämlich die eigene Natur, die Beziehung zum Leib, die Beziehung der Geschlechter untereinander, die Beziehung zum Fremden, kann uns die Anthropologie, deren wir uns aber offensichtlich noch in unserem Vokabular bedienen, etwas helfen. Alle diese Probleme haben mit der Beziehung des Menschen zu sich selbst bzw. zum anderen Menschen oder zu einem anderen Typus von Mensch zu tun."[157]

In der Beziehung zu sich und zur Welt entwickeln sich erst die Probleme des Menschen. Die Anthropologie kann dazu keine Antworten geben, da sie keine Antwort auf die Frage, was der Mensch ist, bereithält, weil der Mensch sich erst angesichts seiner Probleme und angesichts

---

Erst mit dem Vollzug einer Lebensform, die in Freiheit geschieht, entscheidet sich ein vermeintliches „Wesen" des Menschen, das als solches gerade nicht besteht und vorgefunden oder entdeckt werden kann, sondern sich historisch entwickelt. Der Mensch ist gewissermaßen von sich selbst abgesetzt und steht zugleich in sich und außer sich, er existiert und ist damit keine Essenz, auf die er als seinen Wesenskern herabblicken kann. Durch ein solches Selbstverständnis haben wir uns jedoch aus den Fallen der Dichotomien wie Leib-Seele, innen-außen, Vernunft-Irrationalität befreit, wie Böhme an dieser Stelle zusammenfasst. Einer Zweiteilung des Menschen in verschiedene, sich widerstrebende Essenzen, die nicht zusammenzubringen sind und dadurch zu unlösbaren Dilemmata führen, wird damit der Boden entzogen.

„Als weitere wichtige Denkbewegung, durch die der Begriff des Menschen in Bewegung geraten ist, ist die Psychoanalyse zu nennen. Neben Freud könnte man hier allerdings Nietzsche als den Initiator des neuen Denkens über den Menschen nennen. Es geht mir hier nicht um die Psychoanalyse, insofern sie selbst, etwa in ihrer psychischen Topik, eine Art neuer Anthropologie geschaffen hat, sondern vielmehr um ihren Denktyp: das Begreifen des Menschen als ein psychodynamisches Geschehen, in dem sich so etwas wie Ich oder Subjekt oder Gewissen erst herausbildet und gewisse Funktionen übernimmt" (Böhme: 1994, S. 109).

[156] Böhme (1994) S. 192.

[157] Böhme (1994) S. 103.

des Sollens, das seinem Leben innewohnt, auf sich zu bewegt, ohne sich jedoch jemals zu finden.[158] Der Mensch ist sich selbst als Problem aufgegeben.

„In der Philosophie behandelt der Mensch das Problem, das er sich selbst ist, und in der Ethik sucht er nach Wegen, das Problem praktisch – d.h. im größtmöglichen Einverständnis mit sich selbst als einem mit seinesgleichen lebenden Individuum – zu lösen."[159]

Unter Bezugnahme auf Hans Krämers *Integrative Ethik* weist Gerhardt auf die Opposition zwischen antiken und neuzeitlichen Ethikkonzepten hin, wobei die moderne Moralphilosophie sich auf die Suche nach formalen Kriterien für gutes Handeln zu begeben habe, während die Antike noch ein materiales, inhaltlich bestimmtes Ziel des guten Lebens vorgegeben habe. Selbst möchte er jedoch die neuzeitliche Ethik aus ihrer Tradition der antiken Ethik heraus verstanden wissen. „Jeder Versuch, die Ethik lediglich als eine Theorie moralischer Kriterien oder als bloße ‚Metaethik' zu etablieren, greift zu kurz. Der Mensch hat sich im Kontext seines lebendigen Daseins zu begreifen; er muss sein Leben als Problem erfahren […]. Als Ethik in einem praktisch wirksamen Sinn kann man nur die Bemühung gelten lassen, die in ihrem Ursprung und Ziel auf das individuelle Handeln bezogen ist."[160]

---

[158] „Und es gelingt gerade nicht, was der Philosoph eigentlich möchte, nämlich als Möglichkeitsmensch wirklich zu sein. Im Moment der Äußerung verliert sich die Möglichkeit, und es bleibt nur noch die Wirklichkeit des Gesagten. Was Wasser war, wird zu Stein, oder, wie Sartre sich ausdrücken würde, das Für-sich wird zum An-sich" (Böhme: 1994, S. 163).

Präziser müsste man an dieser Stelle formulieren, dass der Mensch von Seinsbegierde getrieben, wie Sartre es bezeichnet, die Seinstotalität erreichen möchte, ohne sie jedoch ergreifen oder kontrollieren zu können im Sinne von Besitz. Der Mensch ist diese Seinstotalität, ohne sie jedoch zu haben. „Es gibt also zwei Formen von Begierde: Die eine Begierde, zu sein, in der ich unmittelbar danach strebe, mir die Würde zu geben, Gott zu sein. Diese Würde habe ich eigentlich, von ihr weiß ich, sie ist mir bewusst. Sie ist keine Wahnvorstellung eines unbescheidenen Menschen, sondern sie ist das Wissen um die Seinstotalität, die ich bin, ohne sie zu haben. Die andere Begierde ist die Begierde, zu haben, mit der ich versuche, mir meine Würde über den Umweg der Welt, über den Umgang mit Menschen zu geben. Beide sind im Grunde eine Begierde. Die Trennung von Sein und Haben ist ein theoretischer Schritt, um deutlich zu machen, warum wir nach dem Sein streben. Der eigentliche Anspruch liegt darin, dem Menschen seine Würde zu geben, die er begehrt, die ihm zusteht: diese Würde, ganz diese Freiheit zu sein, ganz unabhängig Schöpfer seines eigenen Selbst zu sein" (Grätzel: 2006, S. 167/168). Wenn Böhme hier schreibt, dass der Fluss des Lebens zu einer festhaltbaren Seinstotalität werden will, die man umgreifen und besitzen kann, und dies mit Sartres Begriffen umschreibt, dass das Für-sich zum An-sich wird, was gerade nicht gelingen kann, so kann dies mit Sartres Worten folgendermaßen präzisiert werden: „Während Begierde, zu sein, direkt das Für-sich betrifft und entwirft, ihm unvermittelt die Würde eines An-sich-Für-sich zu verleihen, zielt die Begierde, zu haben, auf das Für-sich an, in und vermittels der Welt" (Sartre: 2002, S. 1024). Über den Umweg, die Dinge in der Welt besitzen zu wollen, versucht das Für-sich, die Seinstotalität zu haben, die es als An-sich-Für-sich eigentlich schon ist, aber eben nicht besitzen kann.

[159] Gerhardt (2005) S. 140.

[160] Gerhardt (2005) S. 151.

Eine solche Ethik hat Gerhardt (2007) [1. Aufl. 1999] selbst zu entwickeln versucht, indem er die ethischen Begründungen auf ein individuelles Handeln bezieht. Ethik, so die These, ist auf das Leben und auf die individuelle Lebensführung zu beziehen und aus ihr heraus zu begründen.

„[…] man darf nicht übersehen, dass sich die Philosophen schon seit Jahrhunderten gar nicht so sehr um neue Tugenden bemühen, sondern ganz und gar auf deren Begründung konzentriert sind. Und hier haben wir, wenn uns am Fortbestand einer philosophischen Ethik liegt, auf Neues zu hoffen. […] Das Neue, auf das ich hoffe, soll sich aus der Erinnerung an etwas sehr Altes ergeben, auch wenn es sich uns immer wieder als neu präsentiert. Gemeint ist das Leben, das wir sind, aus dem wir alles haben und in dem wir völlig aufgehen. Die ältere Ethik wusste von dieser vollständigen Einbindung des Menschen in den Lebenszusammenhang; und ihr gelang es

Erneut finden wir an dieser Stelle eine ethische Position vor, die Ethik aus dem lebendigen Dasein des Menschen heraus verstehen möchte, dem sein Leben ein Aufgabe ist. Ziel und Ursprung der Ethik ist dann ein auf das individuelle Handeln gerichtetes Bemühen. Mit diesem Ethikverständnis nimmt Gerhard auch explizit Bezug auf die philosophische Anthropologie Helmuth Plessners, der in seinem Hauptwerk *Die Stufen des Organischen und der Mensch* (1928) die Exzentrizität der menschlichen Existenz herausarbeitet, die das menschliche Leben als ein „zu führendes" Leben herausstellt.

„Der Mensch lebt nur, indem er sein Leben führt. […] Infolgedessen lebt der Mensch weder einfach das zu Ende, was er ist, er lebt sich nicht aus (das Wort in seiner Unmittelbarkeit radikal verstanden), noch macht er sich zu dem, was er ist. Seine Existenz ist von der Art, dass sie zwar diese Unterscheidung an ihr erzwingt, zugleich aber über sie hinaus liegt. Für die Philosophie erklärt sich diese ‚Querlage' des Menschen aus der exzentrischen Positionsform, aber damit ist ihr nicht geholfen. Wer in ihr ist, steht in dem Aspekt einer absoluten Antinomie: Sich zu dem erst machen zu müssen, was er schon ist, das Leben zu führen, welches er ist."[161]

Der Mensch lebt nicht einfach nur aus, was er ist bzw. als konkrete Vorgabe in ihm angelegt ist. Somit kann sich der Mensch auch nicht zu dem machen, was er ist, da er eben nicht ist, was er ist, nämlich kein vorfindbares Zentrum. Zwar besteht zunächst die Unterscheidung zwischen Zentrizität und Exzentrizität, wie Plessner herausarbeitet, aber die menschliche

---

auch, auf ihn bezogen zu bleiben. […] Alle ethische Überlegung stand somit im Dienste der ‚Lebensführung'. Sie war also auf das gerichtet, was der Einzelne – natürlich im Kontext seiner Gemeinschaft – aus seinem Leben macht." (Gerhardt, 2007, S. 18/19/20).

Betont wird die Bedeutung des Individuums für die Moral.

„Mehr als eine Grundlegung ist nicht möglich. Mehr ist aber auch nicht nötig. Denn die Philosophie kann ohnehin nur einen Zugang zur Moral eröffnen. Die Moral selbst ist, wie wir sehen werden, ausschließlich Sache des Individuums, und zwar des Individuums, das ein Problem mit sich selbst hat. […] Das Leben haben wir nur, sofern wir es führen. Und die Moral besteht in nichts anderem als darin, eben dies – theoretisch wie praktisch – ausdrücklich zu machen" (Gerhardt, 2007, S.

Die Frage danach, was ich tun soll, resultiert aus einer Selbstbezüglichkeit, aus der heraus sowohl die Problemstellung als auch die Lösung resultiert. Die Probleme sind dann mit Vernunft zu lösen, vor allem wenn herkömmliche Orientierungen wie Tradition oder Routine nicht mehr greifen.

„Nur was problematisch ist, fordert uns heraus, verlangt Aufmerksamkeit und eigenen Aufwand. Doch obgleich wir den Problemen nahezu alles verdanken, möchten wir sie los sein: Was uns an Problemen letztlich interessiert, ist ihre Bewältigung. […] Man hat eben ‚kein Problem' mit einem Sachverhalt, der einen unterfordert, und ‚echte' Probleme sind solche, an denen man wächst" (Gerhardt: 2005, S. 136/137).

Die Problematisierung des Lebens verlangt dabei bereits ein „außer sich" sein. Unser Menschsein verdanken wir quasi unseren Problemen, die wir gleichzeitig bewältigen und loswerden möchten und dennoch brauchen, um unser Menschsein zu entfalten.

„Schon in der Wahrnehmung von etwas als Problem ist der Einzelne bereits ‚außer sich', d.h. in einer Welt, in der es Probleme nur mitsamt den Individuen gibt, die sie haben. […] Also ist das Selbst, genauer: das individuelle Selbstbewusstsein der Ursprung unseres Verständnisses von Problemen überhaupt" (Gerhardt: 2005, S. 138/139).

[161] Plessner [1928] (1981) S. 384.

Zur Handlungsorientierung in der Philosophiedidaktik und ihrer Fundierung durch die Anthropologie Plessners vgl. das entsprechende Kapitel 3.1.3.2. dieser Arbeit.

Existenz geht über diese einfache Unterscheidung hinaus. Es handelt sich bei dieser Existenzweise um eine Antinomie, d.h. um einen unauflösbaren Widerspruch, weil der Mensch das Leben führen muss, welches er ist, nämlich eine Existenz der Exzentrizität, und zugleich nicht ist, da diese Existenzweise stets und ständig zu führen ist, ohne jemals abgeschlossen sein zu können.

Folgt der Mensch seiner anthropologischen Existenzweise des „zu führenden Lebens", dann stellt er sich der Herausforderung des Lebens, indem er sich um ein Verständnis seines eigenen Daseins bemüht. Dabei kann sich der Mensch auf die philosophische Tradition stützen, die sich über Jahrhunderte und Jahrtausende hinweg bereits Gedanken zum Problem des Lebens und zur menschlichen Lebensführung gemacht hat. Die Philosophische Praxis bewegt sich in dieser Tradition und erweitert diese um die Komponente einer klientenzentrierten Ausrichtung.

„Entscheidend ist der durchgehende Anspruch auf Erkenntnis und Verständnis des Daseins, dem wir uns im Interesse unserer eigenen Lebensführung stellen müssen, wenn wir nicht wie Barbaren in unserer eigenen Kultur hausen wollen. […] Die Philosophische Praxis hat die philosophische Überlieferung möglichst in ganzer Breite für ihre Ziele produktiv zu machen. Insofern verfährt sie in ihren Veranstaltungen nicht viel anders als es die Universitätsinstitute mit ihren Seminaren tun. Und wie diese hat sie auf neue Deutungen, andere Lesarten und aktuelle Einsichten einzugehen. […] Dabei aber wird sich die Philosophische Praxis stärker an den Erkenntnisinteressen ihrer Klienten ausrichten, die in der Regel mehr persönliche Erfahrungen und Probleme in die Debatte einbringen. – Das ist, wohlgemerkt, ein Vorzug gegenüber Seminaren mit oft nur an blassen Schul- und Theoriekonstellationen interessierten Studenten. Doch die stärkere Konkretion verpflichtet."[162]

Die Philosophische Praxis nimmt den Menschen in seinen Kontexten und damit auch in seiner gesellschaftlichen Umgebung war. Dies tut sie jedoch nicht, indem sie ihn einseitig z.B. in soziologischer Vorgehensweise als Produkt seiner gesellschaftlichen Kontakte begreift. Sie

---

[162] Gerhardt (2005) S. 154.

„Das Selbstbewusstsein ist die Öffentlichkeit, in die das menschliche Wesen ursprünglich immer schon gestellt sein muss, um überhaupt denken, sprechen und handeln zu können. Es geht keineswegs, wie unsere philosophierenden Soziologen wollen, aus empirischen Diskursen hervor, sonder es ist a priori soziomorph und hat von daher bereits die Anlage, sich in einer Welt zu bewegen, in der es sich seinesgleichen mitteilt. […] Dadurch befindet sich das Individuum auch ‚innerlich' von vornherein in einer gemeinsamen, sachhaltigen Welt mit seinesgleichen. Das alltägliche Bewusstsein in seinem spontanen Bezug auf mitteilbare Sachverhalte ist rehabilitiert; die skeptizistische Selbstisolation hingegen wird als methodologische Fiktion durchschaut; ein ‚Beweis' der Realität der Außenwelt, wie er seit Descartes immer wieder angeboten wird, entspringt einer Fehldiagnose des Individuums, das immer schon auf andere Individuen bezogen ist und nur in dieser Ausrichtung zu einem sich konturierenden Begriff seiner selbst gelangt. Allein dadurch gelangt die moderne Ethik in eine ganz andere, ungleich günstigere, wenn auch ältere Ausgangsposition: Sie kann auf den sokratischen Ursprung in der Selbsterkenntnis zurück, ohne eine skeptische – und damit zugleich – amoralische Selbsteinkreisung befürchten zu müssen" (Gerhardt: 2005, S. 153).

geht einen Schritt tiefer und geht vom menschlichen Selbstbewusstsein als Selbstverhältnis aus, in dem sich der Mensch immer schon befindet. Damit umgeht sie die methodische Selbstisolation mancher deontologischer Ethiken, die den Mensch vor aller Erfahrung apriori als sittliches Wesen begründen möchten, ohne ihren eigenen ethischen Anspruch verlieren zu müssen. Die Ausgangsposition dieser Ethik liegt damit in der Selbsterkenntnis, die sich als Selbstverhältnis erweist und damit sowohl skeptizistischen als auch solipsistischen Reduktionismen entgeht.

Diesem Ansatz einer philosophischen Praxis zufolge liegt der Kern der philosophischen Einsicht in der Selbsterkenntnis, die jedoch keinem Individuum abgenommen werden kann. „Folglich kann die Seminararbeit der Philosophischen Praxis die individuellen Probleme nur exemplarisch aufnehmen und sollte vermeiden, sie vor anderen ad personam zu diskutieren. […] Im begrifflichen Ausdruck seines individuellen Problems gewinnt man Distanz zu sich selbst; und dies ist die erste Bedingung für dessen Bewältigung.“[163]

Beispielhaft können menschliche Problemsituationen und auch ganze Problemfelder angesprochen werden auch in Form von Geschichten, ohne in der Gruppe der Gesprächsteilnehmer den konkreten Einzelfall offenbaren zu müssen, der in der Form seiner begrifflichen Thematisierung dennoch eine „Behandlung“ erfährt. „Das Reden in Beispielen ist das Erkenntniselement des philosophischen Lernens. Die Anschaulichkeit kommt dem Individuum entgegen. Es kann seine Sinne, seine Erinnerung und seine Fantasie gebrauchen, um damit zur eigenen Einsicht zu gelangen.“[164]

Letztendlich vertritt Gerhardt die Ansicht, dass die Philosophische Praxis der Universitätsphilosophie durchaus ebenbürtig sein kann und ihr sogar teilweise überlegen ist, wo sie den Ursprung der Lebensfragen in den existenziellen Fragen der Teilnehmer oder Klienten erblickt und davon ausgehend zu philosophieren beginnt.[165]

---

[163] Gerhardt (2005) S. 155.

[164] Gerhardt (2005) S. 155.
„Der praktizierende Philosoph […] muss wissen, dass er in Situationen philosophiert, in denen es anderen um ihre Lebensfragen geht. Und da er über eine schwer auslotbare individuelle Differenz hinweg gleichwohl mit der Erwartung spricht, vom anderen verstanden zu werden, muss er in der Lage sein, alles immer auch noch einmal mit anderen Worten sagen zu können. Nur so hat er die Chance, verstanden zu werden, und nur so entkommt er dem ermüdenden Geklapper der Terminologie. Das heißt natürlich nicht, dass er auf die überlieferte Terminologie verzichten könnte!“ (Gerhardt: 2005, S. 155).

[165] „Auch dafür haben wir in Sokrates ein Beispiel aus den Anfängen des Philosophierens. Und wir würden es schlecht verstehen, wenn wir es ausschließlich auf den Tod beziehen wollten. Gerade in der Standhaftigkeit gegenüber dem Tod enthält es den stärksten Verweis auf das Leben, das wir zuletzt deshalb selbst zu führen haben, weil es niemanden gibt, der uns das Sterben abnimmt. Wer dies weiß und dieses Wissen überdies auch noch anderen zu vermitteln sucht, kann nicht so tun, als hätte seine eigene Einsicht für sein Leben keine Bedeutung“ (Gerhardt: 2005, S. 157).
In diesem Sinne betrieben, kann die Philosophie auch als akademische Disziplin einen Beitrag zur menschlichen Sinnsuche leisten. Im Vorwort des Sammelbandes *Der Sinn des Lebens*, in dem Christoph Fehige, Georg Meggle und Ulla Wessel zahlreiche Beiträge bedeutender Denker und Schriftsteller verschiedener Epochen und

Ein solches Philosophie- und Ethikverständnis ist auch bei Grätzel zu finden, der in einem umfassend angelegten Projekt einer Vorlesungs- und universitären Ausbildungsreihe der Praktischen Philosophie zunächst ein *System der Ethik* entwirft. Darin wird betont, dass eine ganzheitliche, den Menschen in seiner Fraglichkeit erfassende Philosophie Bestandteil einer westlichen Kultur ist.

„Der vorliegende Band *System der Ethik* ist der erste Teil einer Grundlegung der Praktischen Philosophie, die das Feld der Praktische Philosophie wissenschaftlich umreißt und in mehreren Schritten zugänglich macht. […] Er fasst den Menschen als ein in ethischer Hinsicht fragendes Wesen auf. Hierbei wird die Würde des Menschen nicht als ‚fragloses Faktum' hingenommen, sondern gerade ins Zentrum des Fragens gestellt. Die Würde, ihre Beachtung und Achtung, die immer schon den Grundstein einer Kultur ausmachen, nicht nur emotional, sondern auch rational zu erkennen, ist eine Errungenschaft der westlichen Kultur und Philosophie."[166]

Diesem Ansatz geht es zunächst darum, die Würde des Menschen ins Zentrum des Fragens zu stellen, da die Würde gerade keine vorfindbare Eigenschaft ist, die einem menschlichen Wesenskern zugesprochen werden kann.[167] Die Würde entfaltet sich im Umgang mit sich selbst, dem anderen und der Natur. Dieser menschliche Umgang und auch der Zugang zur Welt vollzieht sich in einem Spannungsfeld von existenziellen Fragen, die das *System der Ethik* in ihren Grundzügen vorstellt und die der Mensch zu bewältigen hat. Die Fragen des Könnens, Dürfens, Müssens und Sollens fassen die Herausforderungen des menschlichen Lebens zusammen und sind stets gemeinsam zu betrachten, sodass die ethische Theorie und ihre Grundfrage „was soll ich tun?" niemals theoretisch isoliert, sondern aus dem Zusammenhang des Lebens gestellt wird, welches auch die Frage, was der Mensch tun muss, um zu überleben, zu berücksichtigen hat.

„Nun lässt sich kaum mehr sagen: Zuerst kommt die Theorie und dann die Praxis. Vielmehr hat Kant, auch wenn er sich zunächst über die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen

---

Kulturkreise zusammengestellt haben, schreiben die Herausgeber, dass die Sinnsuche so alt ist wie die Philosophie selbst und damit mehr oder weniger identisch mit ihr. Mit diesem Philosophieverständnis geht es ihnen darum, einen Beitrag zur seriösen, vernünftigen Sinnsuche zu liefern, den sie von ungeprüften, billigen Tröstungen abgrenzen möchten. (vgl. Fehige/Meggle/Wessels: 2002)

[166] Grätzel (2006) S. VII/VIII.

[167] „Wenn Würde etwas ist, was offensichtlich weder über die Frage nach dem *Was* des Selbst noch wissenschaftlich oder faktisch erkannt werden kann, und Würde auch nichts ist, was man unter dem Mikroskop findet, was also rein theoretisch bewältigt werden könnte, dann zielt Würde offenbar auf etwas anderes ab: Würde hat etwas mit unserer Handlung zu tun. Sie hat etwas mit unserem Verhalten zu tun und damit, welche Haltung wir in unserem Verhalten ausdrücken. Die Bedeutung der Haltung des Verhaltens wird hier also ganz entscheidend" (Grätzel: 2006, S. 22).

Die Würde ist damit kein fragloses Faktum, sondern ist in der Auseinandersetzung mit der eigenen Handlung und auch im Bewusstsein der eigenen Haltung immer neu als würdevoller Ausdruck des Lebens zu bilden.

unseres Wissens Klarheit verschafft, der Praxis den Vorrang bzw. das Primat eingeräumt. […] Primär sind also die existenziellen Fragen nach dem Praktischen des Lebens: Was hat es für einen Sinn, dass ich hier bin? Was soll ich hier, in der Welt, tun? Was darf ich, wenn ich nun dasjenige tue, was ich soll, hoffen? Dieser Vorrang, dieses Primat der Fragen nach dem Praktischen, das Zulassen und Ernstnehmen der großen Fragen der Vernunft des Menschen und letztlich das Aushalten dieser Fragen, auch wenn sie sich in Psychologie oder Soziologie nicht hinreichend beantworten lassen, geht maßgeblich auf Kant zurück."[168]

Dieser Ethik geht es nicht um das Können und allein um die Frage danach, wie ich glücklich sein kann. Es geht auch nicht um die Anwendung von Klugheitsregeln, die bereits Kant abgelehnt hat, auch wenn sie zum Leben dazugehören. Solche Regeln reichen jedoch zur ethischen Begründung des Handelns nicht aus.[169]

> „Das Können steht insgesamt für alles Machen und Herstellen von seiner ethischen Intention her für das Pragmatische, im positiven Sinn für die Tugenden. Das Dürfen erfasst alle Einschränkungen, aber auch Zulassungen, die das Können betrifft. Es ist der Bereich, der uns Handlungsbeschränkungen auferlegt oder Handlungsöffnungen erlaubt. Können und Dürfen sind von sich aus keine ethischen Kategorien, sie werden es erst im Zusammenhang und im System der Ethik. Das Müssen ist eine Kategorie, die man in ethischen Lehrbüchern oder Diskussionen kaum findet, weil es normalerweise mit Zwang und Unfreiheit gleichgesetzt wird und nicht dem menschlichen Handeln bzw. seiner Autonomie zu entsprechen scheint. Deshalb gilt das Müssen meist nicht als ethische Kategorie. Wir haben aber gesehen, dass dies anders ist. Das Müssen ist eine ganz entscheidende ethische Kategorie, denn sie bildet die Grundlage für die Möglichkeit des freien Handelns. Das Müssen ist dadurch gesetzt, dass wir sind, und dieses Sein ist etwas, dem ich mich nicht entziehen kann. Das ist also die Unbedingtheit, aus der heraus alles Handeln geschieht: aus dem Verhalten, das ich zu mir selbst einnehmen muss. Darin ist das Sich-zu-sich-Verhalten, das Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält, wie Kierkegaard gesagt hat, oder das Verhältnis, indem sich das Ich im Sich dem Anderen aussetzt, wie Lévinas sagt, inbegriffen. Dieses Selbstverhältnis ist die Grundlage für das eigentliche und freie Handeln, in dem wir das Sollen wiederfinden. Auch hier steht das freie Handeln unter einem Imperativ, das Sollen ist dabei im Sinne der Pflicht und des Pflichtbegriffs von Kant zu verstehen."[170]

Diese Stelle aus dem abschließenden Kapitel zur Darstellung des Systems der Ethik fasst die zentralen Begriffe dieses ganzheitlichen Ansatzes zusammen. Sie bildet die ethische Grundlage einer Praktischen Philosophie, die auch einer Anwendung in der Philosophischen Praxis zugrunde gelegt werden soll. Daher sollen im Folgenden zentrale Begriffe der Freiheit,

---

[168] Grätzel (2008) S. 12.
„Kant hat sich explizit von der überkommenen Tugendethik distanziert und die Ethik – nun im Sinne einer Moralphilosophie – auf ein allgemeines und notwendiges Prinzip gegründet. Überhaupt ist es die Leistung Kants, die Philosophie von dem Prinzip ihrer Geltung her neu zu begründen. Denn in seiner *kritischen Philosophie* werden die Fragen *Was kann ich wissen?*, *Was soll ich tun?*, *Was darf ich hoffen?* nicht vorschnell beantwortet. Vielmehr schafft Kant zunächst einmal Klarheit darüber, was die Bedingungen überhaupt sind, damit wir im Hinblick auf den Menschen als ein denkendes, fühlendes und wollendes Wesen mit guten Gründen von der Möglichkeit eines Wissens, eines selbstbestimmten Handelns und eines Hoffens sprechen können. […] Die existenzielle Dimension dieser Fragen geht dort auf, wo wir uns nicht mit Thesen trösten lassen, die behaupten, das Aufkommen dieser Fragen habe äußere empirische Gründe, sei auf Erziehung, auf eine anthropologische Konstitution oder die Veranlagung zurückzuführen" (Grätzel: 2008, S. 9/10).
[169] Vgl. Grätzel (2006) S. 8.
[170] Grätzel (2006) S. 216/217.

der Handlung und des Selbstverhaltens erläutert werden, um die Tragweite dieses Ethikkonzepts und seine Wurzeln in der Praktischen Philosophie deutlich werden zu lassen. Zunächst ist hier der Freiheitsbegriff zu nennen.

> „[…] die Freiheit ist widersprüchlich: Sie hängt davon ab, wie ich sie gebrauche. Sie kann im Sinne des Gelingens und des Glückens für mich und für andere gebraucht werden. Das ist dann der Fall, wenn ich erkenne, dass mir diese Freiheit nicht wie ein Eigentum gehört, sie mir vielmehr anvertraut wurde – für mich und für andere. Da Freiheit aber nichts Konkretes ist, sondern ein transzendentales bzw. ein ideales Gut, wird sie nicht sofort als Leihgabe erkannt. Es entspricht fast dem üblichen Gebrauch von Freiheit, sie zu verkennen und als Eigentum zu beanspruchen, weil sie das Individuum erst zum Individuum macht.
> Das ist eine weit reichende Erkenntnis Schellings, die das Böse nicht auslagert. Hier gibt es nicht auf der einen Seite das Gute und auf der anderen Seite das feindliche Reich des Bösen in uns. Dieser Dualismus ist bei Schelling nicht zu finden. Mit Schelling ist das Böse vielmehr eine Möglichkeit in uns, die dann zur Wirklichkeit wird, wenn wir die Freiheit falsch gebrauchen.“[171]

Bezug genommen wird hier auf die Schrift *Über das Wesen der menschlichen Freiheit* (1809) von F.W.J. Schelling. Hervorzuheben ist dabei, dass es sich bei der Freiheit nicht um ein konkretes, vorfindbares oder greifbares Gut handelt, das ich mir umhängen oder einverleiben kann, um dann im besonderen Maße ausgezeichnet zu sein. Freiheit ist kein Eigentum, sondern eher als Leihgabe zu verstehen, mit der ich umzugehen habe. In der Freiheit ist immer auch die Möglichkeit zur Verwirklichung böser Taten mitgegeben. Freiheit impliziert immer auch schon Verantwortung. Die Grundlage ethischen Handelns ist im Selbst angelegt, welches durch die Freiheit oder besser gesagt als Freiheit eine Verwirklichung entwickelt, die gut oder böse sein kann. Es gibt kein substanzielles Selbst, dass sich dann erst für die Richtung des Guten oder die Richtung des Bösen entscheiden kann und gleichsam nur zwischen zwei Optionen wählt.

„Auch bei Schelling liegt keine substantialistische oder pragmatische Interpretation von Freiheit mehr vor. Ethik nimmt hier vielmehr eine Richtung ein, die das Selbst nicht als *etwas* zu verstehen sucht, sondern als System, als eine *Matrix*, wie es Lévinas ausdrückt, die immer wieder einen Bezug zu mir und zu dem Anderen erzeugt. Als offenes Bedeutungssystem bildet das Selbst die Grundlage für ethisches Handeln.“[172]

---

[171] Grätzel (2006) S. 10.

[172] Grätzel (2006) S. 9.

vgl. Schelling [1809] (2003): S. 56 f.

Der Kerngedanke der Freiheitsschrift Schellings ist das Selbstwissen als Teil der Freiheit im Sein, ein Gedanke, der formalistisch gesprochen A und a als Einheit verstanden wissen will. Dabei ist das Bewusstsein vom Sein niemals fixiert über äußere Verständnisweisen einzuschränken, sodass ein faktisches Verstehen das Seinsverstehen nie einholen kann.

Im 20. Jahrhundert war es Martin Heidegger, der diese Problematik der Differenz des Seins vom Seienden der faktischen Zusammenhänge bearbeitete und zu einem Seinsverständnis anhand fundamentalontologischer Überlegungen gelangen wollte. „Welches sind die Wesensprädikate des Seins? Grundlosigkeit, Ewigkeit, Unabhängigkeit von der Zeit, Selbstbejahung […]. Sein ist in sich grundhaft, das Grundgebende, als der Grund wesend, hat den Charakter von Grund; und gerade deshalb, weil es das Grundhafte, Grundgebende ist, kann es nicht eines Grundes bedürfen […]. [Es ist] ohne solches, worauf zurück als etwas außerhalb seiner es gehen

Das Selbst ist ein offenes Bedeutungssystem, es ist systemisch in der Spannung unterschiedlicher Entwürfe und Hemmungen zu begreifen und verhält sich in diesem Verhältnis. Hier wird der Einfluss Kierkegaards deutlich, der das Selbst als Verhältnis erkannt hat, wobei bereits dieses Im-Verhältnis-Sein ein Verhalten ist. Das Selbst verhält sich zu seinem Verhältnis. Es ist ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält, in einem Verhalten zweiter Ordnung.[173]

> „Die erste entscheidende Einsicht von Kierkegaard liegt darin, dass er das Selbst als ein Verhältnis erkennt, das sich zu sich selbst verhält. Dahinter steckt eine ganz wichtige Beobachtung: Das Selbst ist Verhältnis, aber dieses Im-Verhältnis-Sein ist ein Verhalten. Es gibt nichts – und auch wir sind nicht – *vor* dem Verhalten, sondern wir verhalten uns und indem wir uns verhalten, sind wir. Wir verhalten uns zu uns selbst, zu diesem zeitlosen und ewigen oder auch unsterblichen Selbst, und indem wir uns zu diesem zeitlosen Selbst verhalten, sind wir. Aus diesem Verhalten kommen wir nicht heraus. Das ist die zweite Einsicht Kierkegaards: Wir bleiben in diesem Verhalten gefangen und treten in diesen Bezug, und zwar so, dass wir einerseits *verzweifeln*, weil wir uns eigentlich loswerden wollen, weil wir eigentlich ein anderer sein wollen, weil wir aus dieser Situation herauswollen. Denn wenn dieses Selbst zeitlos ist, dann ist es sich in dieser konkreten Weltsituation selbst fremd. Andererseits eröffnet sich

---

könnte, kein Zurück, kein Hinter-Sich, sondern die reine Anwesung selbst“ (Heidegger: 1991, S. 85). Demzufolge haben wir als Seinsverständige in unserem Dasein, dem es in seinem Sein um dieses Sein selbst geht, ein Lebensverständnis, was nicht determiniert ist und sich von der Seinsevidenz und Gewissheit naturwissenschaftlicher Fakten abhebt.

Schelling versuchte zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein Identitätsverständnis anhand des Freiheitsverständnisses zu verdeutlichen, was vordergründig zu dem Paradoxon führt, sowohl absolute Einheit der menschlichen Substanz des Ich bin Ich als auch menschliche Freiheit zuzulassen. So schloss er implizit den logischen Satz vom ausgeschlossenen Dritten aus, indem er behauptete, dass die Individualseele „a“ sowohl identisch mit der Ursubstanz „A“ sei, als auch von ihr unterschieden wäre, was die Behauptung des „tertium non datur“, dass eine Sache entweder wahr oder falsch, aber nicht ein Drittes, nämlich beides sein könnte, für diesen Fall für ungültig erklärte.

Zur Auflösung dieses Widerspruchs können wir gelangen, indem wir den Verstehensvorgang der Identität nicht statisch, sondern als Prozess wahrnehmen, was den „Umweg“ über das Freiheitsverständnis des Idealismus erfordert, auf dessen Entdeckungen Schellings Behauptungen beruhen. „Denn bis zur Entdeckung des Idealismus fehlt der eigentliche Begriff der Freiheit in allen neueren Systemen, im Leibnizschen so gut wie im Spinozischen […]“ (Schelling: [1809] (2003), S. 55). Es war die große Leistung Kants, die Freiheit des autonomen Subjekts zu erkennen, welches sich in Autonomie, also Selbstgesetzlichkeit, in seinem Handeln orientiert. So ist das Vermögen des Guten durch die Vernunft dem Menschen zu eigen, und das autonome Ich kann widerspruchslos innerhalb eines heteronomen Naturzusammenhangs bestehen. Bis zur Herausarbeitung der Freiheit durch den Idealismus waren Freiheit und Natur stets nebeneinander, zumeist als freier Schöpfergeist und mechanistisches Weltbild in Form eines Uhrwerkes, jedoch nicht miteinander gedacht worden. Kants Freiheitsgedanken aufnehmend, überträgt Schelling den Begriff der Freiheit auf die Natur, indem er behauptet, dass das Gesetz des Grundes ebenso ursprünglich ist wie das Gesetz der Identität.

„Denn, wenn es freilich auf den ersten Blick scheint, als ginge die Freiheit, die sich im Gegensatz mit Gott nicht halten konnte, hier in der Identität unter, so kann man doch sagen, dieser Schein sei nur Folge der unvollkommenen und leeren Vorstellung des Identitätsgesetzes. […] Die Einheit dieses Gesetzes ist eine unmittelbar schöpferische. Schon im Verhältnis vom Subjekt zum Prädikat haben wir das des Grundes zur Folge aufgezeigt und das Gesetz des Grundes ist darum ein ebenso ursprüngliches wie das der Identität“ (Schelling: a.a.O., S. 56).

Schelling widerspricht hier der Annahme, dass der Satz der Identität, der mit dem Satz vom ausgeschlossenen Widerspruch, also der logischen Verlässlichkeit von „Eineindeutigkeit“ und klarer Trennung von wahr und falsch im Urteil, gleichzusetzen ist, dem Satz vom Grunde vorgeordnet sei. Für ihn folgt das Kausalgesetz nicht auf das Identitätsgesetz, sondern ist ebenso ursprünglich. In Formalismen gesprochen gilt also nicht erst A=A, also Identität und dann die kausale Folge „es ist B weil A“, sondern die kausale Folge ist schon in der Identitätsaussage A=A enthalten und besitzt damit eine eigene Genealogie.

Das Gesetz der Kausalität ist damit ebenso schöpferisch und ursprünglich wie das Gesetz der Identität, sodass das Sein, so wie es in sich selbst ist, immer schon Grund sein muss. Es ist nicht erst in sich selbst und dann auch noch Grund.

[173] Vgl. Kierkegaard (1985) S. 8.

> aber auch die Option der *Annahme* des Selbst, von der auch Kierkegaard ausgeht und zu der wir hinstreben.“[174]

Eine Verzweiflung resultiert daraus, dass wir das Selbst, dass wir sind, so nicht leben möchten und dennoch nicht aus diesem Selbstverhältnis herauskommen. Wir sind dieses Selbst, aber dieses Selbst ist uns auch fremd. Dennoch können wir dieses Selbst als Selbstverhältnis auch annehmen, wenn wir es auch nicht besitzen können. Wenn wir das Selbst besitzen wollen, verzweifeln wir und ebenso führt es zur Verzweiflung, wenn wir uns vom Selbst trennen wollen. „Für Kierkegaard besteht das Grundproblem des ethischen Handelns darin, dass wir dieses Selbst, das wir sind, nicht haben. Wir sind ein Selbst, das wir aber nicht haben, und weil wir es nicht haben, wollen wir es entweder haben und besitzen oder wir wollen es loswerden.“[175]

Erst in der Annahme dieses Selbst als Verhältnis folgen wir quasi einem Ruf unseres Selbst, uns zu verhalten. Was Kierkegaard als die schlimmste Form der Verzweiflung ansieht, obwohl es sich in seiner Formulierung um die uneigentliche Verzweiflung handelt, ist die unbewusste Verzweiflung, die als solche gar nicht erkannt wird.[176] Dabei richtet sich der Mensch in der Welt ein und fühlt sich in ihr aufgehoben. Wenn dieses Leben nun als schlimmste Form der Verzweiflung angesehen wird, so kann dies damit begründet werden, dass ein solches Leben ein unbewusstes „Vor sich hin Leben“ ist. Dabei geht der Mensch völlig in der Welt auf und sucht einen Halt in den äußerlichen Dingen, an denen er sich orientiert und festhält, ohne seine eigene Existenz im Blick zu haben. Das Selbst verliert sich als Verhältnis aus den Augen und ist dadurch nicht mehr fähig, frei zu handeln und frei zu leben. Ein solches Leben kann als „komatöse Form“ des bewusstlosen Aufgehens in der Beschäftigung mit den Dingen bezeichnet werden, die nur eine trügerische Sicherheit bieten.[177]

Ein solches Dahindämmern wird bei Heidegger als Uneigentlichkeit des „Man“ bezeichnet.

Aus diesem Schlaf kann uns der „Ruf des Gewissens“ wecken, der ein Anruf des Daseins zum Selbstsein ist.

„Der Rufer ist dem alltäglichen Man-selbst unvertraut – so etwas wie eine fremde Stimme. Was könnte dem Man, verloren in die besorgte, vielfältige ‚Welt’, fremder sein als das in der Unheimlichkeit auf sich vereinzelte, in das Nichts geworfene Selbst?“[178]

---

[174] Grätzel (2006) S. 11/12.
[175] Grätzel (2006) S. 11.
[176] Vgl. Kierkegaard (1985) S. 42.
[177] Vgl. Grätzel (2006) S. 111/112.
[178] Heidegger [1927] (1972) S. 277.

Der Ruf des Gewissens erklingt, wie Heidegger weiter schreibt, im „unheimlichen Modus des Schweigens“, wobei es für das „besorgende, neugierige“, geschäftige Ohr nichts zu hören gibt. Hat sich das „Man“ in seinem alltäglichen Tun der Routine eingerichtet, ist ihm dieser Ruf nicht im heimatlichen Sinne vertraut, er ist ihm un-heimig oder un-heimlich, irritierend und fremd. Und doch ist es kein Ruf eines Fremden, der konkret zu einem bestimmten Tun auffordert. „Der Satz: Das Dasein ist der Rufer und der Angerufene zumal, hat jetzt seine formale Leere und Selbstverständlichkeit verloren. Das Gewissen offenbart sich als Ruf der Sorge: der Rufer ist das Dasein, sich ängstigend in der Geworfenheit (Schon-sein-in…) um sein Seinkönnen. Der Angerufene ist eben dieses Dasein, aufgerufen zu seinem eigensten Seinkönnen (Sich-vorweg…). Und aufgerufen ist das Dasein durch den Anruf aus dem Verfallen in das Man (Schon-sein-bei der besorgten Welt).“[179]

Diese Darstellung des Gewissensrufes bereitet die bei Lévinas dann ausgearbeitete Ethik vor, die das Selbst stets in der Anklage, im Akkusativ begreift, es in die Verantwortung ruft. Diesem Angesprochenwerden kann sich das Selbst nicht verschließen, so wie auch Heideggers Gewissensruf vernommen werden muss, auch wenn er schnell unterdrückt und verdrängt werden kann.

> „So ist auch Heideggers Ruf des Gewissens kein Ruf, der subjektiv und monologisch verortet werden könnte. Die dialogische Philosophie von Lévinas ist also durchaus gut vorbereitet. Aber Lévinas hat sie radikalisiert. Er hat gezeigt, dass dieses Selbst, in dem ich mich zu mir selbst verhalte, sich gar nicht verschließen kann, selbst wenn es dies wollte. Das ist der eigentliche Punkt. Das Selbst ist ein offenes System, das aufgrund seiner ungeheuren Verletzlichkeit nur Strategien der Abschottung sucht und entwickelt. Diese Versuche aber, sich zu verschließen, misslingen. […] Hier ist bei Lévinas etwas ganz Neues entstanden, eine neue Ethik, die Ethik des 21. Jahrhunderts. Das Innovative und Neue daran ist, dass die Gefahr des Menschen nicht darin besteht, dass er sich verschließt, sondern dass er sich nicht verschließen kann, obwohl er glaubt, sich verschließen zu können. Er ist also mit seinem Individualismus einem Irrglauben aufgesessen, denn er ist als Selbst immer offen für den Anderen und damit dem Anderen ausgeliefert.“[180]

Der Mensch kann sich nicht verschließen, auch wenn er glaubt, sich abschotten zu können. Darin liegt eine Gefahr, da der Mensch sich hinter imaginären Mauern verschanzen möchte, aber in dieser trügerischen Sicherheit immer wieder eingeholt wird. Menschliches Dasein ist in einer Verkapselung nicht denkbar.

Der Mensch ist immer Teil von Geschichten, die über ihn hinausgehen. Er entsteht nicht aus dem Nichts, er wird geboren und ist damit Teil einer Vorgeschichte seiner Vorfahren, er wird sterben und eine eigene Lebensgeschichte hinterlassen. Ein philosophischer Handlungsbegriff muss sich dieser Zusammenhänge bewusst sein und darf Handlung begrifflich nicht als in sich

[179] Heidegger [1927] (1972) S. 277.
[180] Grätzel (2006) S. 13/14.

geschlossenes Tun reduzieren, das auf reinen Ursache-Wirkungsverhältnissen besteht, die bezogen auf ein spezielles Ziel sind.

> „Der gemeinsame Begriff des *Handelns* kann also ein Tun bedeuten, er kann aber auch die Geschichte (plot) oder den Tausch meinen. […] Wir kommen damit zu einem integralen Handlungsbegriff, wie er als Gegenstand der philosophischen Auseinandersetzung hier entfaltet werden soll. Handlung ist zunächst überhaupt nicht an eine Person gebunden, sondern an ein Geschehen und an eine Geschichte, in der eine Person vorkommt und an der sie mit ihrem Tun mitwirkt. Die Handlung steckt nicht in einer Person und führt wie das Aufziehwerk einer Puppe zu bestimmten absichtlichen oder unabsichtlichen Tätigkeiten. Vielmehr handelt eine Person in einer Geschichte, indem sie handelnd ein Geschehen aufgreift, ausführt und weiterführt. Handlungen können daher nicht subjektivistisch verstanden werden, sie sind nicht bloß Aktionen oder Tätigkeiten eines Subjekts, vielmehr sind Subjekte Träger einer Handlung.“[181]

Wird das Selbst zum Träger einer Geschichte, so geht damit ein völlig neuer Identitätsbegriff einher, der mit Ricoeur als „narrative Identität“ bezeichnet wird. Das Selbst wird dabei quasi entindividualisiert, es ist nicht mehr dieses (idem) oder jenes. Ricoeur spricht dabei von Ipseität, die ihr Selbstsein sowohl aus ihrer Geschichte mit anderen und den „Werken der Kultur verdankt, die sie auf sich appliziert“.[182] Die ethische Komponente besteht darin, sich auf Geschichten einzulassen und dadurch die eigene Geschichte fortzuentwickeln. Die Grenzen, die sich das Selbst für seine Selbsterfahrung setzt, werden auf diese Weise durchlässig. Eine solche Konzeption des Selbst öffnet im hermeneutischen Sinne den Horizont und führt zur Verschmelzung mit anderen Horizonten, nicht nur zwischen Leser und Text, sondern zwischen lebendigen Lebensgeschichten.[183]

In diesem Verständnis des Lebens in Geschichten ist ein erster Ansatz für eine gelingende Lebensführung mitgeliefert, die sich mit dem Grundkonflikt des Lebens, angesichts des Todes einen Sinn zu finden, auseinandersetzen muss. Denn wenn der Mensch nicht feststellbare

---

[181] Grätzel (2007c) S. XV/XVI.
„Handlungen sind integrale Gebilde, die sich einerseits aus Geschehnissen zusammensetzen, die aktuelle, geschichtliche und zukünftige Ereignisse umfassen, und andererseits aus Taten, die aus absichtlichen, fahrlässigen oder unabsichtlichen Motiven hervorgehen. […] Handlung hat und ist eine Geschichte, die innerhalb einer umfassenderen Geschichte stattfindet. Mit der geschichtlichen Dimension wird der Horizont entworfen, innerhalb dessen eine Handlung stattfindet. Dieser Horizont kann nun nicht mehr kausal oder final ermittelt werden, wie die bloße Chronologie, er kann nur mithilfe der Erzählung oder der dramatischen, theatralen oder medialen Umsetzung von Erzählung ins Blickfeld gerückt werden. Damit wird die Handlung selbst zu einem Auslegungsvorgang, der keineswegs auf ein Original oder ein realistisches Ursprungsgeschehen zurückgreifen kann“ (Grätzel: 2007c, S. XVI/XVII).

[182] Vgl. Ricoeur (1991) S. 396.

[183] Vgl. Grätzel (2006) S. 194.
„Die Philosophie des Narrativen bildet sich aus einer hermeneutischen Position heraus, die ethisches Handeln aus der Geschichtlichkeit des Menschen abzuleiten versucht. Damit wird deutlich, wie wichtig es ist, dass wir voneinander hören, dass wir uns Geschichten erzählen, dass wir Geschichten hinterlassen und dass wir von Geschichten lernen, durch Geschichten angeleitet werden. Insgesamt betont Ricoeur also die ethische Bedeutung von Geschichten“ (Grätzel: 2006, S. 14/15).

Identität, sondern in Geschichten verstrickt ist, ja selbst nichts anderes als Geschichten ist, wie Wilhelm Schapp annimmt, dann sind Lebensgeschichten fortlebende Gebilde.[184]

> „Leben kann nur gelingen, wenn der Bezug zur Welt auf der Grundlage der Handlung, des Zugangs und des Umgangs geklärt ist. Hierzu reichen nicht einzelne Konzepte und Rezepte der Lebensführung wie gesunde Nahrung, Freizeit, Entspannung, richtiges Atmen und dergleichen aus. Sie müssen – soll Leben wirklich und nicht nur scheinbar und an der Oberfläche gelingen – im Zusammenhang mit dem Grundkonflikt des Lebens stehen. Sie müssen Bezug zu der Dialektik des existenziellen Problems haben, *in* einer Welt *von* dieser Welt zu leben und dabei der Grund-Option, der Möglichkeit der Bejahung und Verneinung von Leben, nicht ausweichen zu können. Praktische Philosophie ist nicht nur die Aufklärung über diese Zusammenhänge, sie klärt auch über die unterschiedlichen Formen des Zugangs zur Welt auf, in der und von der ich lebe. Hier zeigt sich, dass ein naiver Seinsglaube an die Faktizität der Dinge zu überwinden ist, um die Welt in ihrer Fülle, vor allem aber als Fülle zu verstehen. Denn auch dieses Verstehen trägt wesentlich dazu bei, ob dem Grundkonflikt des Lebens ausgewichen oder ob er angegangen und bestanden wird.“[185]

In diesem Zitat wird auf das Potential der Praktischen Philosophie hingewiesen, den Grundkonflikt des Lebens zu erkennen und anzunehmen. Das Wunder des Lebens in seiner Fülle zu begreifen gerade angesichts des Todes und des Leidens, welches jeden Menschen auf die ein oder andere Art betrifft, ist nicht lediglich eine Fähigkeit, die uns ein Ratgeber für spezielles Verhalten in schwierigen Lebenslagen vermitteln will, sondern eine grundlegende Haltung zum Leben. Die Dialektik des existenziellen Problems besteht zunächst darin, in einer Welt zu leben und dabei zum Leben beizutragen, das Leben weiterzuschreiben und dabei gleichzeitig von dieser Welt zu leben, indem Leben verbraucht und in Anspruch genommen wird. Eine grundlegende Option liegt in der Möglichkeit, das Leben zu bejahen oder zu verneinen und damit eng verknüpft darin, dies in ethischer oder nicht-ethischer Weise zu tun. Die Praktische Philosophie macht diese Zusammenhänge bewusst und klärt außerdem über die Möglichkeit unterschiedlicher Weltzugänge auf. Dies ermöglicht ein Bewusstsein für den Umgang mit der Welt und dem Leben, welches sich entweder an die Faktizität der Dinge klammert und sich in einer Welt mit naivem Seinsglauben einrichtet, weil angenommen wird, dass die Dinge eben so sind, wie sie sind, oder sich der Fülle des Lebens öffnet, indem der Horizont erweitert und die Welt auf der Grundlage einer bejahenden Haltung wahrgenommen wird.

Die Philosophische Praxis wird bei aller Praxisnähe und Konzentration auf den individuellen Einzelfall von einer Ethik im hier vorgestellten Sinne getragen. Was sie von populären Ratgebern unterscheidet, ist gerade eine ethische Fundierung, die auch aus der akademischen

---

[184] Nach Schapp (2004) steht die Geschichte für den Mann. (vgl. ebd. S. 100/101) Es besteht demzufolge nicht erst eine Person, die dann noch eine Geschichte hat, sondern die Identität bzw. Ipseität ist selbst Geschichte, und zwar verstrickt mit anderen Geschichten. „Das in Geschichten verstrickte Ich erschöpft sich darin, dass es in Geschichten verstrickt ist. […] Ebensowenig hat das Ich einen Charakter, Neigungen, Triebe, Leidenschaften, hat es Begierden. Es ist nur in Geschichten verstrickt, etwa in Hochstapeleien, in Betrügereien, in Geschichten von Geldgier“ (Schapp: 2004, S. 190).

[185] Grätzel (2008) S. 31/32.

Philosophie ihre Impulse erhält. Die Philosophische Beratung in der Praxis steht dabei in einer Tradition der Praktischen Philosophie, die ebenfalls neben der Ethik eine pragmatische Komponente enthält und diese in der Lebenswelt umsetzt.

> „Praktische Philosophie ist zweifellos in erster Linie Ethik, sie ist aber darüber hinaus auch Pragmatik. Hier kann sie in Bereichen eingesetzt werden, in denen sie immer schon gefragt war, wie z.B. in der Architektur oder in der Landschaftsplanung, in der Anamnese und Therapie. Vor allem aber können neue Felder erschlossen werden – etwa im Umgang mit der Umwelt, in der Mediation und generell bei dem Durchdringen der Fragen zur Lebensführung, welche von der alltäglichen Führung in der Familie und im Haushalt bis zur professionellen Führung in Unternehmen und im Management reichen. Die vorliegende *Propädeutik der Praktischen Philosophie* soll deshalb auch Anregungen geben, das kreative Potential der Praktischen Philosophie in seiner ganzen Breite auszuschöpfen, und sie soll anleiten, die Lebenswelt wieder zu entdecken."[186]

Der hier genannte vierte Band einer Reihe zu den „Grundlagen der Praktischen Philosophie" wird gleichermaßen als Ertrag und Propädeutik der Praktischen Philosophie verstanden, wobei über die ethischen Aspekte hinaus die Lebenswelt anhand der Kategorien Raum, Zeit und Kausalität in den Blick genommen wird.

Auf der Basis eines ethischen Systems verweist diese Arbeit von Grätzel (2008) auf Anwendungen der Praktischen Philosophie in der Lebenspraxis und damit auf die lebenspraktische Bedeutsamkeit der Philosophie für die Lebensführung.

Das kreative Potential der Praktischen Philosophie zu nutzen ist ein Anspruch, dem auch die Philosophische Beratung gerecht zu werden hat.

2.1.1.1. Die Philosophische Anthropologie der Beratung

Ziel der folgenden Ausführungen ist es, eine von Krämer (1992) geforderte Erweiterung der philosophischen Anthropologie vorzustellen und dadurch die anthropologische Grundlage einer philosophischen Beratung vorzubereiten. Was an dieser Stelle geschieht, ist eine wissenschaftliche Fundierung einer erweiterten Ethik, wenn man so will einer Ethik als Beratung, deren Grundzüge bereits vorgestellt wurden und die durch Eckart Ruschmann (1999) zu einem Konzept der Philosophischen Beratung ausgearbeitet wurden.

Als Grundlage einer solchen beratenden Ethik hat Hans Krämer eine „praktisch orientierte" Anthropologie entwickelt, die als Metatheorie einer Praktischen Philosophie und Ethik fungieren soll.

„Das vierte Kapitel über ethische Anthropologie ist das Zentralkapitel der *Integrativen Ethik*. Wenn dabei an die klassische Philosophische Anthropologie, zumal an Plessner angeknüpft

[186] Grätzel (2008) S. XIV.

wird, so bleibt zu beachten, dass es um eine weitere Ausfaltung ihrer theoretischen Ansätze in die Richtung einer praktischen Anthropologie geht, die zur Metatheorie der Praktischen Philosophie und Ethik gehört. Die Definition des Menschen als eines hemmbaren Wesens gilt infolgedessen primär in praktischer Hinsicht, ohne andere Aspekte auszuschließen.“[187]

Unterschieden wird zwischen einer Fundamentalanthropologie, die anthropologische Konstanten und Invarianten herausarbeitet, und einer Anthropologie in praktischer Absicht, der es um differenzierte Betrachtungsweisen auf der Suche nach einem angemessenen Selbstverständnis geht. Zentral ist dabei Krämers Definition des Menschen als hemmbares Wesen, der primär in praktischer Hinsicht zu verstehen ist.

„Schon alltägliche Bedürfnisse und Formen der Selbstsorge setzen triviale Hemmungen voraus, um überhaupt bemerkbar zu werden; hinzu treten aber dann nichttriviale Hemmungen, die aussichtsreich nur auf dem Wege der Beratung angegangen werden können, und endlich Fälle endgültigen Scheiterns und Gehemmtbleibens, die neue, zusätzliche Strategien des Sichdazuverhaltens und Verarbeitens notwendig machen.“[188]

Die praktisch wirksame anthropologische Kategorie der Hemmung wird hier als Voraussetzung für eine Selbstsorge und das Wahrnehmen alltäglicher Bedürfnisse erkannt. Ohne die wenn auch subtile Hemmung menschlicher Bedürfnisse würde der Mensch nicht bedürftig oder besorgt sein und keine Sorge tragen müssen. Erst indem Hemmungen zu überwinden sind, besteht eine Selbstsorge. Die Grundkategorie der Hemmung, die das menschliche Bewusstsein erfasst, auch scheitern zu können, ist damit auch Voraussetzung für die Möglichkeit und Notwendigkeit von Beratung. In Fällen des Scheiterns oder Gehemmtbleibens bedarf es dann in der Beratung zusätzlicher Strategien, um sich der Grundkategorie der Hemmung gegenüber zu verhalten.

---

[187] Krämer (1995) S. 214.
„Von dieser sich theoretisch verstehenden Fundamentalanthropologie wäre eine primär als Grundlegung Praktischer Philosophie und Ethik intendierte Anthropologie abzuheben. Dies entspricht genau der Ausgliederung philosophischer Spezialanthropologien aus der Fundamentalanthropologie, die sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts allenthalben vollzieht: Man spricht zunehmend von einer politischen, ökonomischen, sozialen oder von einer Religions- oder Kulturanthropologie. Die Thematisierung einer Spezialanthropologie der Ethik, die die Ansätze der Fundamentalanthropologie gezielt weiterführt, ergibt sich daraus folgerichtig und ist schwerlich aufzuhalten“ (Krämer: 1995, S. 226).

[188] Krämer (1992) S. 232.
„Von hier aus fällt vielleicht auch Licht auf Krämers Grundkategorie der Hemmung. Sie ließe sich reformulieren als ein Modus, und zwar als negativer Modus partieller oder totaler Selbstbestimmung, nämlich als partielle oder totale Nicht-Anerkennung seiner selbst oder des Lebens im ganzen bzw. seiner transzendentalen Bedingungen. Phänomene der Hemmung und des Gehemmtseins, wie sie bspw. Adlers Individualpsychologie heraushebt, werden deswegen nicht geleugnet. Doch erhalten sie ihren Platz eher in dem, was kultur- und zivilisationsspezifisch das Streben der Menschen zu Selbstentfaltung und Weltgestaltung behindert, und gehören insofern in die Spezielle Ethik, der keine universaltanthropologischen Züge entsprechen“ (Wimmer: 1995, S. 65).

Für die präskriptive und praxisleitende Funktion der Praktischen Philosophie und Ethik fordert Krämer nun eine eigene Begründung, ohne die eine Praktische Philosophie nur die Aufgabe hätte, spontane Zielsetzungen deskriptiv wiederzugeben. Erst durch eine solche Begründung von Praktischer Philosophie und Ethik durch eine praktische, anthropologische Metatheorie können die Bereiche der Moral und der individuellen Lebensführung enger aufeinander bezogen werden.[189]

„Um dem Defizit an Selbstbegründung zu entgehen, muß die Praktische Philosophie schon in ihre anthropologische Metatheorie eine weitere Kategorie der Hemmung aufnehmen, bezogen sowohl auf äußere wie auf innere und auf unbewußte Hemmungen. Es wird meist übersehen, dass das praktische Subjekt für die Ethik primär nur als gehemmtes interessant ist, und dass es seinerseits philosophisch-ethischer Hilfe nur soweit bedarf, als es zu viel oder (in der Moral) zu wenig gehemmt ist.“[190]

Die anthropologische Kategorie der Hemmung vermag somit Ethik und die Praxis der individuellen Lebensführung zu verbinden. Die Beratung wird dort zu einer lebensnahen Ethik, wo die Hemmung des Einzelnen zu gering ausgeprägt ist, und sie ist gleichzeitig praktische Lebensführung, wo übersteigerte Hemmung den Weg zum Glück versperrt. Die Beratung und Philosophische Praxis begreift den individuellen Einzelfall, dies jedoch im Sinne einer begründeten Ethik, die von praktisch anthropologischen Kategorien der Hemmung getragen wird und ausgeht.

„Beratung stellt sich dann als Subsidiar- und Kompensationsmaßnahme dar, zunächst für die Instinktreduktion beim Menschen, in zweiter Linie für die mangelhafte Vermittlung von Daseinstechniken bei der Sozialisation und Enkulturation. Die Beratung komplettiert die soziokulturelle Ausstattung des Einzelnen, wo sie lückenhaft oder nicht speziell genug ist, und ‚verbessert’ damit Natur und Kultur zugleich.“[191]

Der Mensch als Mängelwesen im Sinne der philosophischen Anthropologie ist damit ein zu Beratender, der sich über sich selbst beraten muss und sich seine Stellung im Kosmos zu erarbeiten hat, ohne seinen Ort eindeutig vorzufinden. Der Mensch berät sich quasi mit sich selbst, indem er zu sich selbst in Bezug steht und sich aus diesem Selbstverhältnis heraus zu verorten hat. Dies ist seine menschliche „Natur“, die bereits einer Beratung bedarf, weil die

---

[189] Vgl. Krämer (1992) S. 231.

[190] Krämer (1992) S. 231/232.

[191] Krämer (1992) S. 233.

„Wo diese lebensweltlichen Beratungsformen entweder der Vertiefung und Optimierung oder der letzten Ermöglichung bedürfen, treten dann institutionalisierte und methodisierte Beratungstypen hinzu, zu denen neben den beratenden Wissenschaften auch die Disziplinen Praktischer Philosophie und insbesondere die Ethik gehören. Generelle Formen der Gehemmtheit und Gebrochenheit praktischer Subjektivität sind etwa die folgenden: a) Klar wollen und selber können, aber von außen gehemmt sein, b) Klar wollen, ohne (selber) zu können, c) Unklares Wollen, d) Nichtwollen auf Grund unbewußter Hemmungen“ (Krämer: 1992, S. 233).

menschliche Instinktreduktion dazu führt, dass der Mensch Orientierung sucht und sich selbst Orientierungshilfen suchen muss.

> „Generell ist kein Zweifel daran möglich, dass das philosophische Beratungsgespräch den traditionellen neuzeitlichen Vermittlungsformen von Ethik weit überlegen ist. Dies sei gegenüber den Skeptikern und Kritikern der Philosophischen Praxis innerhalb der philosophischen Zunft nachdrücklich festgehalten. Der Weg des herkömmlichen Literatur- und Vortragswesens, das durch meditative Textlektüre des Einzelnen oder durch Lehre Gesinnungen zu erzeugen sucht, bleibt in der Regel intellektualistisch an der Oberfläche und steril. Darin wirkt zwar das Modell religiösen Schrifttums und der Predigt nach, doch wird in der Profanethik gerade das seelsorgerische *Beratungsgespräch* eliminiert und damit die religiöse Tradition halbiert und entscheidend verkürzt. Die Neuzeit hat das Beratungsgespräch offenbar als autonomiefeindlich verworfen und zum Syndrom von Prinzipien/Autonomie/Urteilskraft folgerichtig auch das Beratungsverbot gesellt. Wenn jedoch Praktische Philosophie und Ethik praktisch werden sollen und dies im Interesse aller Beteiligten in optimaler Weise geschehen soll, dann ist das philosophische Beratungsgespräch unverzichtbar.“[192]

In einer autoritätsfeindlichen Gesellschaft, in der die Freiheit des Einzelnen vor allem von Bevormundung eine hohe Priorität genießt, wird Beratung teilweise als Anmaßung wahrgenommen, welche die Einzigartigkeit des Anderen nicht achtet. Gerade das philosophische Beratungsgespräch achtet jedoch die Autonomie und die besonderen Umstände des Einzelnen in besonderem Maße, ohne schematisch auf normative Vorgaben und Ideologien zurückzugreifen. Im idealen Fall kann ein derart verstandenes Beratungsgespräch als neuer Teil einer profanen Ethik sogar seelsorgerische Wirkung entfalten. Es wird dann Teil eines menschlichen, geistig-seelischen Entwicklungsprozesses. Auf diese Weise wird die Ethik praktisch relevant als unmittelbar nachvollziehbares und erlebbares Vorgehen, ohne eine neue, allein an Dogmen orientierte Religion werden zu müssen. Dabei steht sie keineswegs im Widerspruch zu den Religionen, sondern versucht vermittelnd einen Weg der Ehrfurcht vor dem Leben zu beschreiten, der im Sinne des Wortes religio eine Rückbindung oder Rückführung zum Ursprung oder Seinsgrund bedeutet.

Eine autoritätskritische Gesellschaft ist aufgrund ihrer vielfältigen Lebensentwürfe auch einer zunehmenden Orientierungslosigkeit aufgrund von Angebotsvielfalt ausgesetzt. In seinem Entwurf einer philosophischen Anthropologie hat bereits Kamlah (1972) den Gedanken der Philosophie als Lebenskunst aufgegriffen und mit „Seitenblicken auf Medizin und Theologie“ Begriffe wie „Naivität“, „Selbstsicherheit“ und „Sucht“ als relevante Themen von Lebenskunst und Beratung behandelt.

„Extremer als frühere Zeitalter ist die Profanität geradezu gekennzeichnet durch diese stumme Panik um das sich entziehende Leben, die nun die Geräusche naiver Geschäftigkeit und

---

[192] Krämer (1992) S. 333/334.

„Die bei vielen Moralphilosophen verbreitete Auffassung, Spontaneität sei beim Einzelnen immer schon, gleichsam von Natur, gegeben und müsse durch Reflexion und Theorie beschränkt werden, übersieht, dass Handeln in der Regel durch vorphilosophische Hemmungssysteme (Religion, Moral, Erziehung) im vorweg gebrochen ist und dass darum der philosophischen Theorie oft eher die entgegengesetzte Aufgabe der Entblockierung (des Überblockierten) zufällt“ (Krämer: 1992, S. 237).

Geselligkeit steigert. […] Wie auch der zuweilen Unzufriedene genau anzugeben weiß, woran es gerade ihm mangelt und den Anderen nicht, so auch der Süchtige. […] Der Süchtige will überhaupt nicht leiden und muß darum mehr leiden, als er kann. Er ist nach einem schlechthin leidlosen, schlechthin mangellosen Leben süchtig.“[193]

Die zwanghafte Suche nach absoluter Sicherheit wird zur Sucht und d.h. zu einer Fixierung auf das uneingeschränkt mangellose Leben. Ein solches Leben ist unerreichbar, sodass die „Sehnsucht“ nach Leidlosigkeit gerade zu einem Mehr an Leiden führt. Kamlah spricht von naiver Geschäftigkeit und Geselligkeit, die Ausdruck einer Panik sind, nicht genug vom Leben zu erhalten. Naivität bezeichnet er bezogen auf die Problematik des Lebenkönnens als reflexionslosen Wechsel zwischen chronischer Unzufriedenheit und Vergnügtheit. Solche „chronischen Stimmungen“ nennt er „Gestimmtheiten“.

Entlarvt wird daraufhin zunächst der Typus der Lebenssicherheit und Selbstsicherheit, der keiner Hilfe und Beratung bedarf und über die „Chancen des Lebens, beruflich wie sexuell, verfügt“, ohne sich auf in seinen Augen krankhafte Skrupel von Theologen und Philosophen einlassen zu müssen. Der nach Sicherheit Süchtige versucht das Leben zu meistern, indem er überall mit seiner Verfügungsgewalt kontrollieren möchte und dadurch seinen Genuss krampfhaft aufrechterhalten will.[194] Sowohl der Selbstsichere als auch der Süchtige sind jeweils ganz und gar mit sich selbst beschäftigt. Lebenkönnen bedeutet für sie lediglich in ihrer eigenmächtigen Selbstbefangenheit verhaftet zu bleiben und sich an diese „falsche“ Selbstsorge klammern zu müssen. „Denn wahres Leben-können ist in der Tat zu allererst ‚fallen können’, sich loslassen können, ‚ruhen können’. Wer sich fallen lässt – im Sinne dieser Metapher - , eben der macht die unerwartete Erfahrung, dass er nicht ins Leere fällt, sondern im Ruhen-können das Leben-können erst eigentlich gewinnt. […] Und das tätige und aufmerkende Handeln wechselt nicht allein ab mit Ruhe und Schlaf, sondern in das Handeln

---

[193] Kamlah (1972) S. 184.
„Der mythische Mensch ‚rechnet’ vertrauensvoll auf seinen Fortbestand im Ruhm oder auf den Lohn seiner Frömmigkeit bei Gott. […] Erst in der Profanität wird dieser selbe Mensch nun zum verschlossenen, verhärteten ‚Egoisten’ im gewöhnlichen Sinne, der allein noch ‚an sich denkt’, allein noch für sich selbst rechnet. […] Kurzsichtig lebt er noch immer in einer illusionär umgrenzten Welt von Rache, Rechnen, Recht. In seiner Selbstbefangenheit kann er Leiden, Verluste nicht hinnehmen, sondern ‚ärgert’ sich über ‚Störungen’, über den kleinsten Verlust. Ärger bringt immer das Versagen der Gelöstheit zum Vorschein. Weil aber etwas verloren wurde, worauf der Betroffene einen Rechtsanspruch zu haben meinte, wird nun Anklage erhoben, wird der zunächst beteiligte Andere verklagt“ (Kamlah: 1972, S. 183).

[194] Vgl. Kamlah (1972) S. 153/154.
„Der Sichere findet Genuß nicht als wahrhaft guten, für die Dauer wiederholbaren, weil er ihn als für die Dauer verfügbaren zu beherrschen glaubt. Diesen schlechthin verfügbaren Genuß sucht er auch dort, wo Verfügung gar nicht mehr hinreicht, sondern eigentlich Liebe Geborgenheit hinnimmt und erwidert. Überall ist er wie mit Blindheit geschlagen, so dass er ferner das Schöne nicht sehen, nicht gelöst vernehmen kann. Im übersehenden Überdruß am Gewohnten bedarf er stets des Ungewohnten, der noch unverbrauchten Chance, der Sensation. Und die Kultur der Profanität ist diesem Versagen angepasst (zum Beispiel durch die rasch wechselnde Mode)“ (Kamlah: 1972, S. 186/187). Vgl. auch Kapitel 2.1.3. dieser Arbeit.

selbst hat stets Ruhe miteinzugehen. Eine Handlung gelingt nicht immer dann am besten, wenn sie mit der ‚angespanntesten Aufmerksamkeit' vollzogen wird, sondern […] wenn sie leicht und ‚lässig' vollzogen wird."[195]

Angedeutet wird bereits an dieser Stelle, was bei Krämer (1992) der anthropologischen Kategorie der Hemmung und ihrer Enthemmung durch Beratung entspricht, dass nämlich ein krampfhaftes Kontrollieren der Handlung zu selbstbefangener Einschränkung führt. Lässigkeit und Gelöstheit sind hier jedoch nicht als naive Ruhe und unreflektierte Vitalität gemeint. Wer die naturhafte Naivität hinter sich gelassen hat, ist angewiesen auf die reflektierte Unterscheidung zwischen naturhafter und einsichtiger Gelöstheit. „Am Handeln-können gemessen ist das Können des Loslassens vielmehr ein paradoxes Können, ein nichtkönnendes Können sozusagen, was in dem passivischen Wort ‚Gelöstheit' triftig zum Ausdruck kommt."[196]

Ein Handelnkönnen, wie es im Sinne einer philosophischen Beratung zur Lebenskunst führt, ist kein Erlernen der Fähigkeiten und Techniken zum Erreichen eines bestimmten Erfolgs oder eines bestimmten Sicherheitsgefühls. Dem angespannten, an Leistung und Genuss orientierten Menschen wird entgegengehalten, dass gelingendes Leben ein von solchen Verhaftungen gelöstes Leben ist.

Philosophische Beratung wird sich demnach auch dem paradoxen Können widmen, ohne sich in die Reihe unzähliger Ratgeber und Verhaltenslehren einzuordnen, die Genuss und gesteigerte Leistung versprechen und dabei den Menschen eher weiter unter Druck setzen als ihn von seinen Hemmungen, die auch Hemmungen gerade wegen gesteigerter Leistung und Genussmöglichkeit sind, zu befreien.

Das Leben als lebenswertes Leben zu begreifen, indem die eigenmächtige Selbstbefangenheit und Selbstsicherheit aufgegeben wird, ist ein großer Schritt. Die Haltung des nichtkönnenden Könnens ist dort noch nicht erreicht, wo der Satz lautet: „Das Leben ist lebenswert, obwohl die (eigenmächtige) Selbstsicherheit aufgegeben wurde." Dann ist der Mensch noch verhaftet mit Kontrollwünschen. Das paradoxe Können ist hingegen ein gelöstes Können. Der passivische Ausdruck der „Gelöstheit" weist bereits auf die Größe und echte „Souveränität"[197]

---

[195] Kamlah (1972) S. 158/159.
Kamlah bezieht sich an dieser Stelle auf eine Gedichtzeile Rilkes am Ende seines Gedichts ‚Ein jedes Ding ist überwacht'. „Eins muß er wieder können: fallen, geduldig in der Schwere ruh'n."

[196] Kamlah (1972) S. 159.

[197] Zur Klärung des Begriffs der Souveränität sind einige Bemerkungen zu Bataille heranzuziehen, die bei Meier (1999) dargestellt werden und dessen Gedanken zu Autonomie und Souveränität zusammenfassen. Souveränität wird dabei als gelöster Umgang mit der Autonomie verstanden, der sich aus der Überwindung von Selbstbefangenheit ergibt.
„Der Philosophie kommt in den Augen Batailles eine wunderliche Würde zu, insofern sie eine unendliche Infragestellung auf sich nimmt. Und ihre Größe besteht gerade im Fehlen einer letzten Antwort, ihr Wert in ihrer

hin, die Dinge aktiv-passiv anzugehen und geschehen zu lassen. Dieser Widerspruch ist auszuhalten.

Gelöstheit und Lebenswert sind also gerade nicht mit naiven Träumereien und passiven Gleichgültigkeiten verbunden.

Kamlah betont, dass die Dankbarkeit für das Leben und die Hinnahme des Lebens als Geschenk gerade nicht ausschließen, gegen „unerträgliche Umstände vorzugehen“. Wichtig ist dabei das Unterscheidungsvermögen zwischen Dingen, die wir als „[…] unabänderlich hinzunehmen haben, von dem, das wir durch tatkräftiges Handeln zu ändern vermögen. Diese Unterscheidung richtig zu treffen, gehört zu den wichtigsten täglichen Aufgaben einer philosophisch reflektierten Lebensführung. In der Sprache unserer christlichen Überlieferung wird dasselbe durch jenes bekannte Gebet des Friedrich Christoph Oetinger (1702-1782) ausgedrückt: ‚Gib mir die Gelassenheit, hinzunehmen, was ich nicht ändern kann; gib mir den

---

Ratlosigkeit. […] Die vom Menschen angestrebte Autonomie (die Selbstvergewisserung des Subjekts) ist also unmöglich. Und darin ist sie Bataille gemäß selbst die Souveränität“ (Meier, 1999, S. 148/149).

Wo die Beantwortung letzter Fragen nicht möglich ist, sind diese im Sinne der Lebenskunst auszuhalten, wobei über die Wirkung eines derartigen Nichtwissens durchaus zu sprechen ist.

„Über das Nicht-Wissen selbst zu sprechen, ist mit einem Wort unmöglich, wir können hingegen über seine Wirkungen sprechen“ (vgl. Derrida: 1972, S. 410).

Es kann also nicht darum gehen, durch ein sprachliches Abwägen der Argumente die Widersprüche aufzulösen und in einer Synthese dialektisch zu vereinen.

„Der Unterschied zwischen Hegel und Bataille ist somit jener zwischen der dialektischen und der nicht-logischen Differenz. Bataille hat den Begriff der Differenz (wie so manchen anderen Begriff) einer Erschütterung ausgesetzt. Er hat dessen Bedeutung zum Gleiten gebracht. Damit kommt die gesamte Wissenschaft ins Gleiten. Dieses Tun, das die Sprache in eine gleitende Bewegung bringt, nennt Bataille das souveräne Tun, das nicht so sehr zum Sinn der Souveränität führen soll, als vielmehr zum privilegierten Augenblick des Tuns, der im Schweigen besteht (Meier, 1999, S. 130).

Bataille geht über das System der Hegelschen Phänomenologie hinaus, indem er nach der Lücke in diesem Gewebe sucht, durch die der „Nicht-Sinn“ dringt. „In der Kommunikation sind alle Wesen eins. Dieses Eine lässt sich aber ebenso wenig in einem Sein bestimmen, als es sich als dessen Gegenteil, als Nichts, verstehen ließe. Vielmehr ist es ein Jenseits des Seins, ein über die ‚Identität’ des Seins hinausgehendes, ein Überschreiten des Seins“ (Meier, 1999, S. 141).

An die Stelle des sprechenden Subjekts tritt eine Leere. Die Grenzen des feststellbaren und aussagbaren Wissens ermöglichen eine Offenheit. Batailles „souveränes Tun“ opfert die Bedeutungszusammenhänge der Sprache, die einen letzten Sinn beschreiben wollen, indem er die „Sinnfäden des Textgewebes“ zerreißt und den „Blick auf den blinden Fleck öffnet, wo es nichts mehr zu sehen gibt und das Schweigen anhebt“(vgl. Meier: 1999, S. 134).

Im Sinne Batailles ist es die „Erotik“, die die Auflösung des isolierten Wesens zum Prinzip hat und über die Selbstbefangenheit hinausführt. Die Integrität der Person erfährt dabei einen Riss. Diese Lücke des „Zwischen“ lässt sich nicht fixieren und stellt gleichzeitig eine Öffnung dar, durch die auch das „Unkontrollierte“, „Unkontrollierbare“, „Ekstatische“ im Leben seinen Platz findet. (vgl. Bataille, 1994, S. 20).

Die menschliche Autonomie geht in ihrer Unmöglichkeit über sich hinaus. Das, was die Autonomie zu sein glaubt, nämlich Souveränität, ist gerade ein Verkennen und Blindsein ihrer selbst. Die Autonomie ist nicht in ihrer Autonomie souverän. Sie ist lediglich dort souverän, wo sie sich nicht weiß und damit über sich hinaus geht. Die Autonomie muss als absolute Autonomie scheitern. Souverän ist die Autonomie nur im Erkennen ihrer fehlenden Möglichkeit. Erst indem sie über sich hinausgeht, ist sie souverän. (vgl. Meier, 1999, S. 152).

An dieser Stelle verliert das Subjekt seine eigentliche Herrschaft als Subjekt und ist Sub-jektum im eigentlichen Sinne des Wortes. Dieser Bezug zum Unbekannten und zum Nachgeben ist die eigentliche Erfahrung der Souveränität, die der Suche nach Produktion von Sinn nicht mehr untergeordnet ist. Der Produktionszwang auch in Form bedeutungssuchender Diskurse ist damit gestoppt.

Mut, zu ändern, was ich ändern kann, und gib mir die Weisheit, beides voneinander zu unterscheiden!'"[198]

Mit dem bewussten Verzicht auf die Darstellung anschaulicher Kasuistik möchte Kamlah die Anwendbarkeit der von ihm vorgestellten Grundeinsicht der „Gelöstheit", die paradoxerweise auch eine Verbindlichkeit beinhaltet, für jede Situation offenhalten. Die selbstsichere und süchtige Selbstbefangenheit ablehnend, plädiert er für die aufmerksame Zuwendung zu Gütern, die uns nah sind und die wir gerade deshalb übersehen, „[…] Güter, die wir haben und an die wir ‚gewöhnt' sind, aber auch Personen, mit denen alltäglich umzugehen wir gewohnt sind, d.h. nun: Wir übersehen sie nicht allein in ihrer Bedürftigkeit, sondern versäumen auch die aufmerkende Zuwendung, die uns ‚das Gute an ihnen' würde entdecken lassen."[199]

Die anthropologische Kategorie der Gelöstheit soll also nicht nur empfänglich für allgemeine Güter und Werte machen, sondern auch für das Gute, das vom Mitmenschen ausgeht, sodass eine aufgeschlossene Aufmerksamkeit uns dem Anderen näherbringt. Ein solches Verständnis für die Welt, das Leben und den Anderen geschieht in einem hermeneutischen Prozess, der somit zum zentralen Bestandteil einer „Philosophischen Beratung" wird.

In seinem Werk *Philosophische Beratung* (1999) versucht Eckart Ruschmann die Grundlagen philosophischer Beratung aufzuzeigen, indem er unter Berücksichtigung der Philosophiegeschichte die Grundprinzipien philosophischer Beratungspraxis darstellt. Dabei legt er einen Focus auf die Hermeneutik als Methode des Verstehens, wobei der Vorgang des Verstehens in der philosophischen Beratung als ‚Tiefenhermeneutik' vorgestellt wird. „Auf

---

[198] Kamlah (1972) S. 168.

[199] Kamlah (1972) S. 168/169.

Erwähnt werden soll an dieser Stelle Kamlahs Hinweis auf die „tätige" Muße im Verlauf unserer Kulturgeschichte. „Da aber die Ruhe als Nichthandeln noch immer ein Sichverhalten ist, dem – recht verstanden – eine eigene Art von „sich regen" nicht ganz abgehen muß, haben die Menschen im Verlauf ihrer Kulturgeschichte vielerlei ‚Mußehandlungen" erfunden, z.B. das Musizieren, vielerlei ‚Spiele', die den homo faber auch zum homo ludens werden ließen. Nur dass Mangel an Einsicht das Spielen so oft zu einer neuen Art angestrengten und ehrgeizigen Handelns, z.B. zum ‚Leistungssport', entarten lässt – das solchermaßen entartete Spiel dürfte in unserer superaktiven Welt das Spiel als Mußehandlung weit zurückgedrängt haben. Dabei wirkt sich die Übernahme des griechischen ‚Agon' verhängnisvoll aus, die das Spielen, besonders das ‚olympische', durch Prestigesucht überwuchern lässt. Man hat versäumt zu bedenken, dass der Agon ein Relikt des archaischen Zeitalters der Griechen ist, in dem der ‚Ruhm' des Helden das oberste Ziel des Handelns und Lebens war" (Kamlah, 1972, S. 173). Verwiesen wird hier auf Kamlah, Wilhelm (1951): *Christentum und Geschichtlichkeit* und darin besonders auf das Kapitel über den „Drang nach Ruhm" (S. 281 ff.). Im antiken Verständnis war der Drang nach Ruhm allerdings noch mit einer Hingabe an eine Gemeinschaft und an die Orientierung an Tugenden gebunden. Der Drang nach Ruhm ist daher von einem „Geltungsbedürfnis um jeden Preis" zu unterscheiden, das zur Recht zu kritisieren ist.

„Daraus, dass der Drang nach Ruhm die Schande meidet, indem er nicht nach beliebigem Prominentsein begehrt, sondern nach dem Lob der virtus, wird bei Augustin, ohne dass die alten Vokabeln fallen, etwas gänzlich anderes. Was im Fortgang dieser Veränderungen schließlich übriggeblieben ist, das ist auf dem Boden der modernen Moral die Sorge um den ‚guten Ruf'. Hier ist das Geltungsbedürfnis zum Gefangenenaufseher der Moral geworden" (Kamlah, 1951, S. 295/296).

diese Weise kann ein geübter ‚Versteher' einem Menschen, der sich selbst nicht versteht, beim Prozeß der Verbesserung des Selbstverstehens behilflich sein; so lässt sich ein wesentlicher Aspekt Philosophischer Beratung charakterisieren."[200]

Was der Ratsuchende im Gespräch mit dem Philosophen anspricht, beruht auf Prozessen eines spezifischen Selbst- und Welterfassens, die im Zuge einer „angewandten, dialogischen Hermeneutik"[201] bewusst gemacht werden können. Auf diesem Weg ist es möglich, die persönliche Lebensphilosophie eines Menschen herauszuarbeiten, auf deren Grundlage die Art und Weise beruht, wie er die Welt betrachtet, denkt, fühlt und handelt. Durch die Rekonstruktion und Interpretation dieser Weltsicht kann es gelingen, ungünstige Konzeptionen, die möglicherweise zu einem Problem des Klienten beigetragen haben, zu erkennen, zu prüfen und zu verändern.[202]

Das Beratungsgespräch muss also zunächst auf eine Vielfalt möglicher Weltentwürfe vorbereitet sein, ohne diese im Detail kennen zu müssen. Wichtig ist jedoch, den Menschen als nicht „fest-stellbare" Existenz in seiner momentanen Weltsicht wahrzunehmen.

Der Mensch als „weltkonstituierendes Wesen" reagiert nicht nur auf die Reize seiner Umwelt, sondern steht stets in einem reflexiven Bezug zu sich und seinem Verhalten. „Diese Reflexivität ermöglicht ihm einerseits, den ‚Boden' des ‚In-der-Welt-seins' (im Sinne einer Weltsicht) überhaupt erst zu schaffen, stellt aber andererseits aufgrund der reflexiv-rekursiven und damit strukturell ‚unendlichen' Natur des denkerischen Prozesses zugleich das Instrument bereit, sich diesen Boden immer wieder selbst ‚fortzuziehen', so dass sein Weg dann als ein ‚Gehen ohne Grund' erscheint."[203] In diesem offenen Weltbezug, der vom Menschen als Belastung empfunden werden kann, besteht aber gerade die Möglichkeit zur Veränderung. Der Mensch ist stets über sich hinaus auf sich, die Welt und den Anderen gerichtet oder wird von alldem angesprochen und herausgefordert. Was den Mensch in seinem Welt- und Selbstverhältnis in einem besonderen Maß auszeichnet, ist ein Transzendenzbezug, verstanden als transzendierender, d.h. überschreitender Bezug. Der Mensch ist diesem Verständnis zufolge nicht eine in sich geschlossene Ganzheit, die sich selbst genügt, sondern stets auf ein über ihn hinausweisendes Anderes bezogen. Eine derart verstandene

---

[200] Ruschmann (1999) S. 340.

[201] Ruschmann (1999) S. 339.

„Ein besonderes Kennzeichen unserer Epoche ist vielleicht, dass der Mensch nicht nur für seine Handlungen verantwortlich ist, sondern im buchstäblichen Sinne sogar für seine gesamte ‚Welt', die er als seine ‚Weltsicht' (Lebensphilosophie) entwirft – die Einsicht in diese ‚Sinngebungs-Autonomie' stellt eine neue Verantwortung dar, für die vielfach noch wenig Bewusstheit vorliegt" (Ruschmann: 1999, S. 58). Das fehlende Bewusstsein für die Notwendigkeit von individuellen Lebensentwürfen, die aus einer Vielzahl von Möglichkeiten wählen können oder auch ganz eigene Wege beschreiten dürfen, stellt für den Einzelnen eine große Herausforderung und gleichzeitig eine besondere Verantwortung dar.

[202] vgl. Ruschmann (1999) S. 33.

[203] Ruschmann (1999) S. 46.

transzendente Kraft des Lebens kann nun sowohl von einem Göttlichen im eigenen Inneren oder im Außenbereich des Kosmos ausgehen.

„Wenn jedoch, wie im Mythos, Transzendenz-Begriffe zur Erklärung von Weltphänomenen verwendet werden, verblassen sie bald zu bloßen Metaphern. Sobald sich die rationalen Erklärungen ausdifferenzieren, werden aus einer ‚göttlichen Ordnung' bald bloße Naturgesetze."[204] Sobald die Welt in Reiz- Reaktionsmechanismen wahrgenommen und gedeutet wird, verlieren die Zusammenhänge jeglichen Sinn.

Die beratende Philosophie besitzt die Möglichkeit, über den Erlebnisbereich einer unmittelbar wahrgenommenen Gegenwart bzw. sinnentleerten Faktizität hinauszublicken, nämlich „ […] wenn von einer [komplementären] Dualität von Immanenz und Transzendenz ausgegangen wird, wobei sich für alle ‚Stufen des Seienden' ein Bezug zur Transzendenz herstellen lässt, und zwar als die Dimension *hinter* den Erscheinungen, der Aspekt des Unerkennbaren, der uns stets dann ‚begegnet', wenn wir versuchen, bei einem ‚natürlichen' Phänomen' in eine Tiefendimension des Erfassens vorzustoßen, die aber umgekehrt zugleich als ‚Diaphanie' (Gebser) im Sinne einer ‚Transparenz' durch die Phänomene hindurch ‚entgegenscheinen' kann."[205]

Was also in der Wahrnehmung der Welt erfasst wird, ist nicht bloß faktisch Vorfindbares. Die Anwesenheit beschränkt sich nicht nur auf die unmittelbar wahrgenommene Faktizität, sondern umfasst außerdem Bereiche, die aus „anderen Sphären" heraus anwesend sind. Auch diese Bereiche sind real und werden bei oberflächlicher Betrachtung nur nicht wahrgenommen. Sucht man jedoch nach Gründen für eine unerklärliche Euphorie oder auch ein Unwohlsein in einer bestimmten Situation, so können verborgene Hoffnungen, Sehnsüchte, Erwartungen, Sorgen oder ähnliches aus der Vergangenheit oder Zukunft als ebenfalls anwesende Phänomene ausgemacht werden. Glaubenssysteme und Weltanschauungen wirken in die Situation hinein. Es gibt eine Dimension hinter der Erscheinung, die uns begegnet, was im Sinne der Phänomenologie bedeutet, dass die Welt mehr ist, als nur der bloße Gegenstand. Um das „Wie" des Erscheinens der Dinge zu erfassen, benötigen wir die Dimension einer nicht unmittelbar vorfindbaren Anwesendheit.

Aus diesem Grund sind auch ethische Fragestellungen, die sich auf das gelebte Leben beziehen, mehr als nur ein neutrales Nachdenken über sachliche Zusammenhänge, da auch die

---

[204] Ruschmann (1999) S. 50

[205] Ruschmann (1999) S. 54.

An dieser Stelle zitiert Ruschmann Wilhelm Dilthey (GS VIII, 174), der auf die Anwesenheit des Unerkennbaren und Unaussprechlichen in der Realität hingewiesen hatte.

„In jeder Realität, die uns als solche gegeben ist, ist ihrer Natur nach etwas Unaussprechliches, Unerkennbares".

scheinbar abstrakte Sachlichkeit bereits ein Weltbild voraussetzt, das eben nicht einfach so vorfindbar, sondern auch konstituiert ist.

Ruschmann greift diesen Aspekt der praktischen Ethik als wichtiges Element der Philosophischen Beratung ebenfalls auf, indem er sich auf Hans Krämer bezieht, der in diesem Zusammenhang nochmals zu Wort kommen soll mit einem Plädoyer für das philosophische Beratungsgespräch, das in vielfältigen Bereichen des Lebens eine ethische Wirkung entfalten kann.

> „Die […] Theoretisierung der neuzeitlichen Ethik ist aber systematisch als Verkürzung und Denaturierung des Begriffs einer Praktischen Philosophie aufzufassen und muß rückgängig gemacht werden. Eine praktizierbare und praktizierte Ethik der Zukunft wird für diesen Zweig der Methodologie vermutlich von der älteren ‚Asketik' noch manches lernen können, sich aber heute primär an den modernen Techniken des autogenen Trainings, der Verhaltenstherapie und dergleichen orientieren. […] Philosophische Praxis ist wesentlich zu verstehen als das professionell institutionalisierte philosophische *Beratungsgespräch*, kann sich aber auch im Medium gemeinsamer Texthermeneutik vollziehen. In einem weiteren Sinn kann man auch andere Aktivitäten von Philosophen zur Philosophischen Praxis rechnen: so die Industrie- und Betriebsberatung, die Ausbildung von Führungskräften, die Erwachsenenbildung, öffentliche Stellungnahmen zu ökologischen, juristischen, künstlerischen oder politischen Fragen, ferner die Vermittlung von Philosophiekenntnissen und die damit verbundene Didaktik."[206]

Hans Krämer argumentiert im Rahmen seiner integrativen Ethik für die Anwendung der praktischen Philosophie in der Beratung und Ausbildung, sodass die Kenntnisse der praktischen Philosophie in Unternehmen und Bildungseinrichtungen Eingang finden. Überall dort, wo Menschen miteinander in Kontakt treten, kann die Philosophische Praxis in Form einer philosophischen Beratung zu einem humanen und ethisch fundierten Umgang miteinander beitragen. Hierzu liefern auch die in Schulen vermittelten philosophischen Kenntnisse einen entscheidenden Beitrag, wobei neben der Didaktik der Philosophie besonders der Transfer eines fundierten akademischen Wissens auf die Situationen und Probleme des Alltags von großer Bedeutung ist. Neben dem Hinweis auf antike Konzepte der Selbstvervollkommnung, die durch spezielle Übungen erreicht werden sollte, wird auch auf moderne Techniken hingewiesen, deren Kenntnis Eingang in die philosophische Praxis erhalten sollen. Ziel ist es, solche häufig als Therapie bezeichneten Methoden und Übungsformen in eine integrale Praxis zu übernehmen, die in ihrer Gesamtheit zur Weiterentwicklung des menschlichen Potentials dienen kann.[207]

„Die meisten Menschen neigen dazu, eher konservative und konventionelle ‚Wissenschaftler' zu sein und solange an ihren alten Konzepten und Vorstellungen festzuhalten, bis sie gegebenenfalls durch leidvolle Erfahrungen in eine Krise geraten, die u.U. zu einer Umstrukturierung ihrer Theorien und Wissensstrukturen im Sinne eines

---

[206] Krämer (1992) S. 331/332.
[207] Vgl. Kapitel 2.2.3. dieser Arbeit.

‚Paradigmenwechsels' führen kann. […] Das Alltagsbewusstsein glaubt mit jedem erwartungemäß eingetretenen Ereignis zunehmend an die ‚Richtigkeit' (‚Wahrheit') seiner Theorie, d.h. es geht quasi nach einem Verifikationsschema vor. Ereignisse, die nicht den eigenen Theorien entsprechend ablaufen, falsifizieren diese Theorien in der Regel nicht, denn es finden sich leicht Argumente, die es erlauben, an der ursprünglichen Theorie festzuhalten bzw. Erfahrungsdaten werden der Theorie ‚angepaßt' im Sinne von Selektion, (Um-) Interpretation, Verzerrung etc.".[208]

Die philosophische Praxis und Beratung kann an dieser Stelle ansetzen, indem sie die den Handlungsgewohnheiten und Gedanken zugrundeliegenden Überzeugungen und Glaubensvorstellungen ans Licht bringt. An was ich als Mensch glaube, bestimmt meine Gewohnheiten und somit mein Leben. Die für mich relevanten Überzeugungen über den Wert, den Sinn und die Richtung eines gelingenden Lebens bestimmen meine Art der Interpretation konkreter Lebenssituation, was teilweise auch ohne explizites Bewusstsein geschieht. Somit ist es wichtig, sich über die zentralen eigenen Handlungsimpulse und Glaubensvorstellung bewusst zu werden.

Grundlegend für die philosophische Beratung ist somit auch die Beachtung der Gefühle, die in der Philosophiegeschichte durch Wilhelm Dilthey bereits eine Berücksichtigung erfahren, wenn er behauptet, dass „in der Form des philosophischen Denkens ein bestimmtes Gefühlsverhalten" zum Ausdruck kommt.[209]

„So ist für ihn z.B. fraglos, dass Gefühle einen wesentlichen Bestandteil der Weltkonstituierung bedeuten, sowohl unmittelbare, reaktive Gefühle, die in einen konkreten Erfahrungskontext gehören, wie auch überdauernde Stimmungen bis hin zu persönlichkeitscharakteristischen Grundgestimmtheiten im Sinne einer eher ‚optimistischen' oder ‚pessimistischen' Natur."[210]

Ruschmann knüpft an Heideggers Verständnis des Daseins an, das „je schon immer gestimmt ist"[211] und verweist außerdem auf Wilhelm Schmitz und dessen Darstellung zum

---

[208] Ruschmann (1999) S. 154.

[209] vgl. Dilthey (1968): *Weltanschauungslehre: Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie.* Gesammelte Schriften Bd. VIII, S. 30.

„Positiv ergibt sich dasselbe daraus, dass jede Philosopie die Erhebung vom sinnlichen Bewusstsein zum Zusammenhang der Dinge als etwas Wertvolles auffasst, eine Befreiung der Seele darin erblickt. Ganz allgemein angesehen kommt in der bloßen Form des philosophischen Denkens ein bestimmtes Gefühlsverhalten zum Ausdruck. Dieses ist dem Religiösen und Künstlerischen analog. – Je mehr unsere Sympathie, d.h. unsere Freude an dem Lebenszusammenhang mit den Teilen der Welt sich erweitert, je mehr wir uns betrachtend an die Objektivität hingeben, desto leichter überwinden wir die in unserer partikularen Lage enthaltenen Hemmungen, desto breiter wird unser Lebensgefühl: daher die Alten immer diesen praktischen Wert des philosophischen Verhaltens mit großer Naivität in den Vordergrund gestellt haben" (Dilthey, ebd., S. 30/31).

vgl. Ruschmann (1999) S. 170.

[210] Ruschmann (1999) S. 163.

[211] Heidegger [1927] (1972) S. 134.

Gefühlsraum. „Eine Neubesinnung auf die Gefühle scheint mir für die Philosophie eine dringende Notwendigkeit zu sein […]. Der enge Zusammenhang zwischen dem Zugang zu den eigenen Gefühlen (als Gefühlsgewahrsein) und der Wahrnehmung von Gefühlen anderer ist dabei wichtig und inzwischen auch empirisch nachgewiesen. Die empathische Einfühlung als ‚Einstimmung' und aktives Antworten muß dabei von der (weniger bewussten) Form der Nachahmung (‚emotionale Mimikry') im Sinne einer ‚Gefühlsübernahme' unterschieden werden. […] Die Gefühlsanalysen von Schmitz beschreiben m.E. weitgehend solch diffuse, wenig bewusste Prozesse."[212]

Neben dem Phänomen der Einfühlung, welches unbewusst wirkende Gefühle verdeutlichen soll, ist auch die Aufdeckung von unbewussten Welt- und Selbstkonzepten für die Beratung von großer Bedeutung. Solche abstrakten Konzepte können die wahrnehmbare Welt überdecken, sodass sich der Klient buchstäblich in Gedanken und übernommenen Wertvorstellungen verliert und dabei quasi von sich selbst entfremdet.

Im Beratungskontext kann häufig die Situation auftreten, „[…] dass Werte zwar äußerlich übernommen wurden (im Sinne von sozialen Rollen, Normen, Konventionen etc.), aber keine wirkliche Repräsentanz im eigenen Wertgefüge gefunden haben. Daß hier eine Diskrepanz vorliegt, wird u.U. über längere Zeit hinweg gar nicht bemerkt."[213]

Nach Carl Rogers besteht der Weg der Entwicklung eines Menschen zu psychischer Reife in der Überwindung dieser grundlegenden Entfremdung, wobei zunächst Klarheit über die eigenen, individuellen Wertmaßstäbe geschaffen werden muss.[214]

„Bei dem Prozeß wachsender Selbstreflexivität und der dabei zunehmenden ‚Objektivität' der Selbstwahrnehmung (‚objektiv' hier im Unterschied zur Selbsttäuschung und illusionärer Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung gemeint) kann der philosophische Berater durch Anleitung zu Reflexion und Bewusstsein wie auch durch gelegentliche Mitteilung eigener Wahrnehmung beitragen."[215] Im Spiegel des Anderen wird hier versucht, den Blick des Selbst auf sich zu lenken, um so möglichst annähernd zu sehen, was das Selbst sähe, wenn es sich als Anderer sehen könnte.

---

[212] Ruschmann (1999) S. 181.
„Den Zusammenhang zwischen spezifischen Vorstellungen (Konzepten, Theorien etc.) und ‚Gefühlswirkungen' aufzuhellen sehe ich als eine wichtige Aufgabe philosophischer Beratung" (Ruschmann: 1999, S. 171).
Ein vertieftes Verstehen innerhalb einer philosophischen Beratung beruht auch auf dem Verständnis von Gefühlen, die teilweise unreflektiert oder gar völlig unbewusst die Verhaltensweise bestimmen.
Zur Darstellung des Gefühlsraumes und der philosophischen Besprechung der Einfühlung besonders in Konflikten und Streitgesprächen vgl. Krämer (2008) vor allem S. 66-75. Dort wird auf Schmitz (1969) und Edith Stein (1917) eingegangen, die sich in ihrer Dissertation als Schülerin Husserls mit dem Problem der Einfühlung auseinandergesetzt hat.

[213] Ruschmann (1999) S. 241.

[214] vgl. Rogers (1959) S. 52.

[215] Ruschnann (1999) S. 260/261.

Eine Möglichkeit der Selbsterfahrung besteht in der ästhetischen Vermittlung, bei der der Mensch in der Erfahrung der Kunst sich selbst in seiner Vorläufigkeit begegnet. Die künstlerische Wahrnehmung durchströmt und berührt metaphorisch gesprochen das Selbst und modifiziert es, wobei die Kunst uns zeigen kann, dass wir kein „kernhaftes Subjekt" sind, das wie ein „Fels in der Brandung steht". Die Selbsterfahrung hilft uns zu werden, was wir sind, wie Fellmann (1993) es ausdrückt.[216]

Diese paradoxe Einsicht ist damit zu erklären, dass der Mensch eben nicht zu jedem Zeitpunkt das ist, was er als sein Selbst erfährt, sondern dieses Selbst erst werden muss. Die Selbsterfahrung ist nämlich keine gegenständliche Erfahrung und damit auch nicht feststellbar als faktisch Vorfindbares. Auch wenn uns die Selbsterfahrung hilft, zu werden, was wir sind, sind wir niemals genau das, was wir erfahren. Um der Selbsterfahrung näher zu kommen, schlägt Fellmann in Anlehnung an O.F. Bollnow den Weg über die Lebenserfahrung vor, die eine eigene Wissensform darstellt.[217]

„Während wissenschaftliche Erfahrung Prognosen ermöglicht, besteht die Lebenserfahrung in nachträglicher Verarbeitung von Erwartungsdurchbrechungen, die in der Regel als Enttäuschungen erlebt werden. Zweitens: Für die Lebenserfahrungen gibt es kein ‚empiristisches Sinnkriterium', sie lässt sich nicht wiederholen, sondern ist an die Einmaligkeit des Lebenslaufs gebunden. Drittens: Lebenserfahrung führt nicht zu allgemeinen Sätzen über Sachverhalte, sondern zu Einstellungsänderungen von Personen. Für die Lebenserfahrung gilt, dass der Mensch durch sie in seiner Existenz selbst betroffen ist."[218]

Lebenserfahrung bedeutet, Erlebtes nachträglich einzuordnen und zu verarbeiten, indem ursprüngliche Erwartungen als Täuschung entlarvt werden. In diesem Sinne wird Enttäuschung zu einer Lösung oder gar Erlösung von vorgefertigten Meinungen, die der Lebenssituation nicht entsprochen haben.

Lebenserfahrung ist außerdem nicht im Laborversuch feststellbar, da sie sich nicht wiederholen lässt und insofern als einmalige, nicht prognostizierbare Erfahrung ein individueller Erfahrungsstrom ist, der nicht zu allgemeinen Sätzen oder Lebensgesetzen führen kann. Lebenserfahrung führt jedoch zur Einstellungsänderung von Personen.

„Auch wenn wir Enttäuschungen hinnehmen müssen, die unsere bisherige Einstellung zum Leben verändern, unsere Lebenserfahrung wird dadurch nur noch reicher. Das lässt sich auf die Selbsterfahrung übertragen: Da sie mehr ist als bloße Feststellung der eigenen Gefühle,

---

[216] Vgl. Fellmann (1993) S. 17.
[217] Vgl. Fellmann (1993) S. 19.
Fellmann bezieht sich auf Bollnow (1970): *Philosophie der Erkenntnis*. Stuttgart. dort vor allem das Kapitel X: Die Lebenserfahrung.
[218] Fellmann (1993) S. 19.

nämlich deren Interpretation, besteht die Möglichkeit, eine Interpretation durch eine neue zu ersetzen. Dadurch aber wird die alte Interpretation nicht im eigentlichen Sinn widerlegt, sondern lediglich überflüssig.“[219]

Worum es also auch im Kontext der philosophischen Beratung nicht geht, ist ein Sammeln von Argumenten, warum die bisher gemachten Erfahrungen gut oder schlecht waren. Die Selbsterfahrung ist mehr als die Feststellung der eigenen Gefühle im Hinblick auf eine Lebenssituation, nämlich ihre Interpretation und Einbettung aus einer neuen Perspektive. Die Interpretation kann dabei auch aus alten Perspektiven geschehen, es besteht jedoch die Möglichkeit, dass neue Interpretationen entstehen, was durchaus mit kreativen Prozessen verglichen werden kann. Dabei werden alte Interpretationen nicht als falsch oder unterentwickelt abqualifiziert. Sie werden lediglich durch neue, umfassendere Interpretationen ersetzt.

Die Ermutigung zur Annahme einer solch erweiterten Perspektive geschieht manchmal im Alltag durch den tröstenden Spruch „Das Leben geht weiter“, der zunächst als triviale und scheinbar inhaltsleere Platitude daherkommt.

„Wie kann der Hinweis auf das Weitergehen den Betroffenen trösten? Weil er das Einmalige der schmerzlichen Situation zwar nicht aufhebt, aber doch relativiert. Dieser Sachverhalt ist von prinzipieller philosophischer Bedeutung. Er lässt nämlich erkennen, dass es eine lebensweltliche Form der Verarbeitung gibt, die das unfassbare, alle menschlichen Kräfte scheinbar übersteigende Ereignis dennoch in die Normalität integriert. Sie erfolgt nicht durch die Aufhebung der Zeit im Gesetz, sondern durch die Absolutsetzung der Zeit selbst. Die Zeitlichkeit als eigener Modus der Lebenserfahrung steht für eine immanente Form der Transzendenz, für die Transzendenz des Weitergehens […].“[220]

---

[219] Fellmann (1993) S. 20. „Das Sich-Erfahren-als (in Analogie zu Wittgensteins ‚Sehen-als’) beruht auf Interpretationen, auf Selbstbildern, die immer den Blick des anderen mit einschließen. Diese Konzeption scheint auf eine soziale Typologie hinauszulaufen. Das ist insofern zutreffend, als die Selbstbilder durch das gesellschaftliche Umfeld wesentlich mitgeprägt sind. Aber das Selbstbild geht darin nicht auf, es bleibt immer ein Rest in Form von innerer Distanz, die sich darin äußert, wie jemand die vorgegebenen Muster mit Leben füllt. Wo diese Distanz fehlt, hört der Mensch auf, Person zu sein, und wird zur automatischen Verkörperung einer Rolle. Natürlich verändert sich auch das Rollenverhalten im Laufe des Lebens, so dass nirgends ein definitiver Haltepunkt auszumachen ist. Die Veränderung auf dieser Ebene vollzieht sich jedoch mit einer anderen Geschwindigkeit, in der Regel langsamer als der situationsbedingte und willkürlich durchführbare Rollenwechsel. Das Selbstbild bildet somit die Grenze der Mobilität, die den Menschen im normalen Leben vom Schauspieler trennt“ (Fellmann: 1993, S. 232).
Der Mensch ist also stets auch in Distanz zu einer möglichen Rolle. Es ist das Selbstbild, welches einen eigenen produktiven Ursprung hat und daher die Identität des Menschen kreativ bestimmt. Das Selbstbild kann daher auch zur Grenze der Mobilität werden, wenn es ein eingeschränktes und fixiertes bzw. unflexibles Bild vom Selbst ist. Gerade diese Mobilität ist es jedoch, die den Menschen vom Schauspieler, der seine Rollenerwartungen zu erfüllen hat, im Leben unterscheidet.

[220] Fellmann (1993) S. 21.

An diesem einfachen Beispiel wird nochmals die anthropologische Bedeutung der Transzendenz für die philosophische Beratung deutlich, ohne eine zeitlose Gesetzmäßigkeit einer transzendenten Welt der Regeln bemühen zu müssen. Die Zeitlichkeit als Modus der Lebenserfahrung ist bewusst nachvollziehbar und kann dadurch befreiend wirken.

Ein weiterer Spruch des Trostes, den Fellmann anführt und auslegt und der auch eine Normalität des Lebensverlaufes ausdrückt und somit eine bedrückende Situation lebbar machen kann, ist die Aussage: „So ist das Leben."

„Seine ans Tautologische grenzende Allgemeinheit sollte den eminenten Orientierungswert dieses Satzes nicht verkennen lassen. Das Sosein des Lebens meint einen existenziellen Sachverhalt, der immer das Wirklichsein einschließt. […] Daß jemand ein gestecktes Ziel nicht erreicht, hat für ihn den Charakter absoluter Faktizität, die fortan zu seinem Leben gehört. Die Absolutheit der Faktizität liegt darin, dass im Leben das Sosein das Dasein bestimmt und auch in Gedanken nicht davon getrennt werden kann. Ausgesagt wird also in der Rede vom Sosein des Lebens keine Eigenschaft, sondern seine Unhintergehbarkeit."[221]

Was Fellmann hier ausdrücken möchte, ist trotz vordergründiger, resignativer Ergebenheit in das Schicksal oder den Lauf des Lebens ein damit verbundener Trost.

Das Leben im Sosein wird hier als unhintergehbar beschrieben, was so viel bedeutet, dass das Leben im Sosein als solches hinzunehmen ist. Dieses Sosein bestimmt das Dasein. In der Rede vom Sosein des Lebens werden keine Eigenschaften des Lebens als so oder so vorfindbares Leben angesprochen, die geändert werden müssen. Das Leben als „Sosein" hat keinerlei Verpflichtungen, andere, bessere Eigenschaften anzunehmen. Ist das Leben ein Sosein, dann ist es hinzunehmen und zu akzeptieren. Hierin liegt der Trost, nichts mehr tun zu können und das Leben in der vorliegenden Weise einfach „so" als vollkommen anzuerkennen.

„In der Rettung ins Sosein klingt daher immer Resignation durch. Wenn man nichts mehr tun kann, sagt man: ‚So ist das Leben'. Es geht darum, das Unerwartete, das Unvermeidliche sub specie vitae akzeptabel zu machen. Der Hinweis auf das Sosein des Lebens ist aber nicht nur resignativ, sondern auch normativ. Er erinnert den einzelnen, dass er gut daran tut, seine Empfindungen und Wünsche dem Leben gegenüber nicht zu hoch zu schrauben. Dazu gehört, dass man das Unvermeidliche gelten lässt, ohne darüber das Notwendige zu vernachlässigen."[222]

Insgesamt wohnt dem „Sosein" des Lebens nach Fellmann sogar eine normative Komponente inne, da es im ethischen Sinne dazu aufruft, die individuellen oder gar egoistischen Empfindungen und Wünsche dem Leben gegenüber nicht zu hoch zu schrauben. Indem sich

[221] Fellmann (1993) S. 22.
[222] Fellmann (1993) S. 22.

der Einzelne dem Leben hingibt, distanziert er sich zugleich von ihm, was zunächst paradox klingen mag. Dies ist jedoch so zu verstehen, dass der Mensch das Unvermeidliche gelten lässt, sich also hingibt und gleichzeitig das Notwendige nicht vernachlässigt, also das Leben weiterlebt mit der nötigen Distanz oder gar Ironie, was ihm nur möglich ist, weil er das Unvermeidliche so akzeptiert und geschehen lässt, wie es geschieht.

„Der Mensch lebt gleichsam im blinden Fleck seiner selbst, er ist sich selbst zu nahe, als dass Bewusstsein und Leben restlos zur Deckung kommen könnten. Nur diejenigen Formen der Lebensphilosophie, die dieser Differenz gerecht werden, kommen als Beitrag zur Theorie der Selbsterfahrung in Frage.“[223]

Mein Leben ist nicht mein Bewusstsein. Leben und Bewusstsein kommen im Menschen daher nicht zur Deckung. Aus diesem Grund lebt der Mensch im blinden Fleck, er ist zwar auch dieser blinde Fleck, aber er kann ihn nicht bewusst wahrnehmen. Der blinde Fleck ist mir zu nahe, als dass ich ihn distanziert und bewusst in den Blick bekommen könnte. Weder die „denkanalytische Subjektphilosophie der traditionellen Prägung“ noch die auf rein intuitiven Einsichten beruhende Lebensphilosophie werden dem Leben des Menschen gerecht.

„Die Lebensphilosophie, die das leistet, darf sich nicht darauf beschränken, ‚Lebensweisheiten’ zu verkünden und als ‚Lebenslehre’ aufzutreten. Auch eine Philosophie, die das Organische zum Gegenstand macht, eine ‚Philosophie der Biologie’ etwa, genügt den Anforderungen nicht. Damit man im eigentlichen Sinn von einer Philosophie, die ‚aus dem

---

[223] Fellmann (1993) S. 25.

„Überschaut man die Entwicklung der Lebensphilosophie […], so könnte man sie geradezu teleologisch als Prozeß interpretieren, der von Schopenhauers ‚Wille zum Leben’ über Nietzsches ‚Willen zur Macht’ und James’ ‚Willen zum Glauben’ in den Willen zum Zeichen einmündet. […] Der rasante Aufstieg des Zeichenbegriffs verläuft gegen die intuitionistische Grundeinstellung der Lebensphilosophie, die das Erleben noch unverfälscht erfassen möchte“ (Fellmann: 1993, S. 217/218).

In diesem Zusammenhang ist der Begriff „Lebensstil“ zu erwähnen, den bereits Georg Simmel in seiner ‚Philosophie des Geldes’ (1900) als kulturphilosophischen Begriff verwendet und damit die durch den Funktionalismus des Geldes geprägte Lebensweise der Moderne als ‚Stil des Lebens’ zu erfassen versucht. Die Lebensphilosophie als Theorie der Selbsterfahrung wendet sich damit vom Intuitionismus ab und anderen Medien der Selbsterfahrung zu, die den blinden Fleck der Innenschau zu fassen bekommen wollen, auch wenn dabei stets ein neuer blinder Fleck entsteht. Betrachte ich ein Medium der Selbsterfahrung wie das Geld oder die Mode, erreiche ich in der Reflexion dieses Lebensstils eine tiefere Selbsterfahrung, ohne das Selbst ganz erfassen zu können.

„Die Fruchtbarkeit des Lebensstils für die Selbsterfahrung kann man an einem banalen, aber aufschlussreichen Phänomen demonstrieren: an der Mode, in der sich die pragmatische und die symbolische Funktion von Zeichenprozessen treffen. Als ‚demokratisches’ Phänomen ist die Mode zum Medium individueller Selbsterfahrung geworden, die sich dialektisch zum ‚Diktat’ der Mode verhält. Die mit den Spielen der Mode verbundene Stilform der Reflexion kann man nicht hoch genug veranschlagen. Ein moderner italienischer Werbeslogan: ‚Vestirsi è capirsi’ (Sich kleiden heißt, sich verstehen) formuliert sehr treffend die Verschiebung von der inneren auf die äußere Erfahrung. Es ist keine Übertreibung, wenn man ihn als postmodernes Äquivalent des cartesianischen ‚cogito ergo sum’ liest“ (Fellmann: 1993, S. 223/224).

An die Stelle des „Ich denke“ als letzter Grund des Subjekts, der mit der „Konstruktion“ des Unbewussten und der Fragmentarisierung des Selbst in der Postmoderne seine Geltung verloren hat, tritt eine symbolisch vermittelte Annäherung an das Selbst, dessen mediale Darstellung die Verunsicherung in der Innenschau ablöst und dabei einen reflexiven, selbstreferentiellen Charakter bewahrt, ohne einen letzten Grund finden zu müssen.

Leben heraus' denkt, sprechen kann, muß sie Leben als Erfahrungsart, als Erlebnis- und Wissensform auffassen und auslegen. Das braucht keine ‚angewandte Philosophie', keine Philosophie der Praxis zu sein. Lebensphilosophie ist durchaus als theoretische Philosophie zu betreiben, als Theorie der Erfahrung aus der Perspektive des Subjekts."[224]

Das rein intuitive Erleben des Unmittelbaren ist nicht allein das menschliche Leben. Erleben ist zwar unmittelbar, aber in dieser Unmittelbarkeit bereits vermittelt durch das im phänomenologischen Sinne verstandene „Wie" des Aufscheinens der Dinge und Erlebnisse.

Außerdem bleibt der blinde Fleck. Der Mensch kann nicht hinter sich zurück, er kann sich nicht in seiner Ganzheit in den Blick bekommen.

Fellmann möchte nun von den Erfahrungen aus dem Leben heraus ausgehen und darauf aufbauend zu einer Theorie dieser Erfahrungen aus subjektiver Perspektive gelangen. Ihm geht es zunächst nicht um „Lebensweisheiten" und „Lebenslehren", sondern um die Erkenntnis lebensweltlicher Erfahrung. „In diesem Sinn tritt Leben an die Stelle des intentionalen Bewusstseins. Das Ziel ist demnach nicht die logische Begründung von wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern die Klärung von Strukturen der lebensweltlichen Erfahrung […] wenn man darauf achtet, auf welche Frage die Lebensphilosophie eine Antwort geben will: nicht auf die Frage nach dem ‚Sinn des Lebens', sondern auf die Frage nach der Wirklichkeit der Erfahrung, die, genaugenommen, mit dem Leben selbst zusammenfällt."[225]

Die Wurzeln der Lebensphilosophie liegen jedoch auch in den Fragen nach Lebensorientierung. Die schon in der Aufklärung vollzogene Unterscheidung von Schulphilosophie und Lebensweisheit wird in der Lebensphilosophie erneut aufgegriffen. Außerdem werden psychologische Erkenntnisse mit „pädagogischen Intentionen" zur Darstellung gebracht.[226]

---

[224] Fellmann (1993) S. 25.

[225] Fellmann (1993) S. 26/27.

Als umfassendsten und einfühlsamsten Beitrag zur Darstellung der Lebensphilosophie empfiehlt Fellmann O.F. Bollnow (1958): *Die Lebensphilosophie*. Berlin, Göttingen, Heidelberg.

Den Beitrag von Schnädelbach (1983): *Philosophie in Deutschland 1831-1933*. Frankfurt a.M. bezeichnet er als Überblick von kühler Distanz.

[226] Vgl. Fellmann (1993) S. 28.

„Die erste Epoche ist mit zwei herausragenden Namen verknüpft. Zum einen mit Karl Philipp Moritz, dem Autor des psychologischen Romans ‚Anton Reiser' (1785). Seine ‚Beiträge zur Philosophie des Lebens' sind 1781 (in 2. Auflage) erschienen. Die von Moritz entwickelte Idee der Lebensphilosophie beruht auf dem Gedanken einer Erweiterung der praktischen Philosophie im Sinne von Orientierungswissen für den alltäglichen Gebrauch. […] Zu Beginn des 19. Jahrhunderts verändert die romantische Lebensphilosophie ihre Gestalt. Sie wird geprägt durch den zweiten herausragenden Denker, Friedrich Schlegel, der 1827 seine ‚Vorlesung einer Philosophie des Lebens' veröffentlicht hat. Kennzeichnend für diese Phase ist der stark antirationalistische Zug. Erfahrung, Glaube und vor allem Gefühl werden gegen den Intellekt ausgespielt. Dabei mischen sich in das lebensphilosophische Denken Elemente der romantischen Naturphilosophie. Das Ende dieser lebensphilosophischen Epoche bringt der Positivismus, der im Jahrhundert der Wissenschaften und der

Der Anspruch einer an Lebensorientierung ausgerichteten Philosophie könnte darin bestehen, dass Lebensweisheiten und Lebenslehren von einem definierbaren Ziel oder zumindest von einer Richtung des Lebens ausgehen müssen. Wie gezeigt wurde, tritt jedoch an die Stelle des intentionalen Bewusstseins ein Begriff des Lebens, bei dem es nicht mehr um die Gewissheit eines Lebenssinns geht, sondern um die Lebenserfahrung selbst, die dem Menschen sein Selbst näherzubringen vermag, ohne dass er es jemals entdeckt.

„Das Erleben des Selbstbildes besteht demnach im Ineinander von absoluter Selbstgewissheit und der Unsicherheit, sich selbst definieren zu können. Daraus resultiert das Gefühl des Niemals-zu-sich-selber-Kommens, des nie enden wollenden Weges zu sich selbst. Bis schließlich die Einsicht heranreift, dass der Weg die Gewissheit, die Suche das Ziel ist. Erst dann werden die Übergänge zu Augenblicken intensivster Selbsterfahrung.“[227]

Trotz der fehlenden Gewissheit, sein Lebensziel zu finden oder jemals erreichen zu können, kann von einem gelingenden Leben gesprochen werden, das sich dann nicht mehr an eindeutigen allgemeinen Prinzipien guten Handelns orientiert. Neben dem rein pragmatischen Erreichen bestimmter Ziele bezieht sich „Gelingen auf die Fähigkeit, Lebensinhalte in das Selbstbild zu integrieren.“[228]

Der niemals enden wollende Weg zu sich selbst erhält seinen Sinn durch sinnvolle Übergänge, die dadurch ihren Sinn erhalten, dass sie in das Selbstbild integriert werden. „Dass jemand sich selbst erfahren hat, erkennt man daran, ob und inwieweit es ihm gelingt, sein Erleben zu artikulieren. Wie schwer dies bei traumatischen Erlebnissen mitunter fällt, ist bekannt. An der Fähigkeit, seine Gefühle und Gedanken mitzuteilen, und nicht in der wortlosen Introspektion zeigt sich das ‚wahre’ Selbst. Daher die ‚Gier nach Geschichten’, die unsere Erlebnisse in einen verständlichen Zusammenhang bringen, in dem wir unsere Identität finden.“[229]

Die Fähigkeit zur Artikulation des Erlebten zeigt die gelungene Integration in das Selbstbild. Das Erzählen und auch das Aufnehmen von Geschichten in verständlichen Zusammenhängen hat daher eine befreiende Wirkung und steht im Gegensatz zum verschlossenen Grübeln und introspektiven Suchen nach Gründen in einem angenommenen Subjektkern.

„Zunächst ergibt sich, was Selbsterfahrung nicht sein kann: Introspektion. Die Vorstellung vom ‚Blick nach innen’ beruht auf einer falschen Verdinglichung der Subjektivität. Unabhängig vom Verhalten kann der Mensch nichts über sein Selbst in Erfahrung bringen.

---

aufkommenden Industrie das gefühlsmäßige Erleben aus dem Zentrum der philosophischen Reflexion drängt“ (Fellmann: 1993, S. 28).

[227] Fellmann (1993) S. 235.

[228] Fellmann (1993) S. 236.

[229] Fellmann (1993) S. 239.

Wir erfahren uns selbst mit Hilfe der Stile, die unsere Lebensführung prägen. Aber hier setzen die Schwierigkeiten ein: Die direkte Erkenntnis eines fremden und mehr noch des eigenen Lebensstils ist uns versagt und erfordert eine besondere Kunst der Interpretation.“[230]

Hier wird deutlich, dass die Oberfläche des Lebensstils, also die Äußerungen als Darstellungen des Selbst in der Außenwelt und Botschaften an Andere auf einer Innenwelt basieren. Zum Verständnis des Selbst möchte Fellmann hier auf den Umweg über die Außenseite des Lebensweges verweisen, ohne eine Innenwelt wegzurationalisieren. Gewarnt wird an dieser Stelle lediglich vor einem verzweifelten Suchen und Bohren nach dem wahren Selbst in den verborgenen Tiefen durch reine Introspektion, da diese das Selbst niemals finden wird. „Der Zugang zum Selbst erfolgt immer indirekt durch Selbstbilder, die wir allerdings wie erklommene Leitern hinter uns zurückstoßen. Denn wir sind über jedes Selbstbild schon hinaus, indem wir davon wissen: ein Selbst im Werden.“[231]

Unterschieden werden kann nun zwischen mehreren Formen einer Praxis der Selbsterfahrung, wobei Fellmann die existenzialanalytische, psychoanalytische und philosophische Praxis der Selbsterfahrung aufzählt. Als einschlägigen Vertreter der ersten Form nennt er Karl Jaspers, der sich in seiner *Psychologie der Weltanschauungen* (1919) von einem introspektiven, romantisch geprägten Typus der Selbsterfahrung abgrenzt und die Selbsterfahrung niemals unabhängig vom Handeln verstehen möchte. Kritisch äußert sich Fellmann jedoch gegen Jaspers’ Ansicht, dass Selbsterfahrung nur in „Grenzsituationen“ möglich ist, in denen die gesamte eigene Existenz auf dem Spiel steht. Dieser Ansicht von Jaspers, der Selbsterfahrung als „Aufbrechen des rationalen Gehäuses“ begreift, steht die psychoanalytische Praxis der Selbsterfahrung entgegen, die „weniger aktivistisch“, eher „meditativ“ und „retrospektiv“ vorgeht, indem sie die Selbsterfahrung als „Rekonstruktion unbewußter Symptombildung“ begreift.[232]

Indem dem Patienten in der Psychoanalyse die Möglichkeit gegeben wird, seine Lebensgeschichte noch einmal zu durchleben, soll ein wieder offener Horizont von

---

[230] Fellmann (1993) S. 240.

[231] Fellmann (1993) S. 241.

Unter Bezugnahme auf Goethes „Wilhelm Meisters Wanderjahre“: (Hamburger Ausgabe Bd. 8, S. 466) weist Fellmann nachdrücklich darauf hin, dass es bei der Selbsterfahrung um einen Prozeß der Anerkennung geht, in dem sich der Mensch in seiner Dialektik annimmt und nur dadurch seine Selbstentfremdung überwindet und zu sich selbst findet. „Er wird der, der er ist.“ (Fellmann: 1993, S. 241). Abgelehnt wird die Praxis der Selbstbeobachtung, der ein „undurchschauter Objektivismus anhängt“. Die bei Goethe zu findende Kritik an der introspektiven Selbstbelauerung seien hier kurz vorgestellt: „Nehmen wir sodann das bedeutende Wort vor: Erkenne dich selbst, so müssen wir es nicht im aszetischen Sinne auslegen. Es ist keineswegs die Heautognosie unserer modernen Hypochondristen […], sondern es heißt ganz einfach: Gib einigermaßen acht auf dich selbst, nimm Notiz von dir selbst, damit du gewahr werdest, wie du zu deinesgleichen und der Welt zu stehen kommst. Hierzu bedarf es keiner psychologischen Quälereien; jeder tüchtige Mensch weiß und erfährt, was es heißen soll; es ist ein guter Rat, der einem jeden praktisch zum größten Vorteil gedeiht“ (Goethe, a.a.O., S. 466).

[232] Vgl. Fellmann (1993) S. 242/243.

Erfahrungsmöglichkeiten entstehen. Der Geschichte, die der Arzt dem Patienten anbietet, kann dieser jedoch nichts entgegensetzen, da schon das Ausschalten der „Widerstände“ ein Teil der Behandlung ist. Fellmann spricht dabei sogar von einem schweren Eingriff in die Persönlichkeit, da das vom Therapeuten vorgegebene Denkmuster vom Betroffenen nicht falsifiziert werden kann, sodass es zur personalen Identitätsbildung nicht taugt.[233]

„Neben der existenzialanalytischen und der psychoanalytischen tut sich die philosophische Praxis als selbstständiger dritter Weg zur Selbsterfahrung auf, der über die Selbstbilder führt. Unter Selbstbild ist kein sichtbares Bild der Person zu verstehen, sondern ein Gefühlsmuster, das über ihre impliziten Rationalitätsstandards entscheidet. Was jemand über die formallogischen Prinzipien hinaus inhaltlich für vernünftig hält, macht seine ‚habituelle Rationalität’ aus.“[234]

Die bereits angesprochene Bedeutung der Gefühle im Rahmen der Philosophischen Beratung kann an dieser Stelle weiter differenziert werden. Abgelehnt wird die Ansicht, dass die philosophische Selbsterfahrungspraxis mit der „Einübung von expressivem Verhalten“ gleichzusetzen ist. Es geht gerade nicht darum, „seine Gefühle herauszuschreien“, da ein solcher Ansatz verkennt, dass der Mensch sich durch die Kontrolle seiner Gefühle auszeichnet.[235] Abgelehnt wird auch die Gleichsetzung von Philosophie und Therapie. „Die philosophische Praxis der Selbsterfahrung kann im Unterschied zu therapeutischen Praxen nur darin bestehen, das theoretische Leben als Vorbild anzubieten.“[236]

Für Fellmann soll die philosophische Praxis der Selbsterfahrung den Menschen dazu befähigen, sich selbst anzunehmen und jegliche Form von Resignation zu überwinden, indem sie durch Klärung der Gedanken zu einer Klärung der Gefühle beiträgt.

„Niemand hat das Recht, anderen seine Wahrheiten aufzuzwingen, jedoch sich selbst gegenüber ist Wahrhaftigkeit oberstes Gebot, da niemand auf Dauer sich vor sich selbst verbergen kann. Versucht er es, wird sein Gefühlshaushalt gestört und sein Urteilsvermögen getrübt. Die häufigste Folge davon ist der Lebensneid, das Ressentiment, über das Nietzsche so viel nachgedacht hat. An diesem Punkt hat die philosophische Praxis der Selbsterfahrung einzusetzen.“[237]

In diesem Bereich der Modifikation von Konzepten der Selbsterfahrung und Welterfahrung sieht auch Ruschmann eine wesentliche Aufgabe philosophischer Beratung. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass es keine neutralen Erfahrungen gibt und Wahrnehmung stets in eine

---

[233] Vgl. Fellmann (1993) S.244.
[234] Fellmann (1993) S. 244.
[235] Vgl. Fellmann (1993) S. 246/247.
[236] Fellmann (1993) S. 245.
[237] Fellmann (1993) S. 245.

bestimmte Richtung positiv bejahend oder negativ „getönt“ ist. Von dieser anthropologischen Voraussetzung menschlicher Wahrnehmung muss eine Beratungspraxis sich leiten lassen.

„Eine wesentliche Aufgabe von Beratung besteht darin, zur Veränderung von Konzepten, Modellen und Theorien anzuregen, die ihre Aufgabe der Orientierung im Umgang mit Wissen und Erfahrung sowie deren wechselseitigem Bezug nicht (mehr) angemessen erfüllen können und deshalb modifiziert bzw. ersetzt werden sollten. Allerdings sind subjektive Theorien – darin wissenschaftlichen prinzipiell ähnlich – keineswegs leicht zu verändern, und Menschen wie Wissenschaftler neigen dazu, an ihren alten Konzepten und Vorstellungen festzuhalten, auch wenn diese sich schon längst nicht mehr bewährt haben.“[238]

Diese Konzepte und Vorstellungen gilt es zunächst bewusst zu machen, wobei deutlich werden soll, dass bestimmte „Hintergrundannahmen“ bei jedem Menschen vorliegen, wie explizit und reflektiert er sich auch geben mag. Eine absolut neutrale, allein auf der Sachebene operierende Kommunikation ist demzufolge nicht möglich. „Unter diesem Aspekt lässt sich Philosophische Beratung als ‚angewandte, dialogische Hermeneutik’ bezeichnen.“[239]

Dabei stellen das Verständnis für eine künftige Lebensplanung und darin enthaltene Werte und ebenso der Lebensrückblick wichtige Elemente der Beratungspraxis dar.

Eine mögliche Zielvorstellung eines Klienten könnte folgendermaßen klingen: „Ich möchte (im Dialog) prüfen, ob in den Erfahrungen, die mich belasten, Schmerz mit ‚zusätzlichem Leiden’ verbunden ist, sodass die Möglichkeit besteht, z.B. durch das Erkennen ungünstiger kognitiver Verarbeitungen Leid loszulassen und dem Schmerz seinen angemessenen Platz zu geben. Oder: Ich möchte daran arbeiten, in der derzeitigen schmerzlichen Situation immer

---

[238] Ruschmann (1999) S. 337.

[239] Ruschmann (1999) S. 339.

Eine hilfreiche Methode zur Analyse der unterschiedlichen Seiten einer Nachricht hat der Hamburger Psychologe Friedemann Schulz von Thun (1996) in Anlehnung an Paul Watzlawick und Karl Bühler (1934) (drei Aspekte der Sprache: Symbol, Symptom, Appell) entwickelt.

Er spricht dabei von einem Kommunikationsquadrat und seinen vier Seiten. Neben der Sachebene (der offenen, inhaltlichen Nachricht) beinhalten die gesprochenen Worte Aussagen über die Beziehung („das halte ich von Dir“), über den Sender selbst als Selbstausdruck („So geht es mir“) und einen Appell („Das erwarte oder will ich von dir“).

Der Zuhörer hat ebenfalls vier Möglichkeiten, das Gesagte zu verstehen, sodass Schulz von Thun von vier Ohren des Empfängers spricht. Zu Konflikten und Missverständnissen kommt es vor allem dann, wenn die vier Seiten der Sach- , Selbstoffenbarungs- , Beziehungs- und Appellebene nicht wahrgenommen werden und Gesagtes und Wahrgenommenes nicht aufeinander abgestimmt sind. Als Beispiel kann hier genannt werden, dass ein Sprecher die Worte „Der Kühlschrank ist leer“ auf der Selbstoffenbarungsebene meint im Sinne von (Ich habe Hunger und finde nichts zu essen), der Hörer jedoch auf der Beziehungsebene versteht („Du hast schon wieder nicht eingekauft und bist zu unaufmerksam oder faul“).

Eine solche Analyse ist vor allem zur Klärung von Streitgesprächen hilfreich. Sie kann jedoch auch in Beratungsgesprächen ein hilfreiches Instrument zur Klärung von hinter der Sachaussage liegenden Intentionen und Werten sein. vgl. auch Klappenbach (2006).

Vgl. auch Kapitel 3.2. dieser Arbeit, wo das Kommunikationsmodell als Bestandteil des Unterrichts nochmals aufgegriffen wird.

wieder Zugang zu einem inneren Ort zu finden und so im Schmerz und durch den Schmerz mir selbst näherzukommen, statt mich zu ‚verlieren'."[240]

Ruschmanns Verständnis der Philosophischen Beratung besteht in einer dialogischen Form des Philosophierens, wobei der Berater sein Wissen einbringt, um das persönliche Wissen des zu Beratenden zu prüfen, ohne fertige Lösungen zu beanspruchen oder gar zu fordern. Dabei ist es oft wichtiger, die richtigen Fragen zu stellen und dabei die Tiefenstruktur eines Sachverhaltes zu erschließen, als vorschnell auf Problemlösungen aus zu sein, die dann Gefahr laufen, an der Oberfläche zu bleiben.[241]

Die Rolle des Philosophen im Beratungskontext sollte nicht die eines weisen, über den Dingen stehenden „Übermenschen" sein. Vielmehr sind alle Menschen in gewisser Weise Philosophen und betreiben in unterschiedlicher Weise eine Philosophie, sie sind Suchende, über das Leben Nachdenkende und haben eine bestimmte Weltsicht. „Entsprechend kann dann für den Beratungskontext auch davon gesprochen werden, dass der Berater Spezialist oder Experte für Prozeßwissen ist, während der Klient die notwendige Information über die Inhalte seines eigenen Lebens, seiner Erfahrungen sowie seiner Konzepte, Modelle und Theorien bereitstellt."[242]

---

[240] Ruschmann (1999) S. 357.
„Eine günstige Form des Umgehens besteht darin, durch Fragen die Aufmerksamkeit auf ‚Lücken' zu lenken (etwa: ‚Irgendetwas an dem Wahrgenommenen hat Sie offenbar sehr unangenehm berührt'), oder Vermutungen etwa über die zugrundeliegende oder mitschwingende Erlebnisqualität mitzuteilen – z.B. als fragende Aussage ‚Hat Sie das …schmerzlich berührt?' ‚Haben Sie sich über …gefreut?' Das lenkt die Aufmerksamkeit auf diesen Bereich, und selbst wenn die vorläufige angebotene Symbolisierung nicht ganz zutreffend sein sollte, eröffnet sie diesen Bereich und führt zu einer vertiefenden Selbstexploration und somit besserem Selbstgewahrsein; das wird in der dialogischen Situation unmittelbar als ‚Verstandenwerden' empfunden. Häufig ergeben sich durch die stärkere Beachtung des Erlebens ganz neue Aspekte der erlebten Erfahrungen, d.h. die persönlichen Geschichten verändern sich bereits" (Ruschmann: 1999, S. 341)
Das Erleben von persönlichen Erfahrungen kann durch einen Perspektivenwechsel verändert werden, indem die Dinge in größere Zusammenhänge gestellt werden und dabei eine Verallgemeinerung erfahren. Umgekehrt können diffuse Vorstellungen durch Konkretisierung in ein anderes Blickfeld gerückt werden.
„Eine Äußerung wie z.B. ‚Es gibt keine Rücksicht mehr in dieser Gesellschaft' ist weder eine Schilderung konkreter Erfahrung (wahrgenommener Handlungen und entsprechender emotionaler Reaktionen), noch repräsentiert sie eine angemessene Verarbeitung von Erfahrungen; es handelt sich vielmehr um eine generalisierende Feststellung und bewertende Verallgemeinerung, die sich auf die Lebensführung und –gestaltung eher ungünstig auswirkt" (Ruschmann: 1999, S. 332).
Aufgrund dieser Überzeugung entsteht entweder eine Form von Hoffnungslosigkeit oder ein diffuser Ärger, sodass die Aufgabe des Beraters in einem solchen Fall darin bestehen würde, ein Bewusstsein für diese Abläufe zu fördern. „Dann kann eine Veränderung eintreten, die z.B. dem entspricht, was in der Antike als ‚Therapie pathischer Prozesse' beschrieben wurde – ungünstige Vorstellungen, als solche erkannt, verlieren oft unmittelbar einen Teil der Wirkung, die sie zuvor aufgrund ihres scheinbaren Realitätscharakters ausüben konnten" (Ruschmann: 1999, S. 333).

[241] Vgl. Ruschmann (1999) S. 311.

[242] Ruschmann (1999) S. 323.
„Menschen, die als ‚weise' bezeichnet und deshalb als Berater geschätzt werden, sind vor allem auch deshalb so gute dialogische ‚Tiefenhermeneutiker', weil sie ‚integrierte Persönlichkeiten' sind, denen es gelungen ist, die vielfältigen eigenen Aspekte (‚Selbst-Erfahrung') so zu integrieren, dass sie offen sind für sich selbst und damit auch für Erfahrungen, die ihnen von anderen mitgeteilt werden" (Ruschmann: 1999, S. 342)

Eine inhaltliche Beeinflussung oder Manipulation der individuellen Lebensentwürfe des Klienten wird nach diesem Beratungsverständnis ausgeschlossen. Wozu die unabhängige Sicht auf das Leben des Klienten durch den philosophischen Berater jedoch beitragen kann, ist eine „zeitangemessene ‚Platzierung' einzelner Lebensmöglichkeiten und Sinnpotentiale", da die Ganzheit eines Lebens darin besteht, einzelne Lebenmöglicheiten in der richtigen Zeitphase und Zeitdauer im Leben zu integrieren.[243]

Der Unterschied zwischen einem philosophischen Berater und Ratsuchenden besteht somit darin, dass der Berater ein größeres Bewusstsein über seine Theorien und Vorverständnisse hat und sich daher bewusst ist, dass ein Erfassen der Wirklichkeit immer von persönlichen, subjektiven Theorien geleitet ist. Daher wird der Berater nicht rigide einem Theorienkonzept verhaftet bleiben, sondern flexibel aus einem Fundus unterschiedlicher Selbst- und Weltkonzepte schöpfen, die ihm zur Verfügung stehen. Diese Konzepte sieht er bereits als Konstrukte und hat somit die Möglichkeit, sie offen zu handhaben und zu modifizieren. Angewandt auf die eben erwähnte „zeitangemessene Platzierung von Lebensmöglichkeiten" würde ein solches Verständnis in jeder Lebensphase eher zu einer wenn auch „kritischen Bestärkung" von Unternehmungen führen als zu einem „überzeugten Widersprechen".[244]

Zur Behandlung persönlicher und auch transpersonaler[245] Themen im Rahmen der philosophischen Beratung sind unterschiedliche Qualitäten und Kompetenzen des Beraters

---

[243] Vgl. Krämer (1992) S. 306 und Ruschmann (1999) S. 310.

[244] Vgl. hierzu Kapitel 2.2.2. dieser Arbeit zu Achenbach.

[245] Auch die Auseinandersetzung mit transpersonalen Themen und Fragestellungen kann im Rahmen der philosophischen Beratung eine Rolle spielen, was Ruschmann explizit behandelt.
So erwähnt er zunächst, dass Transzendenzerfahrungen in der Gegenwart hauptsächlich aus dem öffentlichen Raum herausgenommen oder herausgehalten werden und insofern individualisiert sind. Die Transzendenzerfahrungen werden auf diese Weise zu „bloß subjektiven, psychologisch erklärbaren Vorgängen, denen entsprechend keine sinnstiftende Funktion zuerkannt wird" (Ruschmann: 1999, S. 298/299).
Dabei führt er als Beispiel Thomas Metzinger an, der im Rahmen der Kognitionsforschung und „philosophy of mind" nachweisen möchte, dass materielle Erklärungen von Transzendenz durch ihre Form der Reduktion überpersönlicher, transzendenter Erfahrungen auf Gehirnprozesse als Demütigung und Kränkung empfunden werden und deshalb im alltäglichen Verständnis als kontraintuitiv abgelehnt werden. (vgl. Ruschmann: 1999, S. 299).
Was an dieser Stelle unter Verweis auf Metzinger (1985) nur angedeutet werden kann, ist die Problematik des Leib-Seele Problems in der Philosophie, die Metzinger (2003) unter dem Titel *Being No One* mit teleofunktionalistischen Erklärungsmethoden lösen will. Nach diesem Modell (genannt PMIR, was so viel heißt wie phenomenal model of intentionality relation) wird die Annahme einer Identität auf physiologische Hirnprozesse reduziert, sodass der Mensch zwar phänomenologisch so etwas wie ein „Ich" wahrnimmt, dies jedoch nichts anderes sein soll als eine Simulation des Gehirns, die intentionale Relationen zwischen Subjekt und Objekt abbildet. In Wahrheit besteht jedoch kein Subjekt, wie bereits der Titel „Being No One" anzeigt. Zur Erklärung von außerkörperlicher und transzendenter Wahrnehmung verweist Metzinger (2000), S. 188 auf verschiedene materialistische Erklärungsansätze, die solche Erfahrungen als kompensatorische Prozesse erklären, die auftreten, wenn das Selbstmodell durch Stress oder fehlenden sensorischen Input auf interne Informationsquellen zurückgreifen muss und so die Illusion einer übersinnlichen Wahrnehmung erzeugt.
Wenn eindrucksvolle und teils überwältigende Erfahrungen des Menschen auf ein bloßes Neuronenfeuer im Gehirn reduziert werden, so kann man diese materialistische Interpretation (vgl. z.B. Churchland (1997)) zum Einen als Demütigung und Kränkung des Menschen bezeichnen, der eine solche Erfahrung macht, und damit ein

gefragt, wie sie auch von den Ausbildungsrichtlinien der GPP (Gesellschaft für Philosophische Praxis) entworfen wurden.

Argument „ad personam“ vortragen, welches die Ablehnung eines materialistischen Selbstmodells widerlegen möchte.

Das ist jedoch nur eine Möglichkeit des Umgangs mit solchen Deutungskonzepten. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass das Phänomen zunächst als solches wahrgenommen wird und auch in seiner Wirkung eine entsprechende Würdigung erfährt. Ein Mensch, der nach einer tiefen Meditationserfahrung einen Sinn im Leben spürt und daraus eine Kraft bezieht, hat ganz real eine Änderung wahrgenommen und trägt diese Veränderung seiner Wahrnehmung auch durch entsprechende Handlungen in die Welt. Eine Vielzahl von Menschen, die aufgrund bestimmter Handlungen der Kontemplation zu entsprechenden Erfahrungen gelangen, können sich darüber austauschen und diese Erfahrungswerte miteinander vergleichen, sodass festgestellt werden kann, dass diese „Wirklichkeitsräume“ durchaus nicht nur völlig individuell und willkürlich sind, sondern gemeinsamen Mustern und Strukturen folgen.

Hierzu können durchaus berechtigte Untersuchungen auch in Form von Hirnstrommessungen, EEGs und Ähnlichem gemacht werden, die ein materielles Korrelat der erlebten Wahrnehmung herausarbeiten. Doch was ändert das an der Wahrnehmung selbst? Die Theorie einer materialistischen Schlussfolgerung besteht vor allem darin, dass ein spezielles Bewusstsein lediglich als Illusion abqualifiziert wird. Dann sind jedoch alle unsere Erfahrungen bloße Illusionen und Simulationen, eine Überlegung, die bereits René Descartes in seinen Meditationen angestellt hat.

Die Philosophische Beratung kann zu einer Normalisierung von zunächst außergewöhnlichen Bewusstseinserfahrungen wie der Wahrnehmung von Einheit, luzidem Träumen, außerkörperlichen Wahrnehmungen etc. beitragen. Die Thematisierung solcher Erlebnisse im philosophischen Gespräch führt zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit Phänomenen, die vielleicht nicht gleich in das bisherige Weltbild passen mögen. „Hier sehe ich eine wichtige Aufgabe Philosophischer Beratung – sie kann bei der Symbolisierung solcher Erfahrungen helfen, die Integration in das bisherige Weltbild erleichtern und bei der Modifikation bis ‚Entlassung’ nicht mehr angemessener dysfunktionaler Elemente bisheriger Transzendenzkonzeptionen hilfreich sein“ (Ruschmann: 1999, S. 300).

Falls Hemmungen bestehen, eine solche Thematik im öffentlichen Raum oder unter Freunden zu diskutieren und die Befürchtung besteht, auf Ablehnung zu stoßen, liefert ein fundiertes philosophisches Gespräch den Raum dafür, solche Erfahrungen zu verbalisieren und in das persönliche Weltbild zu integrieren.

Eine transzendente Verwirrung bei gleichzeitig fehlendem Geborgensein in der Welt kann zu einer Suche der Überwindung solcher „Unbehaustheit“ führen.

Was Georg Lucács in seiner *Theorie des Romans* als „metaphysische Obdachlosigkeit“ bezeichnet, wird hier als Unbehausheit bezeichnet, die durchaus zu einer existenziellen Bedrohung und zumindest einem spannungsgeladenen Unwohlsein führen kann. Ruschmann führt das Beispiel einer Frau an, die eine Sehnsucht verspürt, sich geborgen und aufgehoben zu fühlen, und gleichzeitig von Ratschlägen aus ihrer Vergangenheit geprägt wird, die eine Beschäftigung mit religiösen Fragen als irrationale Dummheit abqualifizierten unter Hinweis auf die Gefahren, in Abhängigkeit zu geraten.

„Es wurde ihr [der 46jährigen Frau] auch bewusst, wie wenig eigentlich die damaligen ‚Drohungen’ noch für sie Geltung haben, etwa sich vor andern lächerlich zu machen oder in Abhängigkeit zu geraten. Ihr wurde eher die Paradoxie klar, wie abhängig sie von dieser Warnung vor Abhängigkeit war. Zugleich wurde deutlich, dass hier auch ein ungünstiges Transzendenz-Konzept wirksam war, und zwar, dass die Geborgenheit – wenn sie als Qualität in Gott ist und von Gott kommt – sie ja irgendwie erreichen muß, ‚und ich muß nicht danach suchen sozusagen, die Vorstellung hatte ich’. An die Stelle dieser Vorstellung tritt nun eine andere, dass sie sich auch ausrichten und ihren Teil ‚leisten’ muß oder besser: kann“ (Ruschmann: 1999, S. 303).

Selbstkonzept und Weltkonzept erweisen sich hier als eng miteinander verzahnt. Eine Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen ermöglicht es in diesem Beispiel der Frau, das für sie Mögliche zu tun, um sich für eine angenehme Erfahrung der Geborgenheit zu öffnen. Mit dem Eingeständnis ihrer Suche erweist sie sich quasi bereit dafür, das ersehnte Weltverhältnis auch tatsächlich zu erfahren. Erst durch den veränderten transzendenten Bezug wird gleichsam die Erlaubnis gegeben, dass Geborgenheit sich einstellt.

Das Transzendenzkonzept kann nun den Begriff „Gott“ enthalten, muss es aber nicht. Der Bezug zum „Göttlichen“ kann in unterschiedlichen Ausprägungen und Daseinsweisen vollzogen werden.

„In der Beratungssituation werden immer wieder Fragen nach Sinn, nach Transzendenz usw. auftauchen, und die Schwierigkeiten und Probleme, die sich aus bestimmten Konzepten und Vorstellungen in diesem Bereich ergeben, können dann zum Thema werden. Damit angemessen umgehen zu können, fordert vom Berater – neben der eigenen Offenheit – ein strukturelles Verständnis auch für diese ‚tieferen’ Dimensionen des Menschseins. Dem (wieder) einen Platz in der Philosophie zu geben, in einer dem heutigen Bewusstsein entsprechenden Form, stellt wohl eine noch zu leistende Aufgabe dar“ (Ruschmann: 1999, S. 304).

Vgl. Hierzu das Kapitel 2.2.3. dieser Arbeit zu Wilber, der die transpersonalen Dimensionen einbezieht.

> „Selbsteinsicht: Impliziert Kenntnisse eigener Motive zum Philosophieren und zur Aufnahme einer Philosophischen Praxis; Fragen nach Toleranz, mit der man anderen Menschen, ihren Meinungen, Lebenseinstellungen, ihrer Lebensführung usw. begegnen kann […] Authentizität: Impliziert Kenntnisse der Tendenzen zum Bluff, zum Überfordern und Dominieren; Fähigkeit, sich durch andere relativieren lassen zu können […] Sensibilität für andere: Impliziert die Fähigkeit, den anderen als eine fremde Welt auffassen zu können; nicht zu glauben, etwas im vorhinein von ihm zu wissen oder zu verstehen […] Wahrnehmung der Interaktion: Impliziert die Fähigkeit, auch im Gespräch das Hier und Jetzt bestimmter Geschehnisse nicht aus dem Auge zu verlieren; Toleranz gegenüber auftretenden Konflikten, die nicht ‚weginterpretiert' werden sollten; Vorsicht bei eigenen Fluchtbedürfnissen und ‚Tabu'-Zonen […]."[246]

Diese Fähigkeiten zeigen, dass die Voraussetzung für ein gelingendes Beratungsgespräch darin gesehen wird, sich auf Menschen einzulassen, was darauf basiert, sich zunächst auf sich selbst einzulassen. Um „authentisch", „sensibel" und „selbsteinsichtig" agieren zu können, bedarf es eines besonderen Blicks auf das Selbst, die Welt und den Anderen, der durch die Methoden der Praktischen Philosophie geöffnet werden kann.

2.1.1.2. Die Methoden der Praktischen Philosophie in der Ethischen Praxis

Durch eine methodische Betrachtung von Selbst- und Weltbild wird ein Zugang zur Welt ermöglicht, den wir normalerweise in unserem alltäglichen Verständnis nicht erkennen würden. Erst indem wir uns systematisch und methodisch mit unserem Weltverhältnis, d.h. der Beziehung von Selbst und Welt befassen, kann ein naives Weltverständnis sich zu einem ethischen Umgang wandeln. Die Lebenswelt wird erst in der ethischen Einstellung fragwürdig. Mithilfe der Methoden der Phänomenologie, Hermeneutik und Dialektik gerät die Fraglosigkeit und Naivität ins Wanken. Die unkritische, natürliche Haltung, die von einer Selbstverständlichkeit des faktisch Gegebenen ausgeht, wird aufgebrochen und kann zu einer ethischen Haltung dem Leben gegenüber werden.

> „In der ethischen Einstellung ist die Lebenswelt selbst fragwürdig und kritisch, sie fordert uns heraus, zu reagieren, zu handeln, zu entscheiden und auch Krisen zu überwinden. Dabei ist sie in einen Rahmen von Fragestellungen eingespannt, die ich unter dem Begriff *System der Ethik* zusammengestellt haben wollte. In der *methodischen* Einstellung ist die Lebenswelt zunächst nicht fragwürdig und kritisch, sie geht von der unkritischen, sogenannten natürlichen Einstellung des naiven Seinsglaubens aus, der dann durch die Methoden der Phänomenologie, Hermeneutik und Dialektik in Frage gestellt wird. […] Wir

[246] Ruschmann (1999) S. 371.
Ruschmann möchte mit seiner Schrift zur Philosophischen Beratung selbst einen Beitrag zur Ausbildung zum Philosophischen Berater leisten und dabei einen Schwerpunkt auf die konkrete Anwendung philosophischen Wissens legen. „Eine Didaktik Philosophischer Beratung im Sinne ausgearbeiteter Konzeptionen einer Aus- und Fortbildung zum Philosophischen Berater gibt es [1999] noch nicht. […] Darin liegt ein wesentliches Grundprinzip des vorliegenden Fundierungsversuchs Philosophischer Beratung, das zugleich bei einer zu entwickelnden Didaktik der Ausbildung zum Philosophischen Berater von Bedeutung ist, weil es gerade die Anwendungsfrage ist, in Bezug auf die es nachzuholen gilt, was an der Universität theoretisch weniger beachtet und praktisch kaum geübt wurde" (Ruschmann: 1999, S. 367).

> gehen von einer natürlichen Einstellung aus, das heißt: Wir stellen die Welt als solche nicht in Frage, sondern gehen von ihr aus. Die Methodik, mit der wir hier vorgehen, meint ein künstliches Infragestellen dieser natürlichen Einstellung, nicht der Welt insgesamt. Es handelt sich hier um eine Inszenierung der Fragwürdigkeit, welche die Welt als solche hinnimmt. Das ist den drei Methoden gemeinsam. Wir verbleiben nicht in der natürlichen Einstellung, sondern versetzen uns in die philosophische Haltung – oder besser – in die kritische Einstellung, um die Modi, wie Welt uns gegeben ist, zu hinterfragen.“[247]

In besonderen Situationen des Lebens kann uns die Welt fragwürdig und brüchig erscheinen z.B. wenn wir in Krisen geraten und existenzielle Entscheidungen treffen müssen. Normalerweise stellen wir die Welt jedoch nicht in Frage und sollten dies auch nicht in jedem Moment tun, um handlungsfähig zu bleiben. Würden wir jeden Schritt in alle Richtungen bedenken, würden wir in Handlungsunfähigkeit erstarren. Indem wir uns in eine kritische Haltung versetzen, nehmen wir eine grundlegend philosophische Haltung ein und stellen in Frage, was normalerweise unhinterfragt bleibt.

> „Das geschieht, indem wir die Grundfrage der Philosophie stellen: ‚Warum ist überhaupt etwas, und nicht vielmehr nichts?’ Mit dieser Frage wird die grundsätzliche Problematisierung eines Zustandes herbeigeführt, der als solcher eigentlich nicht problematisch ist. […] Stelle ich also die Frage nach dem Sein, dann wird ein zusätzliches Problem geschaffen, das es vorher nicht gab. Denn wir leben normalerweise so dahin und kümmern uns nicht um die Art und Weise, wie das Sein zu verstehen ist. Wir kümmern uns gewöhnlich nicht darum, wie uns die Dinge gegeben sind und was passiert, wenn wir kommunizieren, und warum die Logik auf Widerspruchslosigkeit aufbaut, obwohl es doch eigentlich nur Widersprüche gibt. Wenn wir uns als Philosophen berufen fühlen, dann beginnen wir das alles zu hinterfragen.“[248]

Durch die Methode der Phänomenologie wird nun konkret die natürliche Einstellung zur Welt in Frage gestellt. Nicht die Welt selbst wird in Frage gestellt, sondern die Einstellung zu ihr. Es geht also um unsere Haltung zur Welt. Die phänomenologische Einstellung ist eine Inszenierung von Fragwürdigkeit, durch die die Welt dort fragwürdig gemacht wird, wo sie sonst auch in den Wissenschaften als gegeben einfach so hingenommen wird.

„Phänomenologie ist eine *simulierte* kritische Einstellung im Unterschied zu existenziellen Fragen, die nicht simuliert sind, sondern aus echten Krisen erwachsen. In der Phänomenologie wird also aus einer gewissen Distanz heraus die Gegebenheit der Welt problematisch gemacht, indem die Basis, auf die normalerweise positive Wissenschaften zurückgreifen, einer methodischen Hinterfragung zugeführt wird.“[249]

Problematisiert werden also scheinbare Selbstverständlichkeiten, die auf diese Weise auch in ihrer bloß vordergründigen Faktizität entlarvt werden. Was uns normalerweise wie eine Tatsache erscheint, ist nicht Tatsache, sondern eine besondere Art und Weise, wie uns die Dinge erscheinen.

---

[247] Grätzel (2007c) S. 26/27.
[248] Grätzel (2007c) S. 4-6.
[249] Grätzel (2007c) S. 7/8.

„Phänomenologie ist nicht die Lehre von den Erscheinungen, sondern die Lehre von dem *Wie* des Erscheinens oder Aufscheinens der Dinge.“[250] Es geht also nicht darum, irgendwelche Erscheinungen oder Visionen anzusehen, sondern sich zu fragen, wie uns die Dinge erscheinen, die eben mehr sind, als bloß diese Art der Erscheinung, die wir gerade wahrnehmen. Wir erkennen unsere natürliche Wahrnehmung nicht, weil wir unsere Erlebnisse für objektiv halten, was sie aber nicht sind. Die Akte unserer Wahrnehmung, die apperzipierenden, auffassenden Akte werden erlebt, aber nicht wahrgenommen und deshalb auch nicht hinterfragt. Diese auffassenden Akte sind gerade nicht Gegenstand unserer Wahrnehmung, sondern ein unmittelbares Erleben, was normalerweise nicht in den Blick genommen wird. Unser Erlebnis ist ein „Welt-Meinen“ und nicht die Welt selbst.

„Die Philosophie geht also nicht von den Tatsachen, nicht von der Tatsächlichkeit, von der Faktizität aus, sondern von Wesenserkenntnissen, die dafür zuständig sind, dass wir Tatsachen als Tatsachen erkennen, dass Tatsachen zu Tatsachen werden. […] Wir müssen erkennen, dass dasjenige, was uns normalerweise als fertiges Objekt gegeben ist und Grundlage sowie Anfang von Erkenntnis zu sein scheint, bereits Endprodukt und Ergebnis eines phänomenologischen oder mit der Phänomenologie nachzuvollziehenden Erkenntnisvorganges ist.“[251]

Erlebt werden die intentionalen Akte, die Akte der Bedeutung bzw. der Bedeutungsgebung sind. Erlebnis und Gegenständlichkeit sind zu differenzieren. Der auffassende Akt wird, wie bereits gesagt, erlebt, aber nicht wahrgenommen, sodass uns der Überschuss im Erlebnis, nämlich die stets anwesende Bedeutungsgebung nicht bewusst ist. Wir nehmen den Gegenstand wahr und meinen, dass er uns so, wie er ist, gegeben ist, ohne zu verstehen, dass es nicht der Gegenstand ist, der erlebt wird, sondern eben nur unser auffassender Akt.

„Bei Heidegger finden Sie schon den Versuch, die Phänomenologie mit der Hermeneutik zu verbinden. Für ihn ist der methodische Sinn der phänomenologischen Deskription *Auslegung*. Das heißt: Wenn ich die Dinge in der Weise sehe, wie sie sich von sich her zeigen, und nachvollziehe, wie sie sich von sich her zeigen, lege ich die Dinge schon aus. Weil ich nämlich […] ein Wesen bin, das immer in der Auslegung lebt.“[252]

Die Dinge zu sehen, so wie sie sich von sich her zeigen, kann nur so verstanden werden, dass die Dinge in meinen Erlebnissen der Dinge erscheinen und eben nicht als Dinge selbst. Die Dinge zeigen sich mir durch meine Erlebnisse, aber nicht als Ding an sich. Die Dinge werden

[250] Grätzel (2007c) S. 12.
[251] Grätzel (2007c) S. 14/15.
[252] Grätzel (2007c) S. 17.

lediglich als Dinge wahrgenommen, aber nicht erlebt. Erlebt werden die apperzipierenden Akte, die immer schon auslegende und damit hermeneutische Akte sind.

„In der Hermeneutik geht es darum, dass Daten, so wie sie uns gegeben sind, immer auslegungsbedürftig sind. Wir können nicht einfach sagen: ‚Ein Datum ist ein Faktum oder ein Faktum ist ein Datum'. Das ist schon ein naiver Glaube oder Seinsglaube. Alle Daten sind immer schon vermittelt und damit in irgendeiner Weise ausgelegt, also unter einen Horizont gebracht und vor irgendeinen Hintergrund gestellt."[253]

Die immer schon vermittelten und ausgelegten Daten sind vor einem Horizont vermittelt, der ein zeitlicher und geschichtlicher Horizont ist. Der Hintergrund der Auslegung ist die Lebensgeschichte, die mit weiteren Geschichten verbunden ist. Das Erleben geschieht immer im Horizont erlebter Geschichten, was auch gelesene oder gehörte Geschichten beinhaltet. Lebensdeutung und Lebenswahrnehmung ist als hermeneutischer Prozess zu erkennen, was durch die Methode der Hermeneutik verdeutlicht werden kann. Ohne diese Methode blieben die bedeutungsgebenden Prozesse unbewusst.

„Die Hermeneutik ist eine Methode der Verbindung. Sie zeigt das In-Geschichten-Sein des Lebens auf und verdeutlicht damit die Verbindung der Lebensgeschichte mit der umfassenden Geschichte, aber auch mit den erzählten Geschichten von Romanen, Erzählungen, Filmen usw. Den Möglichkeiten der Verbindung und Verbindlichkeit durch Information, Erzählung und Geschichte gilt unser methodisches Interesse."[254]

Durch die Methode der Hermeneutik können die Prozesse der Bedeutungsgebung oder auch misslingender Sinnstiftung oder Informationsverarbeitung bewusst gemacht werden. Wie ich eine Sache verstehe, beeinflusst meine Möglichkeit, damit umzugehen und sie in eine Lebensgeschichte zu integrieren. Die Hermeneutik als Methode des Verstehens ermöglicht es dem Menschen, über sich hinauszugehen und anderes aufzunehmen. Im verstehenden Umgang mit der Welt und den Menschen wird der eigene Horizont erweitert. Neben dieser verbindenden, auf Verständnis ausgerichteten Methode bedarf es gleichzeitig einer dialektischen Auseinandersetzung, die die Widersprüche erkennt und mit ihnen methodisch umgeht.

„Als dritte Methode stellt die Dialektik als eine Kunst der Erörterung eine Form der kritischen Einstellung nicht nur zu mir selbst, sondern auch zur Welt her. […] Indem die Argumentation der Gegenseite aufgegriffen wird, wird nicht nur eine Kontroverse aufrechterhalten oder

[253] Grätzel (2007c) S. 8.
[254] Grätzel (2007c) S. 24.

vielleicht erst geschaffen, es wird auch Verständnis für das Andere und für den Anderen geweckt. Damit wird die Einstellung kritisch in den Blick genommen.“[255]

Die dialektische Einstellung als kritische Einstellung mir selbst und der Welt gegenüber berücksichtigt kontroverse Argumente und bezieht sie in ihre Betrachtung ein, sodass ein Verständnis für unterschiedliche Positionen entsteht. Widersprüche werden in dieser Einstellung der Dialektik nicht sofort aufgelöst, sondern in ihrer Entwicklung angenommen. These und Antithese werden in der dialektischen Haltung aufgehoben und zwar im dreifachen Wortsinn von „Aufhebung“ nach Hegel. Widersprüche können in einer Synthese aufgelöst werden, sie können zweitens bewahrt bzw. aufbewahrt werden und drittens auf eine höhere Verständnisebene gehoben werden.

„Die Dialektik, so wie wir sie hier verstehen wollen, ist die Methode, die diese Dramaturgie mit ihren Spannungen herausstellt. Diese Methode erkennt im Widerspruch die Logik der Entwicklung von Geschichten. Der Widerspruch ist kein ausschließender Widerspruch, sondern ein integrierender.“[256] An dieser Stelle geht es allgemein darum, die Dramaturgie des

---

[255] Grätzel (2007c) S. 10/11.

[256] Grätzel (2007c) S. 24.
„Vor dem Hintergrund der Frage der Theorie ‚Was kann ich wissen?’ hat Kant gezeigt, dass die Dialektik ein wesentliches Merkmal darstellt, grundsätzliche, aber unauflösbare und unabschließbare Fragen einfach stehen zu lassen. Das hat vorher in der Weise eigentlich noch niemand gewagt. Die Frage beispielsweise: ‚Hat die Welt einen Anfang oder hat sie keinen Anfang?’ ist immer wieder und bis auf den heutigen Tag – trotz Kant – als sachliche Frage behandelt worden, die eine bestimmte Antwort und Lösung hat oder aber haben kann. Ganze Wissenschaften haben darum gestritten und streiten bis heute. Letzteres, weil Kant bis heute unverstanden geblieben ist. Denn Kant sagt: Beides ist möglich! Wir können diese Frage nicht sachlich behandeln, also lassen wir sie dialektisch stehen“ (Grätzel: 2007c, S. 18/19).
Die Stärke der Philosophie besteht auch darin, Probleme zu erkennen oder zu schaffen, wo sie oberflächlich betrachtet nicht gesehen werden. Wenn diese problematischen Fragen wie im obigen Fall jedoch nicht weiterführen und unlösbar sind, so besteht die philosophische Kunst darin, dies zu erkennen, es auszuhalten und die entsprechende Kenntnis auch im Sinne einer Lebenskunst zu nutzen.
Erkannt werden muss im Sinne Kants auch, dass theoretisch nicht eindeutig lösbare Problemstellungen wie die „Existenz Gottes“, der Beginn der Welt in der Zeit und die menschliche Freiheit durchaus eine Relevanz für die Praxis haben.
Die Unsterblichkeit der Seele und das Dasein Gottes werden aus Gründen des praktischen Gebrauchs der reinen Vernunft von Kant als Postulate angenommen, auch wenn sie nicht theoretisch oder wissenschaftlich nachgewiesen werden können. Kant schreibt in der *Kritik der Praktischen Vernunft* [1788] (2005): „Die Ideen von Gott und Unsterblichkeit sind aber nicht Bedingungen des moralischen Gesetzes, sondern nur Bedingungen des notwendigen Objekts eines durch dieses Gesetz bestimmten Willens, d. i. des bloß praktischen Gebrauchs unserer reinen Vernunft; also können wir von jenen Ideen auch […] nicht die Wirklichkeit, auch nicht einmal die Möglichkeit zu erkennen und einzusehen behaupten. Gleichwohl aber sind sie die Bedingungen der Anwendung des moralisch bestimmten Willens auf sein ihm a priori gegebenes Objekt (das höchste Gut). Folglich kann und muss ihre Möglichkeit in dieser praktischen Beziehung a n g e n o m m e n werden, ohne sie doch theoretisch erkennen und einzusehen“ (Kant, ebd., A 5,6; S. 108).
Die praktischen Fragen danach, was ich tun soll und was ich hoffen darf, haben für die Vernunft Vorrang. Daher kann von einem „Primat der Praktischen Vernunft“ gesprochen werden, da es für die reine Theorie quasi egal ist „[…] ob Gott existiert oder nicht. Für das Handeln aber spielt es eine große Rolle, ob das, was wir tun, in irgendeiner Weise Konsequenzen hat“ (Grätzel, 2006, S. 78).
Gerade im Hinblick auf die Frage nach dem gelingenden, glücklichen Leben erweisen sich die Postulate als zentral. Der kategorische Imperativ allein reicht nicht aus, weil wir durch ihn alleine nicht wissen, warum wir moralisch sein sollen, auch wenn durch ihn die Freiheit bzw. Autonomie des Willens als maßgeblich für die

Lebens als von Widersprüchen getrieben herauszustellen und für die Lebenskunst ein Methodenspektrum aufzuzeigen, durch das die Widersprüche und Konflikte verständlich und lebbar werden.[257] Worauf es also ankommt, ist ein differenzierter offener Blick auf das Leben in seiner Vielgestaltigkeit und Widersprüchlichkeit. Wie wir mit dem Leben umgehen, hängt davon ab, wie wir Ereignisse erleben und verarbeiten. „So werden scheinbar gleiche Ereignisse nicht nur sehr unterschiedlich erlebt, sondern auch unterschiedlich behandelt. […] Erfahrung ist, wie alle der hier gezeigten Methoden zeigen, ein komplizierter Vorgang der Aneignung, Verwandlung und Verarbeitung.“[258]

Im naiven Seinsglauben sind die Grundwidersprüche des Lebens nicht mehr bewusst. Die kontroversen Positionen, aber auch ihre Weiterentwicklung sind dort nicht mehr ins Leben integriert, sodass die drei Methoden der Phänomenologie, Hermeneutik und Dialektik dazu verwendet werden sollen, eine kritische Einstellung zur Welt und zu mir selbst zu ermöglichen und dadurch neue Perspektiven zu eröffnen.

Auf der Grundlage einer solchen Haltung ist ein würdevoller Umgang mit der Welt und dem Mitmenschen möglich, der sich wiederum nicht durch ein spezifisches Auftreten oder das Erlernen besonderer Eigenschaften auszeichnet, sondern allgemein ein respektvoller und ehrfürchtiger Umgang mit dem Leben ist.

„Die Schwierigkeit im Verständnis der Würde liegt nicht nur darin, dass sie keine Eigenschaft, sondern eine Haltung ist, die sich im Verhalten und im Umgang ausdrückt. Würde ist auch nicht an einer Erscheinungsform oder gar an einzelnen Umgangsformen

---

Sittlichkeit konstatiert wird, mithin eine Freiheit des Handelns von Neigungen, Interessen und Fremdinteressen. (vgl. Grätzel, 2006, S. 80/81). Während ein hypothetischer Imperativ nicht die Handlung schlechthin, sondern die Handlung nur als Mittel zu einer anderen Absicht gebietet, und somit von gewissen Klugheitsregeln oder Interessen abhängt, soll der Imperativ der Sittlichkeit nach Kant frei von Neigungen sein. „Der kategorische Imperativ ist also nur ein einziger, und zwar dieser: handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Kant, [1785] (2005), BA 52, S. 51).
Utilitaristische oder pragmatische Anweisungen, wie das Glück zu erreichen sei, widersprechen der Selbstgesetzgebung des Willens gemäß des kategorischen Imperativs. Der kategorische Imperativ alleine begründet aber noch nicht den Sinn für sittliches Handeln, für den die Postulate als Beweggründe der Sittlichkeit anzunehmen sind.
„Diese Postulate sind massive Forderungen der Vernunft, mit denen wir uns beschäftigen müssen, gerade auch, wenn wir glücklich werden wollen. Weder reicht der Kategorische Imperativ hin, noch sind irgendwelche hedonistischen oder utilitaristischen Anweisungen zur Lebensführung ausreichend. Die hedonistischen und utilitaristischen Anweisungen reichen nicht zur Glückseligkeit aus, weil wir uns darin nicht mehr als freie Wesen wiedererkennen. Das pragmatisch verfolgte Glück ist letztlich wertlos. Das moralische Gesetz allein reicht aber nicht aus, weil wir darin nicht wissen, warum wir moralisch sein sollen“ (Grätzel, 2006, S. 80).

[257] Für eine differenzierte Ausarbeitung und Zusammenfassung der Methoden sei auf Grätzel (2007c) und Danner (2006) verwiesen außerdem auf Krämer (2008), wo die Methoden als grundlegende Herangehensweisen im Umgang mit Konflikten vorgestellt werden.
Dort wird auch auf die philosophiehistorische Grundlage der Dialektik als Lebensprinzip bei Heraklit und Hegel (1970) eingegangen, die an dieser Stelle nur erwähnt sein soll.
Bezüglich einer vermittelnden Grundhaltung dialektischen Denkens des Menschen als „Mediator“ sei hier auf die Werke von Klappenbach (2006), Duss-von Werdt (2005), Schwarz (2005) und Glasl (2004) verwiesen.
[258] Grätzel (2007c) S. XVIII.

festzumachen, da sie nicht ausschließlich von Ernst, sondern auch von Ironie geprägt oder begleitet sein kann. Sie ist ausschließlich real in der Bejahung, dem Respekt oder der Ehrfurcht vor dem Leben insgesamt.“[259]

Grätzel (2007) stellt die Würde als ein wichtiges Kriterium gelingenden Lebens heraus. In Fragen der Lebensführung muss daher auf den Begriff der Würde als bestimmte Form des Umgangs mit sich selbst und dem Anderen zurückgegriffen werden.

„Der Umgang verlangt eine bestimmte Führung, nämlich die Führung des Selbst und der Anderen, um im Umgang den Respekt der Würde zu gewähren und zu bewahren. Die Würde wird damit zu einem weiteren Kriterium des gelingenden Lebens. *Leben kann nur gelingen, wenn es in Würde geführt wird*. Würdeloses Leben ist kein Leben im eigentlichen Sinne. Die Entwürdigung des Menschen gehört zum Schlimmsten, was Menschen sich antun können. Entwürdigung kann nur von Menschen ausgehen, nur ein Mensch kann einen Anderen, aber auch sich selbst entwürdigen.“[260]

Ausgehend von einem Verhältnis zu sich selbst ist ein gelingendes Leben diesem Ansatz zufolge ein Leben, das in Würde geführt wird. Das Prinzip einer ethischen Praxis ist der würdevolle Umgang. „Da Leben nur gelingen kann, wenn es in Würde geführt wird, so wird der würdevolle Umgang zum Prinzip einer ethischen Praxis.“[261]

Gelingendes Leben verfolgt somit keinen speziellen Zweck, der angestrebt werden müsste und dessen Erreichen das Leben als gelingendes auszeichnen würde. Die ethische Praxis zeichnet sich durch eine spezielle Haltung zum Leben aus, die von Würde getragen wird und die sich auf diese Weise des Glückes als würdig erweisen kann, ohne das Glück final anzustreben und dessen habhaft zu werden.

> „Der Zweck, das gelingende Leben, liegt nicht vor. Wie das System der Ethik gezeigt hat, können wir also im ethischen Handeln nicht linear oder final-kausal einen Endzweck anstreben. Alle Versuche einer Realisierung eines solchen Heils auf Erden – und solche Versuche hat es immer wieder gegeben, angefangen bei diesseitigen Utopien bis hin zu programmatischen Heilsvorstellungen – können nur als Verführungen gelten. Sie haben keinen ethischen Wert, weil sie das Verhalten als kausalen Vorgang

---

[259] Grätzel (2007) S. XI.
„Die Würde ist bezogen auf die existenzielle Situation des Menschen, in einer Welt zu leben, der er alles verdankt. Die Würde ist der Respekt des elementaren und universellen Verdankt-Sein der menschlichen Existenz gegenüber den Eltern und Vorfahren, denen er das Leben verdankt, gegenüber den Mitmenschen, die ihn betreuen, der Natur, die ihn verpflegt. Sie ist der Respekt der ‚schlechthinnigen Abhängigkeit', wie Friedrich Schleiermacher das Verhältnis zu Gott bezeichnet hat“ (Grätzel: 2007, S. XII).

[260] Grätzel (2007) S. X.

[261] Grätzel (2007) S. XII.
„Philosophie ist normalerweise nicht direkt zur Anwendung bestimmt und wird von der Tradition her, auch dort, wo von Praktischer Philosophie gesprochen wird, als theoretische Wissenschaft angesehen. Denn auch die Praktische Philosophie ist Theorie oder bedient sich der theoretischen Analyse. […] Angewandte Philosophie behandelt den Umgang mit Philosophie in der Praxis unter der Fragestellung: Was kann Philosophie zum Gelingen im praktischen Leben beitragen? Damit wird die Fragestellung der Ethik: Wie kann Leben gelingen? um die Betrachtung der praktischen Umsetzung ergänzt. Dieses Einbringen der Philosophie kann als philosophische, in Bezug auf das Handeln speziell als ethische Praxis verstanden werden“ (Grätzel: 2007, S. 1/2).

> einstufen und ausschließlich unter Bedingungen des Handelns – unter hypothetische Imperative, wie Kant sagte – stellen. Wir können keine Glückseligkeit verwirklichen, wir können uns nur derart verhalten, dass wir der Glückseligkeit würdig werden.“[262]

Sich des Glückes würdig zu erweisen und auf diese Weise Glück zu verwirklichen bedeutet also nicht, als Lohn für besondere Taten eine entsprechende Summe Glück zurückgezahlt zu bekommen. Gelingendes Leben, welches sich des Glückes würdig erweisen kann, ist von einer Einstellung der ethischen Lebensbejahung geprägt, die von einer naiven, natürlichen Einstellung zu unterscheiden ist.

> „Diese natürliche Einstellung ist auf die *theoretische Einstellung* zurückzuführen, welche bereits die Trennung von Ich und Welt setzt. Wenn ich mir über mich Gedanken mache, dann sehe ich mich hier different gegenüber der Welt und den Anderen. Es ist durchaus normal, dass man als denkender Mensch in eine Beobachterhaltung, also in ein Gegenüber zu dem Beobachteten, hineinkommt. Denn um etwas beobachten zu können, kommt man gar nicht umhin, eine Außenperspektive einzunehmen. Das Problem entsteht erst dann, wenn diese theoretische Perspektive zur theoretischen Haltung wird und als Grundlage für die Praxis dient. Hier findet ein Übergriff statt, der in den Komplex der Lebensverneinung hineinführt.“[263]

Mich selbst als der Welt fremd gegenüberzustellen bedeutet eine trennende, lebensverneinende Haltung einzunehmen. Die theoretische Haltung bedeutet eine Isolierung und damit auch eine Unverbindlichkeit gegenüber der Welt und den Anderen. Problematisch

---

[262] Grätzel (2007) S. 8.
„Der Ausgangspunkt einer ethischen Fragestellung ist die elementare Praxis. Sie bezieht sich auf die Grundbedürfnisse des Menschen. Sie befasst sich als Ethik mit dem Umgang mit sich und der Welt, soweit es um die Selbsterhaltung oder die Arterhaltung geht. Wir müssen wohnen, uns ernähren, wir müssen essen und trinken, ob wir wollen oder nicht. Wir müssen auch die Art erhalten. Hierzu gehören Aspekte der Sexualität und der Erziehung. […] Die ethischen Werte eröffnen sich aus der Einstellung zu den Bedürfnissen und der grundsätzlichen Option der Bejahung oder Verneinung der elementaren Praxis. Sie sind also nicht gegeben, sondern entwickeln sich aus den Grundhaltungen gegenüber dem Leben“ (Grätzel: 2007, S. 14/15).
Selbsterhaltung und Arterhaltung sind bereits von einem rationalen Umgang geprägt, der jedoch lediglich auf das Erreichen eines entsprechenden Zieles gerichtet ist. Das Verfolgen der jeweiligen Ziele wird selbst jedoch nicht in den Blick genommen. Auch wenn eine solche Lebensführung als lebensbejahend bezeichnet werden kann, da sie zur „Ernährung“ und Vermehrung der menschlichen Gattung beiträgt, ist sie als solche noch nicht ethisch. Erst indem wir uns in unserem Tun in den Blick nehmen und geprägt sind von einer Haltung der Achtung und Fürsorge für das Leben selbst, indem wir zurückgeben, was wir selbst empfangen haben, wird eine Praxis des Lebens zur ethischen Praxis.
„Ethische Praxis ist also im Wesentlichen durch Aufmerksamkeit, Besinnung und Gewissen *vermittelte Praxis*. Durch diese Vermittlung gewinne ich eine bestimmte Haltung, die ich zu meinem Handeln einnehme. Diese besonnene Haltung macht im Verhältnis zur Praxis ein Verhalten aus. Dieses Verhalten ist geprägt von *Achtung*, welche wiederum Grundlage der Kultur ist“ (Grätzel: 2007, S. 24).
Eine Haltung der Pflege und Fürsorge ist eine kulturelle Haltung (im Sinne von lat.: cura), die eng mit der cura sui und damit der Selbstsorge zusammenhängt. In der kulturellen Haltung und Handlung kommen wir dem Aufruf zu einem sorgsamen, hegenden und pflegenden Umgang mit der Welt und dem Selbst nach und folgen dabei dem Aufruf eines Sollens, der im direkten Zusammenhang mit einem Müssen steht. Indem wir nämlich nehmen müssen, um leben zu können, sind wir es dem Leben schuldig, etwas zurückzugeben.
„Auf welche Art und Weise auch immer uns die Tatsache des Leben-Müssens als ein Nehmen-Müssen zu Bewusstsein kommt, so verdeutlicht sie uns, dass wir etwas tun sollen.
Das Sollen bezieht sich direkt auf das Müssen und ist von seiner grundsätzlichen moralischen Qualität her immer ein symbolisches Zurückgeben des unvermeidlichen In-Schuld-Geratens durch das Leben. Das Leben erzeugt mit dem Müssen eine Grundschuld, die im Sollen als Forderung bewusst wird und darauf abzielt, das Gleichgewicht wieder herzustellen. Während im Müssen Leben genommen wird, zeigt sich im Sollen also die moralische Grundforderung, Leben zu erhalten. Leben-Müssen und Nehmen-Müssen stehen in einem dialektischen Verhältnis und sind Ausdruck des existenziellen Konflikts des Menschen“ (Grätzel: 2008, S. 24).
[263] Grätzel (2007b) S. 28/29.

wird eine solche Beobachterperspektive dann, wenn sie zur grundlegenden Haltung für die Praxis wird. Die Welt ist dann als lebensleerer Weltraum quasi ein Gehäuse, in dem die Dinge rein funktional und damit leblos und bedeutungslos vorhanden sind. Um die Künstlichkeit und Lebensferne eines derart verstandenen Raumes zu verdeutlichen, versucht Grätzel (2008) die Lebendigkeit der Kategorien Raum, Zeit und Kausalität aufzuzeigen, auf deren Grundlage unsere Weltwahrnehmung basiert. Dabei geht es darum, die Lebendigkeit dieser Kategorien in der menschlichen Erfahrung hervorzuheben und dabei zu zeigen, dass erst sekundär eine mechanische, geometrische oder zeitlich lineare Vermessung der Welt aus der ursprünglichen Lebendigkeit der Wahrnehmungen resultiert.

> „Eine Propädeutik der Praktischen Philosophie stellt sich mit der Frage nach dem gelingenden Leben insofern zuerst die Aufgabe, das lebensweltliche Vorverständnis von Raum, Zeit und Kausalität freizulegen, damit die Lebenswelt unverfälscht, also aus ihren eigenen Erfahrungsquellen heraus, begriffen werden kann. […] Diese Propädeutik kritisiert die technisch bestimmten Feststellungen, die bereits als vorwissenschaftliche Einstellungen und Haltungen zur Welt eben diese Welt in negativer Weise bewerten. Sie nimmt darüber hinaus im Rückgang auf die Erfahrungsquellen der Lebenswelt diese negative Einstellung zurück und indem sie den Blick auf die Weltoffenheit des Menschen lenkt, öffnet sie die Welt und wertet sie dabei wieder auf.“[264]

Vorgegebene Einstellungen und Haltungen zur Welt, die in einem technischen, mechanischen Verständnis die Welt als faktisches Zusammenspiel messbarer Zahlen verstehen, werden als naiv entlarvt. Indem nämlich Raum und Zeit vermessen werden, wird die Welt funktionalisiert und daraufhin vergessen, dass eine solche Vermessung eine Idealisierung ist, und der Welt somit, wie Husserl in seiner Schrift *Die Krisis der europäischen Wissenschaften* schreibt, ein Ideenkleid übergestülpt wird. Was als sogenannte objektive, wissenschaftliche Wahrheit bezeichnet wird, ist tatsächlich eine idealisierte Konstruktion. Jeder weiteren Weltdeutung wird dann diese wissenschaftliche und alltägliche Seinsgewissheit zugrundegelegt, die jedoch auf dem naiven Seinsglauben beruht, dass die Welt nichts anderes ist, als die messbaren Zahlen und Fakten.[265]

---

[264] Grätzel (2008) S. XIII.
„Dabei wäre es angemessen, darüber zu diskutieren, warum eine solche Sinnlosigkeit des Weltverlaufs propagiert wird. Warum verschafft sich z.B. die Idee einer rein mechanischen Bewegung des Lebens seit dem Urknall so viel Gehör und Interesse? Sinnzusammenhänge können nicht erkannt werden. Das heißt aber nicht, dass sie aus den Lebenswissenschaften zu verschwinden und einer reinen Lebensmechanik Platz zu machen hätten. Hinter der Ablehnung von Sinnzusammenhängen steht die Zurückweisung und Ablehnung des Sollens und damit die Verweigerung, eine solidarische Haltung gegenüber dem Leben, von dem ich lebe, zu beziehen. Jede theoretische Beobachterposition, die zu einer Haltung auswächst, ist eine Verneinung des Lebens und der Welt“ (Grätzel: 2008, S. 28).
Die mechanische Sicht auf das Leben und die Welt ist als Konstrukt zu erkennen. Die Gefahr einer mechanischen Weltinterpretation liegt im Verlust des wahrnehmbaren Lebenssinns.
„Durch die Rückerschließung und Gewinnung der Erfahrungsquellen für Raum, Zeit und Kausalität zeigt die Praktische Philosophie das Potential, wie die Zugänge zur Lebenswelt freigelegt werden können und so zum Verstehen und Bewältigen des alltäglichen Lebens mit seiner Normalität und seinen Krisen beitragen“ (Grätzel: 2008, S. 2).
[265] Vgl. Grätzel (2008) S. 171/172. vgl. Husserl (1976) S. 51.

Eine unmittelbare erlebte Raum-, Zeit- und Sinnerfahrung in Form erlebter Zusammenhänge, wird ersetzt durch mechanische Messbarkeiten. Die Sinnfrage wird in der Annahme einer faktisch gegebenen Welt nicht mehr gestellt. Daher geht es Grätzel in seiner Propädeutik der Praktischen Philosophie darum, die Quellen der Lebenswelt aufzudecken und dadurch das Leben wieder lebendig und sinnvoll werden zu lassen. Dadurch soll dem Menschen ganz im Sinne der Lebenskunst und ethischen Besinnung deutlich gemacht werden, dass er als bewusst Lebender nicht einfach nur lebt, wie eine Funktion funktioniert, sondern in einer Welt und zugleich von ihr leben muss, was ihn herausfordert, sein Leben zu führen.[266]

2.1.2. Die Suche nach Glück und ihre Ratgeber

In der Menge von Lebensratgebern und Anleitungen zum Glücklichsein, die auf dem Büchermarkt zu finden sind, gibt es zahlreiche Vorschläge, unterschiedliche lebensanschauliche Grundlagen und Ansätze, deren ausführliche kritische Untersuchung z.B. von Duttweiler (2007) vorgenommen wurde.

„In einem ersten Überblick wurden etwa einhundert Publikationen gesichtet. Diese ließen im Laufe der Analyse wiederkehrende Argumentationslinien erkennen, sodass zur vertiefenden Analyse der Korpus auf dreißig Titel beschränkt wurde. Das so herausdestillierte Material versteht sich als Korpus exemplarischer Schlüsseltexte.“[267]

Die Untersuchung weist darauf hin, dass vor allem das Phänomen eines Wertepluralismus in der Moderne[268] die Beanwortung von Sinnfragen individualisiert hat. Beinahe alle Bereiche des menschlichen Lebens werden dabei zur individuellen Disposition gestellt.

---

[266] Vgl. Grätzel (2008) S. 22.

[267] Duttweiler (2007) S. 31.
„Für die diskursanalytische Untersuchung wurden dementsprechend ausschließlich Ratgeber ausgewählt, die ‚Glück' Titel führen. Um den Diskurs in seiner Aktualität zu erfassen, wurden ausschließlich gut zugängliche Bücher analysiert; der vorliegende Korpus beinhaltet nur diejenigen Bücher, die von Ende der 1990er Jahre bis 2004 in deutschsprachigen Buchhandlungen zum Verkauf oder in einer öffentlichen Bücherei zum Verleih angeboten wurden“ (Duttweiler, 2007, S. 31).

[268] „Lebenshilfe-Ratgeber […] begleiten den Prozess der Moderne von ihren ersten Anfängen an. Fürstenspiegel, Hausväterliteratur, Katechismen und Beichtmanuale geben Anleitungen zur gottgefälligen Lebensweise, Traktate über private und fürstliche Ökonomie lehren richtiges Wirtschaften, Diätetiken leiten an zur Hygiene des Körpers und der Psyche und Sitten- und Anstandsratgeber vermitteln den angemessenen Umgang mit Menschen. Mit zunehmender Modernisierung zielt das Genre ab Ende des 19. Jahrhunderts auch auf Reichtum und Erfolg, die angeratenen Methoden bestanden in Selbstdisziplinierung und (Selbst-)Rationalisierung. Im Laufe des 20. Jahrhunderts differenzierte sich das Genre weiter aus und spezialisierte sich auf Einzelprobleme: Zunächst auf beruflichen Erfolg, Gesundheit, Kindererziehung oder Jungend und Schönheit, ab den frühen 1970ern adressierten populärpsychologische Ratgeber vor allem Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung. Aktuell gibt es kein psychisches, körperliches oder praktisches Problem, das nicht in einem Ratgeber einer Lösung zugeführt wird“ (Duttweiler, 2007, S. 60).

„Der diagnostizierte Wertepluralismus macht die Beantwortung der Sinnfrage zu einer individuellen Aufgabe. […] Psychisches Wohlbefinden, Sinnerfüllung, spirituelle Weiterentwicklung, Jugendlichkeit, Schönheit oder Gesundheit – alles gilt als verbesserungswürdig und muss erkämpft werden. […] Rational ist es nun, sich nicht festzulegen und langfristige Verpflichtungen zu vermeiden.“[269]

Diagnostiziert wird ein gesellschaftlich und individuell induzierter Optimierungsanspruch, der dazu verleitet, die Vielfalt der Möglichkeiten wahrzunehmen und gleichzeitig alle Optionen offenzuhalten, um nicht durch verfrühte oder falsche Entscheidungen das Ideal des glücklichen Lebens zu verfehlen.

„Dieser Optimierungs- und Transformationsanspruch tendiert so nicht nur dazu, Enttäuschungen zu produzieren, sondern droht in einen permanenten Verdacht, ihm nicht zu genügen, umzuschlagen. Zu einer gelungenen Lebensführung gehört es daher, mit Frustration, Selbstzweifel, Angst und Überforderung als permanenten Begleitern umzugehen.“[270]

Mit Überforderung und Selbstzweifeln umzugehen bedeutet allerdings, vor diesen Hindernissen des gelingenden Lebens nicht in die Knie zu gehen und die Schwierigkeiten als Entwicklungschancen zu sehen, d.h. positiv damit umzugehen und dies eben mithilfe von Ratgebern.

Duttweiler (2007) versucht herauszustellen, dass die Ratgeber die Gefahren des Glücks als eigenen Diskurs zunächst bestimmen, um dann gleichzeitig Abhilfe anzubieten, allerdings unter dem Diktat des Glücks selbst, das ganz individuell zu erreichen ist.

„Die Ratgeber diagnostizieren mangelnde Orientierung am Wesentlichen und mangelnde Selbstbestimmung als Hauptgefahren für das Glück. Sie verschreiben die Ausrichtung am Glück dementsprechend als universales Gegenmittel sowohl gegen kulturellen Werteverfall als auch gegen individuellen Sinnverlust, gegen sämtliche Unzufriedenheiten und individuelle Unzulänglichkeiten. […] Auch wenn die Autoren der Ratgeber verschiedene Strategien anwenden, die ihnen ein Sonderwissen zuweisen und ihre Autorität stabilisieren, in der Regel formulieren sie ihr Wissen als Angebot, das die Einzelnen gezielt nachfragen, um sich seiner eigenmächtig zu bedienen.“[271]

Die Ratgeber geben also keine Antworten auf die gestellten Fragen, sondern befassen sich mit bestimmten Problemstellungen des menschlichen Lebens, deren konkrete Lösung sie in die Verantwortung der Individuen legen, wobei diesen suggeriert wird, dass sie sich am persönlichen Glück zu orientieren haben.

---

[269] Duttweiler (2007) S. 54/55.
[270] Duttweiler (2007) S. 56.
[271] Duttweiler (2007) S. 148/149.

„Damit entfaltet die Problematisierungsformel Glück durch ihre Techniken umfassender Selbstregulierung eine Machtwirkung, die auch politisch anschlussfähig ist. Sie entfaltet Freiheit ebenso wie Selbstwirksamkeit, steigert Selbstverantwortung ebenso wie individuelle Fähigkeiten und leitet dazu an, unabhängig von den äußeren Umständen mit dem eigenen Leben zufrieden zu sein. Mit anderen Worten: Die Orientierung am Glück arbeitet an einer Einpassung in eine Gesellschaft, die auf glückliche, sich selbst befried(ig)ende Individuen angewiesen ist.“[272]

Die hier genannte These lautet, dass die vorgetragene Orientierung am individuellen Glück auch ein gesellschaftliches Interesse vertritt, da nämlich die bestehende Gesellschaftsordnung auf glückliche Individuen angewiesen ist, die allerdings für ihr Glück selbst Sorge tragen müssen.

Der Ruf nach Selbstverantwortung und Steigerung der individuellen Fähigkeiten klingt zunächst sehr verlockend und im Sinne der Ideale von Autonomie und Freiheit als durchaus plausibel.

„Neben der Steigerung der Individualität sind die Techniken des Glücks so auch als Verfahren zur Herstellung von Identität zu verstehen. […] Die Arbeit am eigenen Glück verändert diejenigen, die danach streben, ihr Glück zu machen: Sie erweitert die Individualität, bindet an die eigene Identität und steigert neben Einzigartigkeit auch die Selbstwirksamkeit und individuelle Autonomie.“[273]

Es fragt sich auf den ersten Blick, was an dieser Glückssuche und der dazu passenden Beratung auszusetzen ist. Die Techniken des Glücks finden allerdings unter dem Diktat des „Selbstverwirklichungszwanges“ statt, der im Glücksdiskurs zur Normalität erhoben wird.

Im Identitätsfindungsprozess kann die autonome Individualität scheinbar immer weiter ausgebaut werden.

> „Doch neben dieser Dynamik des Ausbaus ergibt sich ein ‚tiefenwirksamer’ Effekt, der die formale Organisation des Selbst betrifft. Es wird durch minutiöse, detailversessene und alles umgreifende Operationen der Selbsterkenntnis, Selbstbearbeitung und Selbststimulation unentwegt und akribisch seziert und rubriziert, auf- und eingeteilt und in unzählige Einzelmomente zerlegt. Kein Aspekt ist

---

[272] Duttweiler (2007) S. 198/199.
„Im Unterschied zu ähnlich gelagerten Problemdiagnosen, die davon ausgehen, dass Wünsche, Emotionen und individuelle Fähigkeiten immer schon existierende Ressourcen seien, die durch ökonomische oder gesellschaftliche Indienstnahme ausgelaugt würden, konnte diese Untersuchung zeigen, dass Freiheitserwartungen, Selbstbestimmung und Individualität keine fixen Größen sind, sondern durch Wissens-, Macht- und Selbstpraktiken sozial und individuell hergestellt und ausgebaut werden. […] Glücksratgeber forcieren diese Motivation. Ihre Analyse konnte zeigen, wie diese vermeintlichen Selbstverständlichkeiten diskursiv nicht nur produziert, sondern auch zu einer unabweisbaren Verpflichtung für die eigene Lebensführung gemacht werden“ (Duttweiler, 2007, S. 224).

[273] Duttweiler (2007) S. 216.

> dabei prinzipiell von der Bearbeitung ausgenommen. Diese Weise der Selbstbearbeitung trennt das Selbst in ein arbeitendes Subjekt und ein Objekt der Bearbeitung, auch wenn Subjekt und Objekt der Arbeit in eins fallen. […] Zwar sind die Möglichkeiten zur Selbstdistanzierung und –objektivierung fundamentale Bestimmungen des Menschen (vgl. beispielsweise Plessner), doch die gezielte Arbeit an sich selbst – sich selbst zu erkennen, zu gestalten und zu stimulieren – forciert diese Selbstdistanzierung und Selbstoperationalisierung.“[274]

Die Selbstbearbeitung führt also zu keinem Ziel, sondern eröffnet immer weitere Optionen der „Selbst-Überarbeitung“. Zahlreiche Aspekte des Selbst gilt es zu bearbeiten, um dem durch die Glücksratgeber suggerierten Selbstverständnis der glücklichen Identität gerecht zu werden.

„Die Arbeit am eigenen Glück produziert dabei eine spezifische Form – sie verpflichtet auf Selbstbestimmung, Aktivität, Flexibilität, Optimismus und individuelle Sinnstiftung und regt an zu einer permanenten Über-Arbeitung seiner Selbst.“[275] Letztendlich bleibt das Glück ein Begriff des Diskurses und kann bei aller Beratung nicht vorgefunden werden. Das Ziel des Glücks wird dennoch durch die Ratgeberliteratur festgelegt, die selbst zunächst den Mangel an Glück postuliert.

„Als Ratgeber antworten die Anleitungen zum Glück auf einen Beratungsbedarf, den sie zugleich konstituieren und forcieren. […] Sie postulieren einen notorischen Mangel an Glück – erzeugen eine Krise – und bieten zugleich konkrete Lösungen an. Auf diese Weise evozieren sie einen permanenten Bedarf an Beratung und stellen Krise und Ratsuche auf

---

[274] Duttweiler (2007) S. 216/217.
„Wo genau die Trennungslinie zwischen dem Objekt der Bearbeitung und dem arbeitenden Subjekt liegt, ist dabei gerade nicht fix, sondern wird situativ ausgehandelt. Denn jedes Moment des Selbst kann auf andere Momente einwirken, ohne dass *ein* Moment privilegiert würde. Das ‚Lächelgesicht' kann die Gefühle beeinflussen; die Vorstellung eines Adlers kann Entspannung evozieren; Meditation kann seelische Blockaden lösen und die Aktivierung der Sinne kann Fröhlichkeit ‚herbeizaubern'. Dabei ist es ins Belieben der Einzelnen gestellt, durch welche Einwirkung welche Veränderung bewirkt wollen soll. Konstatiert man durch eingehende Selbstobservation eine Energieschwäche, kann man die Essgewohnheiten anpassen oder mehr körperliche Bewegung in den Tagesablauf bringen; ist man in der Partnerschaft oder im Büro frustriert, empfiehlt sich eine Revision der Lebensführung oder ein Wellness-Wochenende; fühlt man sich depressiv, kann man es mit Positivem Denken versuchen, Freundschaften pflegen oder seine Lebensvision überdenken. Mit anderen Worten: Körper, Gefühle und Gedanken sind gleichberechtigte Angriffspunkte und zugleich gleichwertige Ausgangspunkte der Veränderung. Damit wird die Idee einer Kohärenz stiftenden Instanz des Geistes, die Körper und Gefühle beherrscht, zugunsten einer Atomisierung und Autonomisierung der Einzelelemente verabschiedet“ (Duttweiler, 2007, S. 216/217).

[275] Duttweiler (2007) S. 220.
„Ratgeber zum Glück versprechen Verfahren zur Flucht aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Und sie bilden eine ‚Bastion' des authentischen Selbst, indem sie ein authentisches Selbst als Bastion gegen äußere Anforderungen herstellen. Doch dieser Befund bleibt vordergründig. Ratgeber zum Glück sind mehr als Anleitungen zu purem Eskapismus, sie sind wirkmächtige und unverzichtbare Momente neoliberaler Gouvernmentalität, indem sie zu unentwegter Selbstproblematisierung verpflichten, zu Selbsttransformation und zur Suche nach individueller Orientierung anregen und orientierende Individualität und flexible Identität produzieren“ (Duttweiler, 2007, S. 222).

Dauer. Glücksratgeber muten den Einzelnen zu, sich als dauerhaft beratungsbedürfig anzuerkennen und kontinuierlich Hilfe aufzusuchen.“[276]

Bei aller Problematik der Glückssuche sei auf erweiterte Versuche einer Zusammenfassung von Lebenskunstkonzepten für eine breite Öffentlichkeit verwiesen, die den Glücksbegriff differenzieren und erweitern. Trotz der weit verbreiteten Suche nach Beratungsangeboten kommt es dabei wahrscheinlich eher darauf an, grundlegende Fragen einer philosophischen Lebenskunst zu thematisieren, als für jeden Teilbereich des Lebens einen eigenen Ratgeber zu entwerfen.

Der Versuch einer zusammenfassenden Darstellung grundlegender Fragen zur Lebenskunst und zum Glück ist von Leiber (2006) unternommen worden.

Das erste Kapitel seines Werkes zur Lebenskunst, welches Leiber mit „Glück, Moral, Liebe“ tituliert, beginnt mit einer zusammenfassenden Darstellung grundlegender „Techniken“ der Lebenskunst. Dabei werden neben der Reflexion, der Klugheit und leiblichen Sorge die Einfühlsamkeit, Gewohnheiten, Genießen und Zeitnutzung behandelt. Weitere Unterkapitel befassen sich mit Ironie, Gelassenheit, Selbsterzählung, Verzeihen, Krisenbewältigung und Utopien. Aus dieser Sammlung, die sich immer wieder auf das Werk Wilhelm Schmids[277] bezieht, werden im Folgenden einige zentrale Punkte herausgegriffen, um darzustellen, dass „Techniken“ der Lebenskunst über ein technisiertes, mechanisches bzw. kausales Verständnis hinaus gehen müssen.

Als grundlegende Tätigkeitsformen für ein gelingendes Leben nennt Leiber die Arbeit, die dialogische Interaktion, das Spiel und die Kontemplation, die insgesamt in einem Wechselverhältnis zueinander stehen.

„Spielen kann dazu dienen, die Möglichkeiten von Arbeit, dialogischer Interaktion, Kontemplation und selbstbestimmtem Handeln, die für Zufriedenheit und Glück aufgrund von Bedürfnisbefriedigung und intendierter Handlungszielerfüllung (bouleutisches Glück) und

---

[276] Duttweiler (2007) S. 225.
„Die Techniken setzen das Ich als uneingeschränkten Souverän, der sein eigenes Glück produzieren kann und setzen damit auch die Verantwortung für sich selbst absolut. Die Techniken zur Herstellung des Glücks plausibilisieren die Zumutung, sich nach Maßgabe des Glücks umzugestalten, und verschärfen die moderne Zumutung, über sich selbst in allen Belangen zu verfügen. […] Beratung abzulehnen, Kritik an bestehenden Verhältnissen zu üben, auf negativen Gefühlen oder einer unproduktiven Selbstbeziehung zu beharrren, sich nicht im doppelten Wortsinne zu ‚profilieren’ und seine Selbstverbesserung voranzutreiben oder sich gar determinieren zu lassen, erscheint nun als Verweigerung der Verpflichtung gegenüber sich selbst“ (Duttweiler, 2007, S. 228/229).
Vgl. zur Unterscheidung der verbreiteten und hier kritisierten Glücksratgeberschaft von einer „sich beratenden“ Praxis der Philosophie das Kapitel 2.2.1. dieser Arbeit.

[277] Vgl. Kapitel 2.2.2. dieser Arbeit.

Selbstbestimmung (autonomes Glück) und somit für ein gelingendes Leben wichtig sind, spielerisch zu erschließen und einzuüben.“[278]

Leiber fordert von der reflektierten Lebenskunst ebenfalls eine Stellungnahme zur möglichen Bewältigung von extremem Stress und Lebenskrisen, sodass die Betroffenen die Möglichkeit haben, vielleicht sogar gestärkt und mit mehr Lebensführungskompetenz aus diesen hervorzugehen.

> „In Übergangsphasen unserer Lebensführung oder in Krisensituationen sind folgende Maximen empfehlenswert: zum Umlernen bereit sein und sich (dafür) ausreichend Zeit nehmen. Prozesse der Neuorientierung und Anpassung sind Lernprozesse für neue Kenntnissee und Fähigkeiten, die bestimmte Zeitspannen benötigen. Insbesondere sollten wir uns für die eigenen Wünsche und Motive sensibilisieren: Was wünsche oder will ich wirklich? Welche Verpflichtungen, Unentschiedenheiten und Konflikte hinsichtlich Wünschen und Handlungszielen haben meine Lebensführung bisher beeinflusst? Ist meine Lebensführung vorwiegend daran orientiert, die Erwartungen anderer zu erfüllen? Was wäre als gelungen, was als nicht gelungen einzustufen? Welche neuen Kenntnisse und Fähigkeiten sollten entwickelt werde, um welche Ziele zu erreichen? – Zwischenlösungen vorsehen – unkontrollierten und schädlichen Aktionismus vermeiden – positiv erlebte Gewohnheiten beibehalten (z.B. Entspannungsrituale) – Vor- und Nachteile einer Neuorientierung (im Diskurs mit anderen) abwägen – das eigene Potential an Interessen und Fähigkeiten erforschen.“[279]

Angesprochen wird hier die grundsätzliche Bereitschaft zur Weiterentwicklung, die jedoch stets in Verbindung zum richtigen Zeitpunkt der entsprechenden Veränderung zu sehen ist. Als zentraler Punkt einer Lebensführungskompetenz wird außerdem die Selbsteinsicht genannt, d.h. die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Motive zu erkennen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Auffallend ist auch der Hinweis auf eine besonnene, reflektierte Haltung bezüglich des eigenen Lebens, die Vergangenes einordnet und unterschiedliche

---

[278] Leiber (2006) S. 108/109.

[279] Leiber (2006) S. 81.
Als Beispiele solcher Übergangsphasen nennt Leiber Einschulung, Eintritt ins Berufsleben, berufliche Beförderung, Umzug, Berufswechsel, Heirat, Familienzuwachs, Trennung, Krankheit, Eintritt in den Ruhestand, Todesfall.
Vgl. hierzu auch Gennep, Arnold van (2005): *Übergangsriten.* 3., erweiterte Aufl. Frankfurt a.M.
Hingewiesen wird von Leiber auch auf die psychologische Bewältigungsforschung, in der untersucht wird, in welcher Weise wir aus psychischen Schädigungen Nutzen ziehen können, indem den Ereignissen eine gewisse subjektive oder objektive Zweckhaftigkeit abgewonnen wird und diese aktiv in die Lebensgeschichte integriert werden.
„An der Erasmus-Universität in Rotterdam gibt es eine World Database of Happiness (www.eur.nl/fsw/research/happiness), die von dem Glücksforscher Ruut Veenhoven mit Ergebnissen aus (circa) 50 Ländern fortlaufend ergänzt wird und sich auf circa 3300 verschiedene Untersuchungen zum Thema stützen kann. In der Psychologie hat sich eine (im Detail sicherlich nicht zu Unrecht umstrittene) Subdisziplin ‚Happyologie' (oder: ‚Positive Psychologie') entwickelt, in der die psychischen Bedingungen von Glückserfahrungen (oder vorsichtiger: Positiverfahrungen) untersucht werden“ (Leiber: 2006, S. 28/29).
Vgl. zur „positiven Psychologie“ Seligman, Martin E.P. (2010): *Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben.* Aus dem Englischen von Siegfried Brockert. 7. Aufl. Köln.

äußere Einflüsse erkennt. Auch die positive Wirkung von Gewohnheiten wird thematisiert z.B. in der Form von Entspannungsritualen.[280]

Auch unter Bezugnahme auf Wilhelm Schmid schreibt Leiber, dass der reflektierte Lebenskünstler sich gelegentlich in der Gelassenheit und im Zeitlassen zu üben hat und nicht borniert auf totaler und ständiger Selbstbestimmung beharren sollte, indem er den Kontingenzen des Lebensvollzugs ihre Wirkmöglichkeiten belässt, da er sich niemals sicher sein kann, ob die Alternative zu seiner Wahl nicht die bessere Variante gewesen wäre.[281]

Die Forderung, sein „Glück zu machen" oder zu erarbeiten, wie es zahlreiche Glücksratgeber empfehlen, wird durch diese Sichtweise einer philosophisch reflektierten Lebenskunst relativiert.

„Die episodische nichtintendierbare Glücksempfindung des erfüllten Augenblicks entzieht sich eben der Kontrolle und Gestaltung durch das Subjekt, die Person ist nicht vollkommen, sondern pragmatisch moderat selbstbestimmt, der Lebenslauf der ‚reinen Selbstbestimmung' weist ‚Löcher des Zufalls' auf."[282]

Als beispielhaft nennt Leiber ein momentanes, nicht intendiertes ästhetisches Erlebnis wie den Wahrnehmungseindruck einer Landschaft, einer Pflanze, eines Essens, eines Tieres, eines Menschen. Dabei kann es sich um eine quasi-meditative Aufmerksamkeitsfokussierung handeln. Ein derartiges Glück ist somit eine Wertschätzung des eigenen Lebens als eines erfüllten Ganzen in der Wahrnehmung eines erfüllten Augenblicks, was zunächst widersprüchlich erscheint, da der einzelne Glücksmoment gerade nicht das Leben in seiner Ganzheit im Blick zu haben scheint.[283]

In diesen beiden zeitlichen Dimensionen des Glücksbegriffen liegt allerding nicht unbedingt ein Widerspruch, da man eine Brücke zwischen dem erfüllten Augenblick und einer längeren Zeitdauer schlagen kann, indem der Augenblick als Repräsentant einer erfüllten Zeit begriffen wird, in der sich Zeit und Raum auflösen. Das Bewusstsein der Zeit geht in dieser eben genannten Fokussierung verloren, sodass das Wunder oder das Geschenk des Lebens als solches erfahren wird. Zwar ist es ein überraschender, nicht intendierter Moment, der wieder

---

[280] Das Angebot von Entspannungsmethoden als kulturelles Phänomen, auf das an dieser Stelle nur hingewiesen werden kann, ist vielfältig.
„In ähnlicher Weise wie mit solchen alten asiatischen Praktiken [z.B. Yoga, Zen, TaiChi] wird mit zeitgenössischen westlichen Leibesdisziplinen wie zum Beispiel der Alexander Technik […], der Feldenkrais Methode […] und der therapeutischen Bioenergetik [Lowen] versucht, unsere leiblichen Zustände und Empfindungen und insgesamt unsere Gesundheit zu verbessern, indem eine erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber den leiblichen Funktionen kultiviert wird, die von hinderlichen leiblichen Gewohnheiten, Defiziten der Sinneswahrnehmung und undurchschauten, als negativ erlebten Stimmungen befreien soll" (Leiber: 2006, S. 52/53).

[281] Vgl. Leiber (2006) S. 45/46. vgl. Schmid (1998). Vgl. auch Kapitel 2.2.2. dieser Arbeit.

[282] Leiber (2006) S. 93.

[283] Vgl. Leiber (2006) S. 93.

vorübergeht, aber auch dieser Moment ist Teil des ganzen Lebens. Die Erinnerung an diesen Augenblick kann in die darauffolgende Alltagserfahrung ‚mitgenommen' werden und ist somit weiterhin präsent. In jedem erlebten Moment ist eine solche Glücksempfindung möglich.

Mit dem Ziel, auf einen reflektierten Umgang mit Gewohnheiten hinzuweisen, bezieht sich Leiber auch auf die „Lebenskunst von Johann Wolfgang von Goethe": Der Mensch solle sich nur eine würdige Gewohnheit zueignen, an der er sich die Lust in heiteren Tagen erhöhen kann und an trüben Tagen aufrichten kann. Wenn er sich daran gewöhnt, etwas Würdiges, Treffliches zu tun, wofür er stets Respekt behalte, wird ihm diese Gewohnheit gar eine Befreiung sein. Genannt wird hier täglich eine Stelle aus der Bibel, dem Homer oder einem anderen erbaulichen Buch zu lesen, schöne Bilder anzuschauen oder gute Musik zu hören.

Dadurch kann es, so Leiber, gelingen, „[…] gezielt, methodisch und wiederholbar Freiräume der ästhetischen Wahrnehmung zu verschaffen, die als Auszeiten von der Bindung an funktionale Interessen – auch und gerade für eine gelingende Bewältigung nicht extrem krisenhafter Lebensphasen – unverzichtbar sind."[284]

Der Ausbruch aus funktional erlebten Zusammenhängen des Zwangs und der Routine wird hier als eine Möglichkeit zum Lebensgenuss vorgestellt. Genuss ist jedoch ein Begriff, der differenziert zu betrachten ist. Genusserleben ist vielfältig.

---

[284] Leiber (2006) S. 57.

Bode (1908) schreibt in seinem Werk „Goethes Lebenskunst" folgendes: „So hatte Goethe bei allen Leiden, die ihn als eine eigenartige und zarte Persönlichkeit trafen, in seiner freien Stellung und in der dadurch gegebenen Möglichkeit freier, persönlicher Arbeit eine unversiegliche Quelle des Glücks. Besonders musste ihn auch sein beständiges Lernen glücklich machen, denn das Lernen ist, was im Zeitalter der Zwangsschulen nicht Jedermann weiß, eine Ursache des Wohlbefindens, muß es sein, da es eine Ausdehnung und Bereicherung unserer Persönlichkeit, ein inneres Besitzergreifen der Welt bedeutet" (Bode: 1908, S. 242).

Das Lernen wird als ästhetische Betätigung eines Schaffens von Freiräumen verstanden, wodurch eine Ausdehnung und weitere Befreiung der Persönlichkeit stattfindet. Glück wird auch hier in die Nähe einer Befreiung von Zwang und rein funktionalen Interessen gerückt.

Dass Glück umgekehrt für den Einzelnen auch das Erreichen von Sicherheiten und Geborgenheit in alltäglicher Routine bedeuten kann, sei hier nur erwähnt.

Ein weiterer bei Bode (1908) erwähnter Rat Goethes bezüglich des Glücks sei hier unter Verweis auf bereits genannte antike Glückkonzepte erwähnt, die die Einnahme einer bestimmten zeitlichen Perspektive auf die Ereignisse des Lebens empfehlen, welche die Dinge entweder als flüchtig vergehende Augenblicke oder als winzige Momente angesichts der Unendlichkeit erscheinen lassen. In dieser Hinsicht weist auch Goethe auf die Verbindung von Augenblick und Ewigkeit hin. „Alle Übel haben ein anderes Gesicht, je nachdem wir uns zu Zeit und Ewigkeit, zu Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft verhalten. Goethe rät uns zweierlei, was sich nicht logisch zusammenreimen will: Lebe im Augenblick! Lebe in der Ewigkeit! Ein Brücke zwischen beiden Begriffen schlägt er, wenn er Eckermann zuruft: ‚Halten Sie immer an der Gegenwart fest! Jeder Zustand, ja jeder Augenblick ist von unendlichem Wert, denn er ist der Repräsentant einer ganzen Ewigkeit'" (Bode: 1908, S.247/248).

Ob dieser Gedanke auch für einen Augenblick des Elends hilfreich ist, bleibt fraglich. Der alltägliche Augenblick erfährt dadurch jedoch eine Aufwertung und wird als Repräsentant der Ewigkeit in einem Licht der Besonderheit und des Wunders des Lebens wahrgenommen.

Angesichts des Todes ist der Blick, so Bode, auch bei Goethe auf die „großen Zeitspannen der Erdgeschichte" gerichtet. „Wer so in größten Zeitverhältnissen lebt, gleicht dem sehr reichen Manne, der noch nicht zu jammern braucht, wenn ihm ein Haus abbrennt oder ein Schiff untergeht" (Bode: 1908, S. 253/254).

Unter der Überschrift „Genießen“ werden bei Leiber verschiedene „Lüste“ aufgezählt.
„Lüste der sinnlichen Wahrnehmung […] Lüste des sozialen (Er-) Lebens […] Lüste der Freundschaft, Lüste der Liebe, Lüste des Denkens, Lüste der Lektüre und des Gesprächs, Lüste der Erinnerung, Lüste der Phantasie, Lüste des Lachens, Lüste des bloßen Daseins, der Muße und Gelassenheit, Lüste der Meditation.“[285] Ein Bereich der Lebenskunst ist daher die Erkenntnis vielfältiger Realisierungsmöglichkeiten für Genussempfindungen, die in ihrer ganzen Vielfalt erst zu einem genussvollen Freiheitsempfinden beitragen. Die Abhängigkeit von einzelnen „Genüssen“ wird dabei implizit als genusshemmend entlarvt, da sie tendenziell einen Suchtcharakter beinhaltet.
Ebenfalls angeregt von Schmid (1998) stellt Leiber fest, dass es eine grundlegende Technik der reflektierten Lebenskunst sei, „[…] die zur individuellen Lebensgestaltung verfügbare Zeitspanne zu nutzen, eine adäquate Zeitnutzung zu realisieren. […] Jedenfalls führen sowohl die mangelnde Einsicht in die Nichtbeeinflussbarkeit bestimmter Determinationsfaktoren für die individuelle Lebensgestaltung als auch der Versuch, zu viele Gestaltungsmöglichkeiten auf einmal zu realisieren zu wollen, zu Phänomenen des Stress, das heißt zu Frustrationen, Zeitdruck, Nervosität, Ängsten, Depressionen etc. Das lebensgestalterisch kluge […] Subjekt der reflektierten Lebenskunst […] wählt unter den verbleibenden Möglichkeiten diejenigen aus, denen ‚jetzt’ plausible Realisierungschancen verlässlich zugeschrieben werden können, während es andere erwünschte Entwicklungsmöglichkeiten mit moderater Gelassenheit erst einmal unter die Rubrik ‚vorgesehen zur zukünftigen Realisierung unter günstigeren Umständen oder zum richtigen Zeitpunkt (kairos)’ stellt.“[286]
Hier wird auf einen schonenden Umgang mit den eigenen Kräften und Ressourcen hingewiesen, der sich nicht auf erzwungene Leistungssteigerungen einlassen möchte.

---

[285] Leiber (2006) S. 61.
[286] Leiber (2006) S. 62/63.
„Der Soziologe Gerhard Schulze greift das allgemeine Thema der ‚lokalen’, bedingten ‚Verlangsamung’ mit seinem Begriff der ‚Ankunft’ auf, den er als komplementär ergänzendes Moment zum modernen ‚Steigerungsspiel’ beispielsweise hinsichtlich wissenschaftlicher, technischer und ökonomischer Entwicklung versteht“ (Leiber: 2006, S. 65).
Vgl. Schulze, Gerhard (2005): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart.* 2. Aufl. Frankfurt a.M.
Als eine weitere „Technik“ der Lebensführung wird bei Leiber (2006) die Ironie genannt, durch welche die Unstimmigkeiten, Inkohärenzen und Widersprüche des menschlichen Lebens, die unvermeidlich und nicht auflösbar sind, lebbar gemacht werden können, indem durch Ironisierung eine veränderte Situation geschaffen wird. Eine spannungsgeladene Situation kann durch die Ironie distanziert wahrgenommen werden und wird auf diese Weise entschärft. Ironie darf dabei jedoch nicht in ein absolutes Lächerlichmachen allen Lebens umschlagen, darin liegt die Gefahr ihrer Verwendung, die in diesem Fall jegliche Verlässlichkeit und Verbindlichkeit verschwinden lassen würde, wenn alles der ironisierten Relativität preisgegeben würde. (vgl. Leiber, 2006, S. 67-70).
Vgl. auch Kapitel 3.2.4. dieser Arbeit.

Die Empfehlung, die Lebenszei adäquat zu nutzen, scheint ebenso von der Machbarkeit von Glück und Erfolg auszugehen wie viele Glücksratgeber. Der Verweis auf die „Nichtbeeinflussbarkeit“ bestimmter Determinanten und ebenso auf die Gefahr der Überforderung deutet jedoch an, dass der Begriff des Glücks nicht allein auf die Verwirklichung von speziellen Zielen zu reduzieren ist, seien sie gesellschaftlich oder (scheinbar) autonom vorgegeben.

Ebenso sind Vorschläge für Verhaltensweisen und bestimmte Vorbereitungsübungen für spezielle Lebenssituationen ambivalent einzuordnen, da sie einerseits ein gewisses Maß an Verhaltenssicherheit liefern können, andererseit jedoch Simulationen abverlangen, die eine Konditionierung darstellen und damit den Lebensverlauf ebenso einem Machbarkeitsdiktat unterwerfen. Zu unterscheiden ist, ob solche Vorbereitungen in Form von Visualisierungs- oder Affirmationstechniken für einen bestimmten Auftritt verwendet werden, z.B. eine schwierige Turnübung oder eine Form von schauspielerischem Auftritt, oder ob dadurch eine gesamte zukünftige Lebensform gleichsam gedanklich fixiert werden soll.

> „Dieses mentale Fokussieren kann zum Beispiel mit Hilfe von Verhaltensritualen, Atemtechniken oder der anschaulichen Vorstellung vorab durchlaufener Bewegungsabläufe eingeübt werden, […] mit denen wir uns durch gezieltes Phantasieren und Konstruieren von Szenarien auf Situationen vorbereiten können, in denen wir ein Problem lösen müssen […]. Solche Simulationen unterscheiden sich vom bloßen Wunschdenken oder ‚positiven Denken’ (‚Ich werde die Aufgabenstellung auf jeden Fall glänzend bestehen!’) oder von den Selbstbegeisterungstechniken von Motivationsgurus (‚Du schaffst alles, wenn du nur willst!’), da sich erfolgreiche mentale Simulationen nicht nur mit der allgemeinen Motivation für das Handlungsziel, sondern vor allem und detailliert mit dem Verfahrensweg zur Zielerreichung befassen.“[287]

Die Gefahr bei detailliert geplanten Simulationen zukünftiger Ereignisse besteht jedoch darin, dass die Situation doch anders aussehen wird, als vorher erdacht. Auch eine noch so gut durchdachte Simulation wird die Komplexität der realen Situation nicht vollständig erfassen können. Damit würden sich allgemeine Motivationstechniken zur Steigerung der Zuversicht als effektiver erweisen, da sie unzählige Möglichkeiten offenlassen und für jede Situation eine positive Grundstimmung erzeugen. Dennoch kann eine mentale Vorbereitung zur Einübung bestimmter Bewegungsabläufe oder Verhaltensweisen sinnvoll sein, da sie Handlungssicherheit bedeutet und im Bedarfsfall ebenso noch die Möglichkeit besteht, sich geänderten Umständen anzupassen. Ungeeignet wäre dann jedoch eine krampfhafte Fixierung auf erlernte Pfade des Verhaltens, deren Verlassenmüssen Unsicherheit hervorrufen könnte.

---

[287] Leiber (2006) S. 63/64.

Insgesamt betont Leiber, dass es schwierig sei festzustellen, was wir Menschen unter ‚Glück', ‚Sinn des Lebens' oder einem ‚gelingenden Leben' verstehen. Den Glücksbegriff differenziert er zunächst auf einer ersten Ebene nach „Glück", „Lebenszufriedenheit" und „gutem Leben". Auf einer zweiten Differenzierungsebene ordnet er dem Begriff „Glück" dann die Bereiche „Glückseligkeit", „Lebensglück" und „Glücksempfindungen" zu. Auch die Lebenszufriedenheit ist nach verschiedenen Bereichszufriedenheiten zu unterteilen. Zu denken ist an Bereiche wie Familie, Freunde, Freizeit, Arbeit etc. Der Begriff „gutes Leben" wird ebenfalls differenziert nach „Freude", „konzentriertes Aufgehen in einer Tätigkeit" und „Belastungsfreiheit".[288]

Abschließend soll auf den Versuch des „philosophischen Radios" hingewiesen werden, Fragen des gelingenden Lebens einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Interessierte sowie Ratsuchende werden dadurch mit Gedanken konfrontiert, die spezielle Weltsichten und damit auch mögliche „Lebensstörungen" thematisieren, ohne jedoch allzu stringent die Vorgabe eines glückenden Lebens zu verfolgen.

„Das philosophische Radio kann so für ständige Hörer folgende Denkschritte in Bewegung setzen: a) Konfrontation mit dem eigenen philosophischen Lebenslauf, b) Konfrontation mit der Pluralität philosophischer Weltbilder, c) Konzentration auf eigene Lebensstörungen, d) Ausbau und Vertiefung der Erfahrungen von Transzendenz. Die Hörer können diese Lernschritte auch mit einem Begleitbuch zu jeder Sendung, das alle Denkübungen enthält, allein oder in philosophischen Selbsthilfegruppen vollziehen."[289]

---

[288] Vgl. Leiber (2006) S. 16.
„Bloß exemplarisch seien hier folgende Details erwähnt. Aus dem Lateinischen sind die drei Glücksbegriffe fortuna, felicitas und beatitudo geläufig. Fortuna dient zur Charakterisierung von Glücksempfindungen, die zufällig, also unintendiert und ohne Eigenleistung auftreten. […] Felicitas dient zur Charakterisierung von Glücksempfindungen, an deren Zustandekommen wir entscheidend mit beteiligt sind (machbares Glück). Beatitudo dient zur Charakterisierung von Glück in der Bedeutung eines insgesamt gelingenden Lebens, das sowohl auf eigenen Anstrengungen beruht, als sich auch transzendentem Beistand (Gott) verdankt, der als (irdische oder jenseitige) Belohnung für Frömmigkeit und Tugendhaftigkeit gewährt wird. Im Deutschen wird in diesem Zusammenhang oft von Glückseligkeit gesprochen, im (Alt-)griechischen von eudaimonia […]. Das deutsche Wort ‚Glück' ist vom mittelhochdeutschen Ausdruck ‚gelucke' abgeleitet und um etwa 1170 erstmals belegt. Die ursprüngliche Bedeutung von ‚gelucke' ist nicht eindeutig gesichert. Vermutlich bedeutete es zunächst empirisch-anschaulich ‚Luke, mit der etwas verschlossen oder eingeschlossen wird'. Im übertragenen Sinn wurde unter ‚gelucke' dann dasjenige verstanden, das einer Sache einen gelungenen Abschluss gibt, eine Tätigkeit erfolgreich zu Ende bringt, eine Unternehmung insgesamt gelingen lässt […]" (Leiber: 2006, S. 24/25).

[289] Von Werder (2005) S. 175.
Vgl. hierzu von Werder (2002): *Das philosopische Radio III. Das Begleitbuch zur Sendereihe im WDR 5. „Wege zum Glück im nahen und fernen Orient".* Berlin.
Außerdem: von Werder (2000): *Lehrbuch der Philosophischen Lebenskunst für das 21. Jahrhundert.* Berlin.
Vgl. auch Kapitel 3.3.3. dieser Arbeit.
Ein weiterer Ansatz, den Lutz von Werder verfolgt, ist das Ausrichten von öffentlichkeitswirksamen Veranstaltung wie dem „Philosophischen Salon", die er auf mithilfe von Radiobeiträgen der dort geführten philosophischen Gesprächsrunden erweitern möchte.

Eine derartige Initiative erweitert das Angebot auf einen Reflektionsbedarf des eigenen Lebens, sodass eine lediglich beratende Tätigkeit durch die Ratgeberliteratur dadurch eine Ergänzung erfährt, indem nämlich grundlegende Fragen des Lebens und damit durchaus auch der Lebensführung einer übergeordneten Betrachtung zugeführt werden, die über die erfolgsorientierte Zielerreichung hinausgeht.

„Die Arbeit im Studio des „Philosophischen Radios“ des WDR 5 kann erheblich erweitert werden, wenn man in „Philosophische Salons“ 100 bis 200 Menschen einlädt, um sie in die philosophische Lebenskunst einzuführen. Diese Salons werden vom WDR 5 aufgezeichnet und erreichen dann über den WDR 5 ein Publikum von mehreren Hunderttausenden. Die „Philosophischen Salons“ finden mit 90 Minuten Dauer seit anderthalb Jahren an verschiedenen Orten von Nordrhein-Westfalen statt. Der Tagungsort ist meistens das Café eines großen Buchkaufhauses, wie sie die Stern-Buchhandlung in Düsseldorf oder die Mayersche Buchhandlung mit sieben Filialen in ganz NRW darstellen. Über den WDR und über die Buchhandlungen wird ein interessantes und interessiertes Publikum aus der Region eingeladen, vielfältige Meinungen und Weltanschauungen prallen so aufeinander“ (von Werder, 2005, S. 177).

Die bisherigen 15 Themen des „Philosophischen Salons“ waren:

„1. Die Geburt: Die Tabuisierung der Geburt in der Philosophie wurde in dieser Sendung aufgehoben. Die Philosophie der Lebenskunst zur Geburt von Platon bis Grof und Sloterdijk wurden eingübt. Die Bedeutung der Geburt für die Grundentscheidungen der eigenen Lebensphilosophie wurde geklärt. 2. Die Seele […] 3. Die Arbeit: Die Arbeit verschwindet als Industriearbeit in der Automation. Der Arbeitsbegriff verwandelt sich: Aus Arbeitsleistung wird die Kunst der Muße. Der neue Sinn für kreative Faulheit wird nun zum Bestandteil der philosophischen Lebenskunst. 4. Mensch-Tier Beziehung […] 5. Zukunft […] 6. Das Lachen: Die meiste Philosophie ist weinerlich. Die lachenden Philosophen der Lebenskunst von Demokrit über Diogenes bis Woody Allen kamen in dieser Sendung zur Sprache. Ihre Lachmethoden wurden erklärt und eingeübt. Das Große wird klein- und das Kleine wird großgelacht. Eine hohe Erwartung wird in zwei Schritten aufgebaut und stürzt im dritten Schritt in Nichts. Die eigene Lebensphilosophie kann sich so lachend von der Welt zu distanzieren lernen. 7. Das einfache Leben […] 8. Gott der Philosophen […] 9. Die Natur […] 10. Das Böse […] 11. Der Freitod […] 12. Das Nichts […] 13. Das Alter […] 14. Tod und Sterben […] 15. Heimat […]“ (von Werder, 2005, S. 178-180).

Auch durch die Fernsehmedien werden philosophische Themen verbreitet. Dies geschieht z.B. in der Sendung „Das Philosophische Quartett“, in der die Gastgeber Peter Sloterdijk und Rüdiger Safranski mit zwei Gästen diskutieren, im Jahr 2010 beispielsweise zu folgenden Themen: „Universum ohne Gott?“, „Weniger Deutschland“, „Formlos, haltlos, respektlos“, „Die Künste: überflüssiger Luxus“, „In den Ruinen der Bürgerlichkeit“, „Halbzeit der Krise“, „Rückkehr der Tugenden“. Der Sendetermin ist alle 2 Monate an einem Sonntagabend zumeist um 23.30 Uhr. Die Sendungen können allerdings auch samt Buchempfehlungen und Porträts der Gäste in der Mediathek des ZDF angesehen werden.

Vgl. www.zdf.de/ZDFde/inhalt/8/0,1872,1021352,00.html

Eine weitere Sendung im deutschen Fernsehen, die der Sender 3sat unter dem Titel „scobel“ (nach dem Moderator und Redaktionsleiter Gert Scobel) ausstrahlt, ist an dieser Stelle zu nennen. Die Sendung versteht sich als interdisziplinäres Medium der Bildung und greift philosophische und gesellschaftsrelevante Themen auf mit dem Ziel, „Erkenntnis zu vermitteln und Orientierung in einer zunehmend komplexeren Welt zu bieten.“

Insgesamt reicht das thematische Spektrum „von der wissenschaftlichen Forschung und ihren ethisch-moralischen Implikationen und Auswirkungen auf andere Fach- und Lebensbereiche bis zu Literatur, Musik, aktuelle Gesellschaftstheorie und -kritik. Vgl. www.3sat.de/page/?source=/scobel/120547/index.html

Die Sendezeit ist wöchentlich am Donnerstag um 21 Uhr.

Eine Übersicht über die geringe Präsenz der Philosophie in den Medien TV und Radio bietet die Internetseite: www.philosophers-today.com/whats-going-on/tv-radio.htm

2.2. Philosophische Praxis als Institution

Die erste Philosophische Praxis wurde im Jahr 1981 von Gerd B. Achenbach in Bergisch Gladbach eröffnet. Die Entwicklung der Philosophie in philosophischen Praxen, die ihr Selbstverständnis vor allem durch ein lebendiges Philosophieren definieren und einer einschränkenden Theoretisierung ablehnend begegnen, orientiert sich oft in Anlehnung und Abgrenzung zu Achenbach selbst. Seinen Veröffentlichungen soll ein eigenes Unterkapitel (2.2.1.) gewidmet werden. Dennoch wird der Name Achenbach bereits in der allgemeinen Einleitung mit ersten inhaltlichen Bezügen zu erwähnen sein, da sich die Diskussion zur Philosophischen Praxis häufig auf Achenbach selbst bezieht, wenn auch nicht immer in ihn bestätigender Weise.[290]

Ein weiteres Unterkapitel wird sich mit Wilhelm Schmid (2.2.2.) auseinandersetzen, da er die Tradition der philosophisch thematisierten Lebenskunst seit der Antike in seinen Werken aufgreift und weiterentwickelt. Auf diese Weise ist es ihm gelungen, eine theoretische Fundierung lebensweltlicher Konzepte einer Philosophischen Praxis zu entwickeln. Auch wenn Schmid selbst in der akademischen Philosophie zu Hause ist und selbst keine Praxis im Sinne dieser Institution betreibt, gehört seine Arbeit, die sich auch populär mit der Glücksthematik und der „Kunst der Balance“ auseinandersetzt, in das Umfeld einer beratend tätigen Praxis der Philosophie.[291]

Schließlich soll der integrale Ansatz Ken Wilbers (2.2.3.) vorgestellt und kritisch gewürdigt werden. Sein Denken zielt sowohl in praktischer als auch theoretischer Perspektive auf die Verwirklichung einer integralen, transformativen Lebenspraxis und wird in zahlreichen integralen Salons und integralen Instituten diskutiert und auf verschiedene Wissenschafts- und Lebensbereiche angewandt.

---

[290] „Zu den meisten der 122 [von Zdrenka] ausfindig gemachten Philosophischen Praxen liegt Informationsmaterial vor; jedoch ist […] festzustellen, dass es kaum Aussagen zur Konzeption Philosophischer Praxis gibt, die maßgeblich neue Standpunkte zeigen. Vielmehr werden immer wieder ähnliche Punkte angesprochen, die aber bei jedem Praktiker neu zusammengesetzt sind. So befinden sich die meisten Praktiker in großer Nähe zu Achenbachs Grundideen, weichen aber hin und wieder auch in Einzelpunkten ab, die aufzuführen jedoch kein grundsätzlich anderes Licht auf Philosophische Praxis werfen würde“ (Zdrenka: 1997, S. 91).

In welcher Weise eine erste Institutionalisierung der Philosophischen Praxis bereits zu Spannungen geführt hat, zeigt folgendes Zitat:

„Durch Achenbachs Gründung der Gesellschaft für Philosophische Praxis (GPP) am 10.10.1982 entstand ein Streit unter den Praktikern, der bis heute nicht geschlichtet ist. […] der Ruf erscholl, Achenbach sei ein Monopolist; gleichzeitig aber verweigerte in der folgenden Zeit ein großer Prozentsatz an praktizierenden Philosophen die Mitgliedschaft – und hier erklang die Behauptung von Seiten der Gesellschaft, man müsse sich vor Beratungs-Gurus schützen“ (Zdrenka: 1997, S. 102).

[291] Auf den Bestsellerlisten war Schmid (2007) mit seinem Werk „Glück: Alles was Sie darüber wissen müssen, und warum es nicht das Wichtigste im Leben ist“ zu finden. Zu nennen ist auch Schmid (2006): „Die Fülle des Lebens. 100 Fragmente des Glücks“ und Schmid (2005): „Die Kunst der Balance. 100 Facetten der Lebenskunst“.

Ein derart offenes und gleichzeitig ganzheitliches Theoriekonzept könnte sich auch für die Durchführung von Gesprächssitzungen in Philosophischen Praxen als hilfreich erweisen.
In Achenbachs Verständnis zeichnet sich die Philosophische Praxis gerade durch ein Vermeiden jeglicher Form von einschränkender Theoretisierung und Institutionalisierung aus. Fraglich ist jedoch, ob die Philosophische Praxis derart unabhängig und theorielos sein kann, wie sie es gerne von sich behaupten würde. Auch ein solches Selbstverständnis beruht bereits auf Vorannahmen.
„Praktiker, die meinen, sich nicht besinnen und wissen zu brauchen, was es mit dem Theoretischen allen Philosophierens auf sich hat, verfallen leicht auf falsche ‚Theorien'. […] Die Frage nach dem Philosophischen der Philosophischen Praxis bewegt sich zwischen der allgemeinen Frage: ‚Was ist Philosophie?' und der konkreten Frage: ‚Was tut, wer philosophiert?' Die Frage nach dem Philosophischen der Philosophischen Praxis liegt sogar noch vor der Differenz von Praxis und Theorie! Sie zielt auf Praxis im Geist der Philosophie."[292]
Auch der philosophische Praktiker wird und muss sich mit der Frage auseinandersetzen, was Philosophie ist, und zusätzlich Antworten finden müssen, was geschieht, wenn philosophiert wird. Zwar liegt die Frage nach der Philosophie noch vor der Trennung in Praxis und Theorie der Philosophie, dennoch handelt es sich dabei um ein denkendes Denken im Sinne Heideggers und damit quasi gleichzeitig um eine Theorie und Praxis des Denkens, auch wenn Theorie hier noch nicht als institutionalisiertes Gedankengebäude mit festgelegten Regeln zu verstehen ist.[293]

---

[292] Gutknecht (2005) S. 186.
[293] Eine Institutionalisierung der Philosophischen Praxis, welche sich der Gratwanderung zwischen Freiheit und Besonderheit des philosophischen Gesprächs bei gleichzeitiger Notwendigkeit zur Entwicklung dialogisch zu findender Standards bewusst ist, hat ihren Anfang in der Gründung der IGPP (Internationale Gesellschaft für Philosophische Praxis. Vgl. www.igpp.org.
Achenbach selbst wehrt sich gegen den Ruf einer abgrenzenden Definition und Theorie Philosophischer Praxis.
„So vermeidet Achenbach nach Kräften ja nicht nur jede positive Aussage zum Philosophischen Philosophischer Praxis, sondern verwirft vor allem jede Bemühung, es sich in Curricula bewähren zu lassen und Formen der Institutionalisierung von Ausbildungsgängen anzugehen, die der Sache der Philosophischen Praxis erst angemessene und von Einzelpersonen unabhängige Geltung verschaffen können" (Gutknecht: 2005, S. 196).
Gutknecht selbst spricht für alle, die mit dem Gedanken spielen, eine philosophische Praxis zu betreiben, die Empfehlung aus, sich mit Kant, Jaspers, Kierkegaard, Hannah Arendt, den Dialogikern und Scheler zu beschäftigen. Jaspers *Allgemeine Psychopathologie* nennt er als großen Versuch, die von der Psychotherapie errichteten Selbstbegrenzungen hin zu einer Philosophie zu durchbrechen. Die Philosophie als Lebensform sieht er als eigenständige Ausprägung unserer philosophischen Tradition und bezieht sich auf Gernot Böhme, der wie bereits gezeigt wurde, drei nicht aufeinander rückführbare Grundideen von Philosophie unterscheidet, nämlich die Philosophie als Wissenschaft, Weisheitslehre und Lebensform. (vgl. Gutknecht: 2005, S. 202) Die Philosophische Praxis hat demnach ihre eigenständige Berechtigung, ohne sich von speziellen Theorien legitimieren lassen zu müssen.
„Philosophische Praxis ist der Name für Projekte, denen ich eine große Zukunft voraussage, wenn sie zur kooperativen Praktik von Philosophierenden führen, die keinen Anspruch darauf machen, selbst Inkarnation der Philosophie zu sein und deren Erkenntnisinteresse jene Freiheit ist, die von Begegnung lebt und Bewegung braucht" (Gutknecht: 2005, S. 206).

Obwohl die Frage nach der Theorie einer Philosophischen Praxis ein Streitpunkt ist, kann man sich dem Selbstverständnis einer solchen Praxis nähern, ohne es auf bestimmt Abläufe und Annahmen festlegen zu müssen.

Zdrenka fasst in einem Aufsatz mit dem Titel „Zur Lage der Philosophischen Praxis“ die Untersuchungsergebnisse seiner Magisterarbeit zusammen, die er bei Hans Michael Baumgartner in Bonn verfasst hat und unter dem Titel *Konzeptionen und Probleme der Philosophischen Praxis* (1997) veröffentlichen konnte.

Einleitend heißt es in besagtem Aufsatz, dass das Anliegen der Philosophischen Praxis in der Öffentlichkeit nicht „präsent“ sei, wenn ihr auch die sachliche Relevanz nicht abgesprochen werden kann.[294]

Desweiteren stellt er den Unterschied seiner Untersuchungen zu Bergs (1992) Arbeit heraus, der darin besteht, dass Zdrenka die Praktiker selbst erzählen lässt, ohne durch vorzeitige Fragen das Wesentliche zu verstellen, während Berg journalistische Fragen stellt, die durch ihre Vorgliederung die wesentlichen Punkte nicht erfassen.[295]

Ein solcher Deutungsversuch der Philosophischen Praxis ist von einer größtmöglichen Offenheit und Flexibilität geprägt. Es handelt sich bei einer solchen Praxis um Projekte, die als kooperative Begegnung Philosophierender zu verstehen ist. Eine solche strukturelle Leerformel, die sich auf keinerlei Erkenntnisinteresse festlegen möchte, schafft den nötigen Spielraum für die größtmögliche Freiheit. Es geht den philosophischen Praktikern nicht um einen additiven oder messbaren Gewinn, was vielleicht auch ihren schweren Stand in einer vielzitierten „Leistungsgesellschaft“ erklärt, in der es darum geht, Erfolge wahrzunehmen und etwas vorweisen zu können.

Die Philosophische Praxis möchte sich der gesamten Lebenswirklichkeit widmen und kann in einer solchen Komplexität keine theoretische Vereinfachung anerkennen.

„Woody Allen behauptete einmal: ‚Ich habe Tolstois Anna Karenina in zwanzig Minuten gelesen – es handelt von Russland.’ Komplex, wie die Wirklichkeit ist, kann sie immer nur in Gestalt einer Karikatur begriffen werden; notwendig wird überzogen und weggelassen, verkürzt und pointiert, und je höher der Komplexitätsgrad, um so mehr und unvermeidlich abstrakt wird das ‚Bild’. Wollte man ein Buch schreiben, das die ganze Philosophische Praxis enthält, es sollte wohl Begegnung in Freiheit heißen. Aber es muss so ungeschrieben bleiben wie das Buch Adam, in dem der ganze Mensch beschrieben wird“ (Gutknecht: 2005, S. 191).

Auf diese Weise ist möglicherweise die Ablehnung einer eigenen Theorie der Philosophischen Praxis zu verstehen.

Vgl. auch die Homepage von Achenbach www.achenbach-pp.de/de/philosophischepraxis_text_was_ist.asp (Dezember 2010) , wo es heißt:

„Soll nun allerdings bündig gesagt werden, auf welche Weise der praktische Philosoph seinem Besucher weiterhelfe – üblicherweise lautet die Frage: „nach welcher Methode“ verfahren werde – so ist zu sagen, Philosophie arbeitet nicht mit, sondern allenfalls an Methoden. Methodengehorsam ist Sache der Wissenschaften, nicht der Philosophie. Philosophisches Denken bewegt sich nicht in vorgefertigten Bahnen, es sucht den jeweils ‚richtigen Weg’ vielmehr jeweils neu; bedient sich keiner Denkroutinen, sondern sabotiert sie, um über sie aufzuklären.

Auch geht es nicht darum, den Gast der Philosophischen Praxis auf eine – philosophisch vorbestimmte – Bahn zu bringen, sondern darum, ihm auf seinem Weg weiterzuhelfen. Auf der Seite des Philosophen setzt das übrigens die Haltung voraus, die den andern ‚ohne Billigung und Tadel’ (Goethe) zu würdigen weiß, ohne ihm zustimmen zu müssen.“ (ebd.) Und weiter heißt es dort: „Geht denn jemand zum Arzt, wenn er krank ist, um sich medizinische Vorlesungen anzuhören? Also wird auch der Besucher der Praxis vom Philosophen nicht belehrt, gar mit ‚klugen Worten’ abgespeist, schon gar nicht mit ‚Theorien’ bedient, sondern die Frage ist, ob der Philosoph seinerseits durch die philosophische Literatur, die er studiert hat, klug, verständnisvoll und aufmerksam wurde und ob er gelernt hat, auch in abweichendem, ungewöhnlichem Denken, Empfinden und Urteilen heimisch zu werden […].“ (ebd.)

[294] Vgl. Zdrenka (1996a) S. 26.

[295] Vgl. Zdrenka (1996a) S. 29.

Im Folgenden soll eine Untersuchung beider Arbeiten, die sich einer Beleuchtung der Institution „Philosophische Praxis“ widmen, zu einer zusammenfassenden Darstellung dieser Art von Einrichtung führen.

Zdrenkas Anliegen besteht unter anderem darin, die Philosophische Praxis in eine Beziehung zur akademischen Philosophie zu bringen.

„Die Philosophische Praxis führt den Besucher zu eigenständigem philosophischen Denken und legt keinen Wert darauf, mit den Gedankengängen des einen oder anderen Philosophen vertraut zu machen. Es handelt sich also auch um eine wertvolle Ergänzung zur akademischen Philosophie und keineswegs um eine Ablehnung derselben. Die vorliegende Arbeit ist der Versuch, den Blick der akademischen Philosophie für das Phänomen „Philosophische Praxis“ zu schärfen.“[296]

Diesem Anspruch wird Zdrenka weitestgehend gerecht, indem er zunächst die Konzeption der Philosophischen Praxis in Abgrenzung zu Seelsorge und Therapieformen vorstellt und dabei auf aktuelle Beispiele praktizierender Philosophen wie Gerd B. Achenbach, Günter Witzany und Shlomit C. Schuster ausführlicher auf jeweils ca. 20 Seiten eingeht und dabei auch Fallbeispiele aus deren eigener Praxis vorstellt.

Außerdem werden Verbindungen der Philosophischen Praxis zu anderen Fachgebieten wie der Unternehmensberatung, Psychologie, aber auch der Homöopathie, der Pathognostik und des Schamanismus genannt. Häufig handelt es sich dabei um den Wunsch, sich als Philosophischer Praktiker zu bezeichnen, weil man in der Anwendung verschiedener Methoden der Heilung und Beratung therapeutisch mit unterschiedlichen Weltbildern und Krankheitsauffassungen umgeht.

Da die Informationen aus persönlichen Stellungnahmen, Faltblättern oder Werbeanzeigen der entsprechenden Praktiker stammen, wäre es wünschenswert, wenn an dieser Stelle weiter geforscht würde, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede derartiger methodischer Verbindungen auf eine solidere Erkenntnis- und Wissensgrundlage zu stellen.

Weiterhin müssten tiefgreifendere Bezüge der Philosophischen Praxis zur akademisch ausgerichteten Praktischen Philosophie aufgezeigt werden, zusätzlich zu einer am Ende des Buches geäußerten Hoffnung einer Anerkennung der Philosophischen Praxis durch die universitäre Philosophie. Eine Klage über mangelhafte Presseveröffentlichungen und Beschreibungen Philosophischer Praktiker in öffentlichen Zeitungen oder Werbeanzeigen ist

---

In einem zweiten Aufsatz innerhalb desselben Sammelbandes betont Zdrenka (1996b) die Öffnung der Philosophischen Praxis für den Austausch zwischen den helfenden Berufen. Ohne die Berufs- und Fachgrenzen zu leugnen oder zu trivialisieren, sei es wichtig, über rein interne Diskurse philosophischer Praktiker hinaus Therapeuten und Seelsorger in die Gespräche einzubeziehen. (vgl. ebd. S. 30).

[296] Zdrenka (1997) S. 138.

hierzu nicht genug, auch wenn diese Themen ebenso wie Zdrenkas Darstellung interner Streitigkeiten zwischen verschiedenen Richtungen der Philosophischen Praxis durchaus einen ersten Einblick in die Probleme der Philosophischen Praxis gewähren.

„Grundsätzlich scheint mir der Versuch der Philosophischen Praktiker, Philosophie nicht als zu vermittelnden historischen Lernstoff, sondern als Lebensform zu betrachten, sinnvoll zu sein; die akademische Philosophie wird auf Dauer ihre Augen nicht vor dieser Entwicklung verschließen können […] Sollte sich der Berufszweig des Philosophischen Praktikers ausweiten – und die Eröffnung immer weiterer Praxen weltweit weist darauf hin – so muß die akademische Philosophie darauf gefasst sein, dass die Frage nach ihrem Nutzen an sie herangetragen wird, denn unter Umständen wird man […] den Nutzen als wesentliches Moment der Philosophischen Praxis ansehen und diesbezüglich einen Vergleich mit der theoretischen Philosophie anstellen. […] Einen ersten Versuch dieser Art hat Hans Krämer in seinem Buch ‚Integrative Ethik' vorgelegt, in dem er der Philosophischen Praxis einen systematischen Platz innerhalb der Ethik zuweist."[297]

Die Verzahnung von akademischer Philosophie und Praxis am Beispiel ethischer und anthropologischer Konzepte ist durchaus gegeben, wie die Darstellung der hier vorliegenden Arbeit zu zeigen versucht. Auch wenn Zdrenka diese Verbindungen inhaltlich noch nicht aufgegriffen hat, ist bereits seine Arbeit ein wichtiger Beitrag dafür, weitere Forschungen anzuregen und vorzubereiten.

Zdrenka selbst bezieht sich ebenfalls kritisch auf eine weitere Arbeit, die sich mit dem Phänomen der Philosophischen Praxis auseinandergesetzt hat.

„Melanie Berg hat mit ihrer Veröffentlichung ‚Philosophische Praxen im deutschsprachigen Raum' einen ersten Überblick über Philosophische Praxis zu geben versucht. […] Dennoch lassen sich neben dieser fundamentalen Leistung einige Eigentümlichkeiten an ihrer Arbeit erkennen, die den freien Blick auf eine neue Sache eher verstellen als ermöglichen, und hier scheint mir eine wesentliche Gefahr einer jeden akademischen Beschäftigung mit Philosophischer Praxis zu liegen."[298]

---

[297] Zdrenka (1997) S. 137.
Die Frage des Nutzens ist nicht alleiniger Indikator einer Rechtfertigung Philosophischer Praxis, obgleich die Zufriedenheit der Gesprächsteilnehmer im Anschluss einer philosophischen Sitzung ein durchaus wahrnehmbares, wenn auch nicht messbares Kriterium darstellt. Das Selbstverständnis der Philosophischen Praxis ist nicht am Erreichen spezieller Ziele ausgerichtet. Trotzdem werden innerhalb einer Sitzung Änderungen der Wahrnehmung und andere Perspektiven erreicht, die durchaus eine Auswirkung auf die Lebenswirklichkeit haben.
Zdrenka weist darauf hin, dass auch die „Allgemeine Gesellschaft für Philosophie in Deutschland" unter dem damaligen Vorsitzenden Volker Gerhardt dazu anregt, im Lehrangebot der Universität einen Zugang zu Fragen der Philosophischen Praxis zu eröffnen. (vgl. ebd., S. 138).

[298] Zdrenka (1997) S. 131.

Was Zdrenka hier eigentlich kritisiert, ist weniger der akademische Blick auf eine außeruniversitäre Beschäftigung mit Philosophie als vielmehr die Anwendung eines starren Schemas, was zur Gliederung der wissenschaftlichen Arbeit dienen soll und damit den offenen Blick auf eine lebendige Sache möglicherweise bereits verstellt.

„Es ist der Sache nicht dienlich, wenn die Tätigkeit eines Menschen, der sich gegen die Anwendung jeglichen Rasters wendet, gerade durch Anwendung eines Rasters dargestellt werden soll. […] Sowenig der Philosophische Praktiker mit einem vorgefertigten Fragenkatalog auf seine Besucher wartet, so wenig ist es sinnvoll, einen solchen Fragenkatalog an den Philosophischen Praktiker heranzutragen […]. Da es weder den typischen Besucher noch den typischen Praktiker gibt, ist es völlig verfehlt, wenn Berg versucht, die Praktiker zu typisieren.“[299]

Ob es Bergs Absicht ist, die Philosophische Praxis zu typisieren, ist eher fraglich. Das Anliegen ihrer Arbeit, mit der sie auch eine empirische Methode der Befragung mittels Fragebogen verfolgt und im Rahmen ihrer Magisterarbeit durchführt, ist es, einen Überblick über das Phänomen der Philosophischen Praxis zu geben. Bestimmt wären auch narrative Interviews als Befragungsmethode eine Möglichkeit, die Arbeitsweise des Praktikers zu eruieren. Doch dies wäre ein anderer Forschungsansatz. Berg gelingt es durch ihre Methodik, einen Vergleich zwischen verschiedenen Praxen zu ermöglichen, auch wenn die Form ihrer Darstellung etwas statisch daherkommt. Ihre Arbeit ist insofern als positiv zu bewerten, als sie einen ersten Einblick hinter die Kulissen verschiedener philosophischer Praxen ermöglicht.

Die Darstellung von sechs Philosophischen Praxen unternimmt Berg nach folgenden Gliederungspunkten: 1. Zur Person, 2. Die persönliche Philosophie, 3. Das Gespräch, 3.1. Was Menschen bewegt, in die Praxis zu kommen, 3.2. Die Gesprächspartner, 3.3. Die Gesprächssituation, 3.4. Das Ziel, 4. Der Kommentar. Auf derartige Weise werden in dieser Reihenfolge Gerd Achenbach, Steffen Graefe, Joachim Koch, Alexander Dill, Günter Witzany und Otto Teischel vorgestellt.

Exemplarisch seien hier einige Informationen zur Philosophischen Praxis und ihren Betreibern zusammengefasst:

Unter Bezugnahme auf ein Vortragsprogramm und einen Brief aus dem Jahr 1989 stellt Berg beispielsweise die „persönliche Philosophie“ von Steffen Graefe vor, der persönlich beratende Gespräche bei allen Sinnfragen, kommunikativen Problemen und Entwicklung einer eigenständigen Lebensphilosophie anbietet. So möchte dieser auch die Öffentlichkeit behutsam davon überzeugen, dass ihr Bild vom „Philosophen als weltfremder Spinner“

[299] Zdrenka (1997) S. 132.

revidiert werden soll, wobei er keine übertriebene Werbung für seine Arbeit machen möchte und seine Praxis nicht als Gewerbe zum schnellen Gelderwerb verstanden wissen will. Ihm scheint es damit um eine Imageverbesserung der philosophischen Zunft in der Öffentlichkeit zu gehen, auch indem er sich von einem „Konzept der Konzeptlosigkeit“ abgrenzt. So vertritt er die Auffassung, dass die meisten seiner Besucher an der „Normalität leiden“, sich durch das „Realitätsprinzip“ und durch die Konsumgesellschaft in ihrer kreativen Entfaltungsmöglichkeit behindert sehen und sowohl über seelische Leiden als auch über intellektuelle Fragestellungen mit ihm sprechen möchten. „Graefe hilft dann bei der Formulierung einer eigenständigen Weltanschauung, diskutiert mit seinen Besuchern deren selbstverfasste Texte und unterstützt die Herausarbeitung und Lösung bedrückender Probleme.“[300]

„Kommen Menschen mit seelischen Problemen, soll im philosophischen Gespräch zunächst die Lebenseinstellung herausgearbeitet werden, die zu diesem Problem geführt hat. Der Klient kann sich dann entscheiden, ob er sich überhaupt verändern will. Wenn ja, wird nach Lösungswegen gesucht. Graefe nennt als Lösungsmöglichkeit die Wahl einer bestimmten Behandlungs- oder Therapiemethode. Erscheint eine mehr körperbezogene Therapie als sinnvoll, empfiehlt Graefe Yoga, TaiChi oder ähnliches.“[301]

Diese Bemerkung zur Vorgehensweise einer Philosophischen Praxis am Beispiel Steffen Graefes enthält zwei Gedanken, die weiterentwickelt werden können. Zunächst soll das philosophische Gespräch klären, welche Lebenseinstellung zu einem Problem geführt hat. Hierzu können sowohl analytische als auch hermeneutische Kompetenzen der Philosophie herangezogen werden. Auch der Umgang mit unterschiedlichen Welt- und Lebensanschauungen im Allgemeinen ist ein Themenfeld, auf dem sich die Philosophie kompetent einbringen kann. Desweiteren geht es um die persönliche Frage, ob ein Wunsch nach Änderung vorliegt. Diese Frage ist auch philosophischer Natur. Dabei kann im Sinne der philosophisch inspirierten Lebenskunst und auch im Sinne einer Strebensethik eine dialogische Vorgehensweise entwickelt werden, welche intrinsische Hemmungen oder extrinsische Hindernisse bewusst werden lässt, ohne direkt monokausale Gründe aufdecken zu wollen.

Dies sind nur erste Hinweise darauf, warum von Kompetenzen der Philosophie im Sinne einer Lebenspraxis gesprochen werden kann. Sinnvoll wäre es gerade in einer frühen Phase der Entwicklung von Konzepten einer Philosophischen Praxis gewesen, auf diese Fähigkeiten und Stärken der Philosophie näher einzugehen. Dies leitet auch direkt zum zweiten Punkt des

[300] Berg (1992) S. 66.
[301] Berg (1992) S. 69.

obigen Zitats über. Gesprochen wird dort von einer Wahl unterschiedlicher Therapiemethoden und der Empfehlung körperbezogener Behandlungen durch Yoga und TaiChi. Ein solcher Kommentar erweckt den Eindruck, dass der praktizierende Philosoph quasi als Vermittler zu unterschiedlichen Behandlungssystemen raten kann. Hierzu benötigt er die Kenntnis der entsprechenden Methoden, die er jedoch selbst nicht anbietet, sondern lediglich darauf verweist. Sicherlich kann die Philosophie die verschiedenen Welt- und Lebensanschauungen hinter den genannten Systemen entsprechend einordnen und somit auf zahlreiche Behandlungssysteme verweisen. Darin besteht bereits die wichtige Hilfestellung, sich im Dschungel der Hilfsangebote zurechtzufinden. Jedoch wäre es im Sinne ihres eigenen, dialogisch orientierten Ansatzes interessant herauszustellen, auf welche Weise die Philosophische Praxis philosophisch vorgeht, was bei Berg (1992) nur ansatzweise geschieht.
Kritisch setzt sich Berg mit Alexander Dills Vorgehen auseinander, indem sie die Art seiner Gesprächsführung darstellt, die von Misstrauen gegenüber der Haltung seiner Gesprächspartner geprägt ist, wenn diese zunächst Informationen zur Philosophischen Praxis erfahren möchten.
„So vermutet Dill bei der Frage seiner Besucher, was Philosophische Praxis eigentlich sei, falsche Neugier, dahinter verborgene Angst vor einem philosophischen Gespräch. Er antwortet jedoch nicht, indem er Voraussetzungen, Themen, Spielregeln etc. aufzählt, sondern den fragenden Menschen auf das im Augenblick stattfindende Gespräch verweist. Die ärgerlichen Reaktionen interpretiert er als Ausdruck des Unwillens, in ein philosophisches Gespräch hineingezogen zu werden, und übersieht, dass die Menschen vielleicht deshalb ärgerlich sind, weil er ihnen – begründet mit seiner Dialogtheorie – nicht antwortet.“[302]
Dieser Analyse Bergs ist zunächst zuzustimmen, da es in der Philosophischen Praxis nicht darum geht, die Dinge zu verheimlichen. Im Gegenteil ist gerade dort im Unterschied zu manchen therapeutischen Verfahren die Möglichkeit wahrzunehmen, offen über Methoden und Vorgehensweisen zu sprechen und damit einen Dialog auf Augenhöhe zu führen. Dies widerspricht keineswegs der Aufgabe Philosophischer Praxis, zu irritieren und festgefahrene Sichtweisen zu hinterfragen, was auch von Alexander Dill befürwortet wird. Was er nach Bergs Darstellung jedoch vermeiden möchte, ist eine Gesprächsrunde, in der die unterhaltsame Gelehrsamkeit präsentiert wird. „Der praktizierende Philosoph steht dabei in einem Zwiespalt: Einerseits ist Selbstfindung nur über Langeweile möglich, andererseits ist Philosophische Praxis ein Freizeitangebot und damit ein Angebot gegen Langeweile.“[303]

[302] Berg (1992) S. 89/90.
[303] Berg (1992) S. 87.

Die Formulierung, dass die Philosophische Praxis ein Angebot gegen Langeweile ist, entspricht nicht ihrem vorrangigen Selbstverständnis, da es gerade nicht darum geht, in seichte Unterhaltung und Geplauder abzudriften, um die Zeit mit Inhalten zu füllen. Sinnfragen entstehen teils aus der Langeweile, insofern kann die Langeweile auch ein Thema des Gesprächs werden.[304]

Bezogen auf Günter Witzany und Otto Teischel fasst Berg zusammen, dass der Philosoph in der Lage sein muss, sich vom Sprachgebrauch der Hochschule zu lösen und sich einer alltäglichen Sprache zu bedienen. Außerdem sei darauf zu verzichten, klassische Philosophen zu zitieren und dadurch ein Lehrer-Schüler Verhältnis zwischen Praktiker und Besucher hervorzurufen.[305]

Allgemein stellt Berg fest, dass die von ihr vorgestellten Praxen im deutschsprachigen Raum von „jüngeren Herren" um die 30 Jahre meistens direkt nach dem Studium eröffnet wurden.

„Die Anlässe, eine Philosophische Praxis aufzusuchen, lassen sich groß in zwei Kategorien einteilen. Menschen kommen mit seelischem Druck, da sie in Lebens- oder Sinnkrisen stecken. Oder sie beschäftigt ein geistiges Thema und sie suchen dafür kompetente Gesprächspartner. […] Insgesamt lassen sich die Betreiber der Praxen über konkrete Anlässe nicht aus, wie auch insgesamt über den konkreten Ablauf einer Beratung nicht viel zu erfahren ist. Am Ende bleibt die Unklarheit, wie eine Beratung nun eigentlich praktisch durchgeführt wird."[306]

Dies liegt möglicherweise auch daran, dass eine Beratung im Sinne einer strukturierten, zielorientierten Bearbeitung konkreter Anliegen zumeist nicht in dieser Form stattfindet. Hier könnte die Philosophische Praxis ihr Spektrum noch erweitern. Dabei würde sie jedoch der Gefahr ausgesetzt sein, ihre Fähigkeit zur zwischenmenschlichen, freien Gesprächsführung zugunsten zielgerichteter Gesprächsmethode zu verlieren.

Die Fähigkeit des praktizierenden Philosophen besteht insgesamt gesehen darin, „[…] zu verstehen und einfühlsam zu sein […] außerdem Eigenschaften wie einen größeren Überblick besitzen, zur Abstraktion fähig sein, philosophische Gedanken kennen […] Menschenkenntnis

---

[304] Vgl. hierzu Heidegger (2004)

[305] Vgl. Berg (1992) S. 105.
Witzany weist zu Beginn des Gesprächs darauf hin, dass er auf eine beidseitige Akzeptanz von Fehlern, auf Unvoreingenommenheit und freie gegenseitige Anerkennung Wert legt. Er gibt außerdem an, dass sich die Praxis vor allem bei Entscheidungsträgern aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft bewährt hat, da diese sich nicht auf reine „Expertenmeinungen" stützen wollen und eine integrative Interpretation alleine nicht erreichen könnten. (vgl. a.a.O., S. 106/107)

[306] Berg (1992) S. 129.

oder Wissen um die eigene Fehlerhaftigkeit […] Toleranz, Empathie, Offenheit, Verständnis und Vertrauen in die Fähigkeit der Besucher, für sich das Richtige herauszufinden.“[307]

Die Abgrenzung der philosophischen Praktiker vollzieht sich nicht nur gegen andere Fachbereiche wie Psychologie, Psychotherapie, Pädagogik oder Theologie, sondern auch gegen eigene Fachkollegen, wobei Berg den Eindruck hat, dass diese Abgrenzung „[…] stark von Eitelkeit, Selbstdarstellungsdrang und u.U. Angst um den guten Ruf geprägt ist.“[308]

Ein solches Bedürfnis zur Abgrenzung hat sich nach anfänglichen Bemühungen einer Profilbildung zugunsten einer Öffnung für Nachbardisziplinen verschoben, wobei stets Vorteile der philosophischen Perspektive im Unterschied zu anderen heilenden und helfenden Verfahren in den Focus der Aufmerksamkeit gerückt werden.

Unter Bezugnahme auf Achenbach, der die Abgrenzung seiner Praxis zu unterschiedlichen Therapieformen stets betont, stellt Zdrenka den Heilungsprozess in der Philosophischen Praxis als „unendliche Geschichte“ heraus. „Es wird weder ein bestimmtes Ziel vorausgesetzt, noch wird überhaupt die Existenz irgendeines Zieles angenommen. Heilung wird als Bewegung, als Wandlung (und weder als Stillstand noch als Fortschritt) verstanden; sie kommt an keinen Schlusspunkt, ist nie abgeschlossen und kann nicht methodisch angestrebt werden. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum Achenbach betont, dass er niemanden behandelt, sondern mit dem Besucher verhandelt. […] Damit setzt Philosophische Praxis in die Tat um, was die Psychoanalyse unter keinen Umständen zulässt. Es wird zugelassen, über die Art des Verfahrens zu sprechen […] hinter die Kulissen des momentanen Vorgehens zu blicken.“[309]

---

[307] Berg (1992) S. 129.

[308] Berg (1992) S. 137.

[309] Zdrenka (1997) S. 23/24.

„Er [Achenbach] will das Leben des Besuchers so nacherzählen, dass der Besucher erkennt, dass es sich um seine Geschichte handelt; gleichzeitig aber soll so erzählt werden, dass neue Aspekte aufgewiesen werden, die zeigen, dass eine verzweifelte oder festgefahrene Situation durchaus auch anders gesehen werden kann“ (Zdrenka: 1997, S. 33).

Bezug genommen wird hier auf Achenbach (1985), wo Heilung als „unendliche Geschichte“ interpretiert und die Figur Schehrezad aus der Erzählung *1001 Nacht* als Philosophische Praktikerin vorgestellt wird. In einem inszenierten Dialog mit ihrer kleinen Schwester Dinazad wird zunächst gezeigt, wie hoffnungslos ein psychoanalytisches Vorgehen in ihrer Situation wäre. Sie kann dem Tod nämlich nur durch das Erzählen von Geschichten entgehen, die sich als Geschichten ihres „Henkers“ und Sultans Scherijars erweisen, und nur dadurch dessen Aufmerksamkeit gewinnen.

„Schehrezad: ‚Die psychoanalytische ‚Wer-bin-ich-Neurose’! Ich stelle mir gerade vor, wie ich am Kopfende seines Bettes sitze, Schehrijar ausgestreckt neben mir, das brave Kind auf dem Rücken liegend, weil das die Regressionen fördert, die sind ja therapeutischer Treibstoff – und ich, mit der leisen, ewig sanften Stimme seiner Analytikerin: ‚Was haben Sie empfunden, als Sie ihrer Frau den Kopf abschlagen ließen?’ Und dann lange, lange Pausen. Schweigen. Dann Schehrijar: ‚Könnten Sie nicht mal was sagen?’ Ich: ‚Warum möchten Sie das?’ Er: ‚Ja, um die Spannung hier so ein bisschen zu mildern.’ Ich: ‚Sie könnten ja auch versuchen, über diese Spannung, die Sie jetzt empfinden, zu reden.’ Und dann er wieder und dann ich wieder und dann noch einmal er, bis die Stunde um ist.’ – Dinazad: ‚Ich glaube, Schehrijar hätte dich kurzerhand umgebracht’“(Achenbach, 1985, S. 58).

Zdrenka erkennt in der Praxis Achenbachs ein dialektisches Vorgehen, auch wenn diese Vorgehensweise von Achenbach selbst nicht erwähnt wird. Achenbach relativiert die als Krankheitserscheinungen erlebten Probleme, indem er aufzeigt, dass diese durchaus als „[…] vernünftige Reaktion betrachtet werden können. (Antithese) – […] der letzte, entscheidende Schritt ist schließlich vom Besucher selbst zu tun: Er muß, konfrontiert mit dieser erweiterten Sicht seiner Probleme (die sowohl konserviert, als auch negiert, als auch auf eine höhere Ebene gehoben, also dreifach ‚aufgehoben' werden) seine Lage neu beurteilen, und zwar so, dass seine alte Situation in dieser Neueinschätzung enthalten ist, gleichwohl sie nur noch ein damit relativierter Bestandteil dieser neune Beurteilung ist (Synthese). Somit ist das Hilfsangebot Achenbachs der Versuch, das dialektische Prinzip anzuwenden."[310]

Abschließend sollen einige weitere Bemerkungen Bergs zu Achenbach als Praktiker vorgestellt werden, um schließlich zu Achenbachs Werken überzuleiten. Achenbachs Ziele in der Philosophischen Praxis fasst Berg in ihrer entsprechenden Rubrik „Das Ziel" folgendermaßen zusammen.

„Der praktizierende Philosoph soll das festgefahrene Denken seiner Besucher neu beleben, indem er weiterdenkt, entwirrt und neue Ansichten bringt. Die Philosophie wendet sich damit dem konkreten Leben zu. Sie richtet den Blick, der von der Kantschen Frage ‚Was soll ich tun?' bestimmt war, nach vorne. Idealerweise erscheinen dem Besucher im philosophischen Dialog die eigenen Erinnerungen als erzählbare, zusammenhängende Biographie. Der bisherige Lebensweg gewinnt an Überschaubarkeit und Schlüssigkeit."[311]

Schehrezad erläutert, dass sie Nacht für Nacht in immer neuen Variationen die selbe Geschichte erzählte und zwar seine, Schehrijars Geschichte, und dadurch seine Aufmerksamkeit gewann. „Um alles in der Welt wollte er hören, wie seine Geschichte ausgehen würde! Es klingt verrückt: er wollte jetzt wissen, was er mit mir anstellen würde. Aber der Erzähler dieser Geschichte war – ich. […] Meine Geschichte war der Spiegel, in dem ich alles, was mit uns passierte, widerspiegeln konnte" (Achenbach, 1985, S. 63 u. 69). Nur kurz sei hier zusammengefasst, dass in der Geschichte, die Schehrezad erzählt, selbst wiederum ein Dämon durch Geschichten in den Bann gezogen wird. Drei Greise erzählen ihre wunderliche Geschichte und gelten so die Schuld eines zum Tode verurteilten Kaufmanns ab. Eine dieser Geschichten ist genau die Ehebruchsgeschichte, die den Sultan in seine mörderische Raserei getrieben hat, wobei die buhlerische Gattin jedoch in einen mageren Maulesel verwandelt wird und somit eine andere Strafe erfährt, als im Jähzorn umgebracht zu werden. Doch hier ist die Geschichte noch lange nicht zu Ende. Der Dämon wird gefangen und wieder befreit, ein versteinerter Prinz tritt auf, dessen Gattin ihn ebenfalls betrogen hat und so fort. Eine unendliche Geschichte, die dem Zuhörer allmählich klar macht, was in seiner Lebensgeschichte passiert, ohne dass diese zu einem Ende oder zu einer letzten Erklärung kommt.

[310] Zdrenka (1997) S. 44.

„Es geht ihm [Achenbach] also darum, den Einzelnen und seine Schwierigkeiten ernstzunehmen und eben nicht dem Einzelnen eine Behandlungsmethode überzustülpen und damit diese wichtiger zu nehmen als den Menschen" (Zdrenka: 1997, S. 27).

Zdrenka stellt weiterhin eine Vorgehensweise der israelischen philosophischen Praktikerin Shlomit C. Schuster vor, die einen Gesprächspartner in ihrer Praxis mit Jean Paul Sartres Konzeption konfrontierte, wonach „nur der authentisch lebt, der sich vom ‚objektiven' Blick der Anderen freimache". Ein derart authentisches Verhalten wird daraufhin in weiteren Sitzungen eingeübt, wobei der Klient trainiert, niemals zuzustimmen, wenn er nicht mit dem Gehörten übereinstimmt" (Zdrenka: 1997, S. 61/62).

[311] Berg (1992) S. 54.

Das Gespräch eröffnet eine Perspektive auf das Leben als erzählbare, zusammenhängende Geschichte. Dadurch wird festgefahrenes Denken neu belebt, indem ein fixierter Blick befreit wird für die Lebendigkeit des Lebensweges.

Kritisiert wird von Berg die ungenaue Verwendung von Achenbachs Begrifflichkeiten, die ihr möglicherweise deshalb diffus erscheinen, weil Achenbach teils größere semantische Felder hinter einem Begriff sieht und diese Vielfalt auch bewahren möchte. Berg wirft ihm einen exzessiven „Wortgenuß" vor, wodurch die Sachlichkeit und „Informativität" seiner Darstellungen leide. Beispielhaft kann hier die Bedeutung von Seminar als „Samen-" und „Pflanzschule" genannt werden.

> „Wohl gemerkt, meine Kritik richtet sich nicht gegen ästhetische Sprachverwendung, sondern gegen unklare. Dies möchte ich an seinem Essay ‚Die Eröffnung' darlegen. In diesem Essay verwendet er den Begriff ‚Eröffnung' in unterschiedlichen Bedeutungen, obgleich die Überschrift mit bestimmtem Artikel vor dem Substantiv eine eindeutige Referenz annehmen lässt. Der Textanfang lässt vermuten, dass die Eröffnung einer Philosophischen Praxis behandelt wird. Nach zwei Seiten schreibt Achenbach das erste Mal explizit von der ‚Eröffnung der Philosophischen Praxis', meint damit aber die Eröffnung eines philosophischen Dialogs in der Philosophischen Praxis. Eine Seite weiter das nächste Puzzlesteinchen: Ein Besucher ‚eröffnet' dem Philosophen gegenüber ein Problem. Im gesamten Essay kein Wort zur Eröffnung einer Philosophischen Praxis. Zu einer Zeit, in der noch großer Aufklärungsbedarf über Theorie, Konzeption, Arbeit und Erfahrung praktizierender Philosophen besteht, enttäuscht dieser Artikel zu Recht bestehende Erwartungen."[312]

Erwartet hätte Berg in diesem Aufsatz möglicherweise sachliche Hinweise, wie die Einweihungsfeier und die Behandlung der ersten Kunden in den besonders zu gestaltenden Praxisräumen auszusehen hätten. Gerade solche Erwartungshaltungen erfüllt das Konzept Achenbachs nicht und dies aus gutem von ihm durchdachten Grund.

Mit Philosophischer Praxis ist nach Achenbach zuallererst eine Form des Philosophierens gemeint und erst in einer weiteren Wortbedeutung der Ort bzw. Raum im Sinne einer

---

„Der ‚erste Zug' im philosophischen Dialog wird vom Besucher ausgeführt. Der Philosoph reagiert, ‚zieht nach'. Die Eröffnung geschieht meistens mit einem Problembericht. Der Anlaß für einen Besuch ist das Leiden an einem Symptom"(Berg: 1992, S. 53).

Das Gespräch wird besucherzentriert geführt. Dabei geht es nicht darum, ein Problem einzuordnen und dann eine passende Lösung zu finden. Die Person des Klienten wird ernstgenommen in dem, was sie äußert.

„Oft kommen Personen, die bereits in psychologischer oder psychoanalytischer Therapie waren und sich danach ‚devitalisiert' fühlten. Achenbach führt dies auf die psychotherapeutische Gesprächsführung zurück. Echte Kommunikation wird verhindert, weil stets eine verborgene Rede hinter der gesprochenen vermutet wird" (Berg: 1992, S. 52).

Echte Kommunikation geschieht hier in einem Dialog, als ein persönliches Sprechen zwischen Ich und Du im Sinne der Dialogphilosophie und nicht als ein „neutrales" Sprechen über etwas, z.B.über Symptome, die den Klienten gleichsam heimsuchen.

Gerät ein Mensch in eine festgefahrene Situation, so ist diese Situation häufig deshalb festgefahren, weil der Betreffende eine spezielle gedankliche Stellung dazu bezieht. Diese festgefahrenen oder verwickelten Stellungnahmen können verschiedene Gründe haben.

„Jeder Mensch, der zu seinem Denken oder seinen Gedanken Stellung nimmt, philosophiert. Achenbach nennt dies das ‚zweite Denken'. Die Menschen geraten dabei aber oft in Verwicklungen, treten auf der Stelle, kommen nicht mehr weiter. Anlässe dazu können sein: Ehekrisen, scheiternde Selbstverwirklichungsansprüche, Gefühl von Sinnlosigkeit, Überforderungen durch innere oder äußere Erwartungen oder das Gefühl, die einzelnen persönlichen Anteile nicht zu einem Ganzen integrieren zu können" (Berg: 1992, S. 49).

[312] Berg (1992) S. 56.

Arztpraxis, eine Assoziation, die der Alltagsverstand natürlicherweise zunächst hat, die jedoch von Achenbach mithilfe von Grundlagentexten revidiert werden soll. Philosophische Praxis ist nämlich gerade kein institutionalisiertes Verfahren. Es ist auch kein Praxisraum, in dem neben einer philosophischen Behandlung auch noch philosophiert wird.

Praxis meint hier die Praxis des Denkens. Die Praxis beginnt mit dem Denken und daher ist die Eröffnung stets ein denkender Prozess, der zum Weiterdenken anregt. Einfach nur ein Schild mit der Aufschrift „Praxis" an seine Tür zu hängen, eröffnet gerade nichts, es verschließt eher die Möglichkeiten, welche eine Praxis im philosophischen Sinne im Unterschied zur Poiesis ermöglichen könnte. Um dies zu verstehen, ist bereits ein hermeneutischer Prozess notwendig. Die ‚Eröffnung' erfordert bereits ein Umdenken. Auch wenn Achenbach hier mit dem Begriff der „Eröffnung" hermeneutisch spielt, wird seine Intention dennoch klar, auch wenn sie sich als Herausforderung für den Leser und als Hürde für den praktizierenden Philosophen erweist und auch erweisen soll, da von diesem besondere Fähigkeiten der Gesprächsführung abverlangt werden.

Thematisiert wird von Berg (1992) auch Achenbachs Angriff gegen psychologische Therapiekonzepte z.B. die Logotherapie von Victor Frankl.[313] Auch Achenbachs Anspruch,

---

[313] Berg (1992) S. 58.

In einem eigenen Kapitel widmet sich Berg der Logotherapie nach Victor E. Frankl, nicht ohne wiederholt die kritische Einstellung Achenbachs (1987d) aus dessen Aufsatz „Philosophische Lebensberatung – Kritik der auxiliaren Vernunft" zu zitieren (S. 53), die besagt, dass diese „missionarisch ambitioniert" sei und ihr therapeutisches Konzept lediglich „pseudophilosophisch" verpacken würde.

Berg begründet ihre Darstellung der Logotherapie zunächst damit, dass Achenbachs Ablehnung neugierig mache und dass sich Frankl der Philosophie von einer psychotherapeutischen Richtung her nähere, da er erlebt hat, dass Menschen, deren Problem eigentlich philosophischer Natur sind, zu Psychotherapeuten und Ärzten kommen.

Ihre Zusammenfassung geht auf folgende Überlegungen Frankls ein.

„Die Psychoanalyse spürte den Willen zur Lust, die Individualpsychologie den Willen zur Macht und die heutige Zeit den Willen zum Sinn. […] Wie weit die Freiheit des Menschen tatsächlich geht, zeigt sich in extremen Lebenssituationen. Sinnorientierte Menschen haben darin höhere Überlebenschancen. Dies gilt heute für die Menschheit insgesamt. Der neurotische Mensch dagegen hat direkt die Lust vor Augen, Der Blick ist auf das Gefühl gerichtet und nicht auf das, was ein erfülltes und glückliches Leben bedingt. Diese verfehlte Blickrichtung nennt Frankl ‚Hyperintention'. Damit verbunden ist die ‚Hyperreflexion': Je mehr über das Glücksgefühl reflektiert wird, desto weniger greifbar wird es. Der neurotische Mensch ist fatalistisch und überzeugt davon, dass er von äußeren und inneren Mächten bestimmt wird. Der Aberglaube an die Macht des Schicksals macht sich breit. […] Aufgrund dieses Fatalismus scheuen sich Menschen davor, Verantwortung zu übernehmen. Sie werden zu Massenmenschen. […] Mit vermehrter Angst könne dies nichts zu tun haben. Frankl bemerkt vielmehr Langeweile und innere Leere als Symptom eines existenziellen Vakuums. Verursacht wird das Vakuum durch Instinktverlust – es gibt kein ‚Muß' mehr – und durch Traditionsverlust gibt es kein ‚Soll' mehr. Unterstützt wird das existenzielle Vakuum durch Theorien, die Frankl als moderne Ausprägung des Nihilismus bezeichnet. In diesen Theorien werden die Menschen auf computerähnliche Reaktionsstrukturen, auf nach Stoffwechselgesetzen funktionierende Wesen oder ähnliches reduziert" (Berg: 1992, S. 166-168).

Und weiter heißt es:

„Frankls Logotherapie basiert auf der Existenzanalyse. Von existentialistischen Philosophen wurde der Begriff ‚Begegnung' eingeführt. Die menschliche Existenz wird als Koexistenz interpretiert. Ein Gespräch in diesem Sinne geht dann über die Selbstdarstellung, der die Intentionalität fehlt, hinaus. […] Die Logotherapie sieht den Menschen primär als Befragten in der Welt. Das Leben stellt Fragen, der Mensch muß antworten. Deshalb kann der Sinn des Lebens nicht erfunden oder gegeben werden, sondern muß gefunden und entnommen werden. In der Logotherapie geht es um die Analyse dessen, was der Mensch seiner Sinnerfüllungsmöglichkeit und Selbstverwirklichung schuldig ist. Der Horizont soll erweitert werden und das Verantwortlichsein bewusst

keine Ziele für das philosophische Gespräch vorzugeben, wird kritisch in den Blick genommen.

„Der Verlauf eines Gespräches orientiere sich nicht an Zielen, sondern ergebe sich. Er übersieht, dass er durchaus Gesprächsziele angibt. Zur Verdeutlichung meiner These unterscheide ich in formale und konkrete Ziele. So würde ich die Formulierung ‚ein glückliches Leben' als formale Zielformulierung beschreiben und ‚einen Arbeitsplatz finden' als konkrete. In Achenbachs Schriften finden sich viele formale Zielformulierungen: sich durch ein Gespräch Erleichterung verschaffen, durch Zuhören Bestärkung erreichen, durch einfühlendes Verstehen Zusammenhänge der individuellen Lebensgeschichte erkennen etc. So ziellos, wie er es nach Konzept gerne sein möchte und vorgibt zu sein, ist er nicht."[314]

Auch an dieser Stelle liegt möglicherweise eine einseitige Auslegung von Achenbachs Konzept vor, die sich auf den Begriff „Ziel" kapriziert und einen Widerspruch bei Achenbach entdecken möchte, wo ein solcher nicht vorliegt. Achenbach möchte nicht ziellos umherirren, sondern er möchte vermeiden, Ziele vorzugeben oder selbst Ziele des Klienten „detektivisch" zu erkennen. Sein Konzept besteht darin, gemeinsam mit seinen Gesprächspartnern Lebenswege zu eruieren, die niemals auf ein festgelegtes Ziel hinlaufen. Auch wenn „ein glückliches Leben" nach Berg als „formales Ziel" bezeichnet wird, muss zunächst geklärt werden, was „formales Ziel" bedeutet. Sicherlich ist es nicht im Sinne des hypothetischen Imperativs nach Kant zu verstehen, wonach man dieses oder jenes tun muss, um ein konkretes Ziel zu erreichen. Vielmehr muss von einem konkret fassbaren Ergebnis bei der Glückssuche abgesehen werden, auch wenn Glück als begriffliche Zielbestimmung zunächst formuliert werden kann. In solchen grundlegenden Fragen der philosophisch inspirierten Lebensführung sind die Zusammenhänge jedoch komplexer. Dem möchte Achenbach gerecht werden, indem er die Dialektik des Lebens berücksichtigt. Ziele sind dabei stets „aufgehobene" Ziele im

---

gemacht werden. Der Logotherapeut kann keinen Sinn erfinden oder schaffen, sondern hat im Gespräch eine Katalysatorfunktion, damit dem Klienten Dinge bewusst werden" (Berg: 1992, S. 174).

Zwei kurze Stellen sollen auf die Bedeutung des Werkes von Viktor Frankl für die Philosophische Praxis hinweisen: „Unter dem Einfluss der Massenindoktrination, die schon von den bloßen Titeln solcher Bestseller ausgeht, versteht der Leser sich selbst nicht mehr als Menschen, sondern – und ich zitiere zwei Bestsellertitel – als einen ‚nackten Affen' und einen Apparat und Mechanismus ‚jenseits von Freiheit und Würde'. Dazu kommt der Nihilismus von heute. Der Nihilismus von gestern erging sich im Gerede vom Nichts. Der Nihilismus von heute verrät sich durch die Worte ‚nichts als…'. […] Der andere Aspekt ist der Zynismus. Es ist schick geworden, sich über die heile Welt lustig zu machen, den Menschen herunterzumachen, ihn zu verteufeln. Selbstverständlich gehört es nicht zu den Aufgaben der Literatur, die Wirklichkeit zu beschönigen, sie zu verharmlosen. Sehr wohl mag es aber zu ihren Aufgaben gehören, jenseits der Wirklichkeit eine Möglichkeit aufleuchten zu lassen, die Möglichkeit einer Veränderung der Wirklichkeit, die Möglichkeit einer Umgestaltung der Wirklichkeit" (Frankl, 1979, S. 14/15). Vgl. Frankls (1979b) eigene Erlebnisschilderung aus dem Konzentrationslager.

[314] Berg (1992) S. 62.

dreifachen Wortsinn, also nötige Teilziele, neue Ziele auf höherer Ebene und zugleich eine Synthese aus alten Hoffnungen und neuen Voraussetzungen. Die im Gespräch zu erreichenden Ziele können aber durchaus auch konkret formuliert sein, wobei der Weg dorthin nicht unbedingt von A nach B führen muss, worauf der philosophische Praktiker im Sinne Achenbachs hinzuweisen hat, da er von Kontingenzen im Sinne der Lebenskunst auszugehen hat.

Was Achenbach allerdings als konkretes Ziel einer philosophischen Gesprächsführung anstrebt, ist die Eröffnung neuer Perspektiven. Damit ist er notwendigerweise nicht so ziellos, wie Berg richtig erkennt, und will dies auch nicht sein, wo es darum geht, ganz konkret einen Rahmen und eine Atmosphäre zu schaffen für einen Dialog und für ein gemeinsames Philosophieren.

Ob man Achenbach ein manipulatives Gesprächsverhalten vorwerfen kann, weil er implizite Ziele angeblich unter dem Deckmantel der Ziellosigkeit verbirgt, müsste von Berg explizit nachgewiesen werden anstatt implizit die Formulierung zu verwenden, dass Achenbach „nicht so ziellos sein möchte, wie er vorgibt es zu sein".

Eine explizitere Ausarbeitung von Zielvorstellungen philosophischer Praxis als Form von Beratung hat Schmolke (2011) vorgelegt. Dabei zeigt er auf, wie Bildung und Selbsterkenntnis im Kontext philosophischer Beratung entwickelt werden können. Nach diesem Verständnis bietet die philosophische Praxis Orientierung in Fragen der Lebensgestaltung und in ethischen Entscheidungssituationen. Wenn Achenbach in der Einschätzung von Berg durch das philosophische Gespräch Fragen der Lebensführung bespricht und dabei nur implizit eine Zielorientierung berücksichtigt, so ist es ein Verdienst Schmolkes, einem solchen Gespräch mithilfe konkreter Fragestellungen Struktur zu geben und Zielspannung zu verleihen. Schmolke entwickelt dazu verschiedene Fragenkataloge, die den Philosophischen Berater dabei unterstützen sollen, den Klienten zu Selbst- und Weltsichten und vor allem zu deren Implikationen zu befragen. Die angebotenen Kataloge sollen durchaus auch dazu dienen, „umfassenden Lebenspläne" oder auch „konkret anstehende Entscheidungssituationen" zu reflektieren, was auf ein teleologisch orientiertes Verständnis der Philosophischen Praxis als Beratung in Sinne Schmolkes hindeutet.[315]

[315] Vgl. Schmolke (2011) S. 256-259.
Auch wenn Schmolke eine teleologische Grundlegung Philosophischer Beratung anstrebt, gesteht er zu , dass eine weltanschaulich neutrale Festlegung von Kriterien eines optimalen Selbst- und Welterfassens nicht möglich sei, sodass der philosophische Berater zwar auf rationalem Weg dem Besucher Widersprüche und Inkonsistenzen in seiner Selbst- und Weltsicht aufzeigen kann, diesem jedoch nicht die Entscheidung abnehmen könne, ob der Besucher mit diesen gut leben kann oder sie beseitigen möchte. (vgl. Schmolke, 2011, S. 305-308).

Auch wenn die Gespräche zwischen Philosophischem Praktiker und seinen Besuchern in ihrer Struktur zielführend orientiert sind, geben sie keine inhaltlichen Ziele vor, sondern ermöglichen lediglich, dass in der Begegnung mit dem anderen Menschen bzw. dem anderen Gedanken eine neue Perspektive eröffnet oder die eigene Perspektive zunächst geklärt wird.
Da im Zentrum der philosophischen Beratung die Selbsterkenntnis eines Individuums steht, die allerdings nicht mit „Selbstbezogenheit" und „Egozentrizität" zu verwechseln ist, ist vor allem die Begegnung mit dem anderen ein entscheidendes Kriterium, um ein „Ich-Bewusstsein" zu entwickeln, wie Schmolke unter Bezugnahme auf Humboldt herausstellt.[316]
Die Konfrontation mit Selbst- und Weltsichten anderer, wie sie im Kontext philosophischer Beratung stattfindet, ermöglicht es, dass sich das Subjekt „bildet", indem es seine eigene Selbst- und Weltsicht weiterentwickelt. Ein möglicher Indikator für den Selbstreflexionsgrad einer Person wäre z.B. das „Ausmaß der Diskrepanz bzw. Ähnlichkeit von Selbst- und Fremdwahrnehmung", wobei im Prozess der wachsenden Selbstreflexivität die „Objektivität" der Selbstwahrnehmung steigt und gleichzeitig illusionäre „Selbstwahrnehmungen und Selbsteinschätzungen" abnehmen.[317]
Folgt man der hier vorgestellten Auffassung von philosophischer Beratung, so muss man sich mit den Möglichkeiten und Verbindlichkeiten von Zielvorstellungen der Philosophischen Praxis auseinandersetzen. Auch wenn Schmolke sich mit Dilthey skeptisch zu der Möglichkeit allgemeingültiger, inhaltlicher Normen und Ziele äußert, möchte er eine möglichst allgemein gültige Zielorientierung philosophischer Beratung ausformulieren mit der Hoffnung, „[…] dass dieser die Vertreter der unterschiedlichen Positionen im Felde Philosophischer Praxis zustimmen können."[318] Als Zielvorstellung philosophischer Beratung schlägt Schmolke folgende Formulierung vor: „Der Besucher sollte durch den Besuch einer Philosophischen Praxis eine Haltung habitualisieren, die es ihm ermöglicht, möglichst mannigfaltige Erfahrungen, Wahrnehmungen, Gefühle und Willensbestrebungen und somit möglichst viele unterschiedliche Aspekte des menschlichen Lebens zu erfassen, auf den Begriff bringen, d.h. artikulieren zu können, zu verstehen und in seine Selbst- und Weltsicht möglichst umfassend integrieren zu können."[319]
Einer solch allgemeingültigen Zielformulierung würde auch Achenbach zustimmen können. Schmolke erkennt jedoch das Desiderat eines konzeptionellen Rahmens des Phänomens „Philosophische Praxis". Sein Ziel ist es daher, philosophische Beratung als „pädagogisches

[316] Vgl. Schmolke (2011) S. 282.
[317] Vgl. Schmolke (2011) S. 285-287.
[318] Vgl. Schmolke (2011) S. 309-311.
[319] Schmolke (2011) S. 311.

Handeln“ in „Form von Erwachsenenbildung“ herauszuarbeiten und dabei an der Schnittstelle von Pädagogik und Philosophie ein theoretisches Fundament bereitzustellen. „Durch die Zusammenstellung wesentlicher anthropologischer, erkenntnistheoretischer, erziehungswissenschaftlicher, sozialwissenschaftlicher, hermeneutischer und ethischer Grundannahmen, die zusammen einen konzeptionellen Rahmen bilden und der Darlegung von Aspekten einer Grundhaltung, welche jeder Praktiker verinnerlicht haben sollte, soll der Philosophischen Praxis ein theoretisches Fundament gelegt werden und ihr Selbstverständnis geklärt werden.“[320]

Auch wenn der Versuch einer konzeptionellen Eingrenzung die Philosophische Praxis in ihrer Handhabbarkeit und Anwendung greifbarer werden lässt und auch die Versuche einer Institutionalisierung[321] die Möglichkeit bieten, auf dem Markt der Beratungsangebote gefestigt aufzutreten, sollte der Blick zu den „Sachen selbst“ gelenkt werden, ohne dass theoretische Fundamente die Weite philosophischen Praktizierens bereits einschränken. Im ursprünglichen Sinne der Philosophischen Praxis hat auch Achenbach selbst in immer neuen Anläufen versucht, seine Praxis zu verdeutlichen, sich jedoch bewusst dagegen entschieden, bestimmte Gesprächsverläufe oder organisatorische Abläufe der Praxis eines Philosophen vorzugeben. Das folgende Kapitel möchte daher einige Werke Achenbachs beleuchten und dadurch das Profil des Gründers der ersten „Philosophischen Praxis“ in Deutschland bei aller Offenheit präzisieren.

2.2.1. Gerd B. Achenbach als „Gründer“ und „Neu-Entdecker“ der Philosophischen Praxis

In einem kurzen persönlichen Porträt, das seinen Publikationen vorangestellt ist, wird Achenbach als Gründer der „weltweit ersten Philosophischen Praxis“ bezeichnet. Wenn Achenbach hier einerseits zwar als „Gründer“ gewürdigt wird, dies jedoch mit der Bezeichnung „Neuentdecker“ relativiert werden soll, so geschieht das aufgrund der langen Tradition philosophischer Denker, die sich mit praxisrelevanten Fragen auch unabhängig von

[320] Schmolke (2011) S. 62.

[321] Vgl. zu möglichen Vorschlägen einer curricularen und didaktischen Grundlegung Philosophischer Beratung Schmolke (2011) S. 333-342. Schmolke verwendet an dieser Stelle den Begriff der „Professionalisierung“, deren wesentliches Element die Institutionalisierung von Ausbildungsgängen sei. Auch wenn der Begriff des Experten, der zu einem Fall Bescheid weiß und Ratschläge erteilt, nicht im Sinne des ursprünglichen Verständnisses der Philosophischen Praxis nach Achenbach ist, und auch andere Philosophische Praktiker dem Begriff der „Professionalität“ gegenüber negativ eingestellt sind, ist die Bemühung zu begrüßen, dem Phänomen eine Kontur zu verleihen. Dabei ist eine Haltung der Offenheit, Beweglichkeit und Flexibilität jedoch ein entscheidendes Kriterium, das erfüllt sein muss, wenn es erklärtes Ziel der philosophischen Beratung ist, diese Haltungen bei den Besuchern hervorzurufen. (vgl. ebd. S. 324-332).

systematisierten Theorien auseinandergesetzt haben und auf die sich Achenbach selbst auch bezieht.

Den Begriff der Philosophischen Praxis geprägt zu haben, bleibt jedoch Achenbachs Verdienst, wobei er auch mit den Ausarbeitungen einer dahinterliegenden Vorstellung des philosophischen Praktizierens Pionierarbeit leistet. „Den Begriff ‚Philosophische Praxis' hat G.B. Achenbach 1981 bei der Gründung seines ‚Instituts für Philosophische Praxis' geprägt: unter Philosophischer Praxis versteht er die professionell betriebene ‚philosophische Lebensberatung', die in der Praxis eines Philosophen geschieht. […] Gegenwärtig wird diese lebensberatende Aufgabe der Philosophie – an die die moralistischen Traditionen erinnert hatten – wieder aktuell […]. Darum ist sie zu einer wichtigen – diskutierten, umstrittenen, fruchtbaren – Gegenwartsgestalt der Philosophie geworden, zu der die traditionelle Philosophie sich ihrerseits wird verhalten müssen."[322]

Neben zahlreichen Aufsätzen und Interviews, die in Sammelbänden (1985, 1987a-g, 2010) zur Philosophischen Praxis vorliegen, ist Achenbach (2001, 2003, 2005, 2006) mit weiteren Publikationen an die Öffentlichkeit getreten, die sich mit Themen auseinandersetzen, die für die Praxis der von ihm so benannten „Lebenskönnerschaft" eine Rolle spielen. Die folgenden Ausführungen setzen sich daher mit den zentralen Thesen auseinander, die in Publikationen zur Philosophischen Praxis von Achenbach besprochen wurden und die ein breites Spektrum an lebensrelevanten Fragen abdecken. Liebe und Tod, Krankheit und Heilung, innere Ruhe und die Abgrenzung der „Lebenskönnerschaft" von der Lebenskunst.

2.2.1.1. Die Praxis der Lebenskönnerschaft: Vom „richtigen Leben im Falschen"

Die Themen, denen sich Achenbach (2003) widmet, sind alles andere als oberflächliche Ratschläge, wie das Richtige zu tun sei, um sein eigenes Glück zu finden. Dabei sollen seine Geschichten und zusammengetragenen Aphorismen Mut machen, das Leben in seiner Fülle hinzunehmen.

Kapitelüberschriften lauten z.B. „Über die Vergänglichkeit", „Vom Leben in Widersprüchen", „Warum, zum Glück, hier nichts zum Glück zu lesen ist" und auch „Über das Altern".

Da Achenbach immer wieder Geschichten in seinen Text einfügt[323] und versucht, mit seinem Leser wie mit einem Gesprächspartner in einen Dialog zu treten, ist es teilweise schwierig,

[322] Marquard (1989) S. 1307/1308.

[323] Zu nennen sind folgende Geschichten: a) Voltaire: „Geschichte eines Brahmanen über den Gegensatz zwischen Vernunft und Glück", wo es darum geht, dass der Nachdenkliche zwar weniger glücklich ist aufgrund

seine Gedanken in einem wissenschaftlichen Text zu integrieren. Im Folgenden soll jedoch versucht werden, auch Achenbachs formale Charakteristik seiner Texte zu vermitteln und dabei einen Einblick in seine Vorstellung von philosophischer Praxis zu geben.

Das Philosophieren beginnt, so Achenbach, mit dem Nachdenken über die Vergänglichkeit der Dinge, wie es der Spruch des Anaximander bereits anzeigt. Das Werden und Vergehen der Dinge entspricht demnach der kosmischen Ordnung, deren Verständnis den Menschen das Wunder seines eigenen Daseins dankbar annehmen lässt. „[…] der sich nicht überhebt, seine Vergänglichkeit nicht einen Augenblick vergisst und sich, das vergehende Wesen, als einen Moment in einem großen, sich wandelnden, von Vergänglichkeit zu Vergänglichkeit sich erhaltenden Ganzen weiß. Es wäre der in seiner Hinfälligkeit für sein Dasein dankbare Mensch.“[324]

Das Leben in den Widersprüchen macht Achenbach mit einigen Alltagsbeispielen deutlich, indem er einem Gesprächspartner in seiner Praxis aufzählt, dass z.B. das Auto zu großer Mobilität geführt hat, dabei aber seit seiner Erfindung 25 Millionen Tote gefordert hat; dass Tierfreunde ein Jagdverbot für Robben durchsetzten und die Tiere seitdem an Epidemien der überfüllten Rudel sterben. „Je genauer Sie hinsehen, desto lückenloser werden Sie belehrt, dass sich alles in Widersprüchen verfängt, dass gut Begonnenes immer auch Nachteile und unerfreuliche Folgen mit sich bringt, dass die besten Absichten Probleme schaffen, Verbesserungen regelmäßig Nachbesserungen erforderlich machen […]. Wo ist nun die schöne Ordnung – hier richtig, dort falsch – geblieben?“[325]

Eine kritische Stimme, die Achenbach hier selbst nicht zu Wort kommen lässt, könnte den Einwand erheben, dass eine solche Weltsicht einem Relativismus unterliegt, der zwar von „letzten Worten“ abstrahiert, die die Philosophische Praxis nicht kennt[326], dabei aber auch die Werte, die Orientierung geben, über Bord wirft.

Achenbachs Anliegen ist es zunächst nicht, Inhalte zu vermitteln und Orientierung zu geben, sondern zu irritieren.

Der Gesprächspartner in der Philosophischen Praxis wird in dem hier dargestellten Gespräch über die Widersprüche auf die Fragwürdigkeit des Daseins aufmerksam gemacht. Das Gespräch hat sich dabei zwar nicht absichtlich in diese Richtung bewegt, aber es lässt den

---

seiner Grübelei, dabei aber eine andere Lebensform wählt und dadurch auf das Glück des glücklich Dahinlebenden verzichtet. b) Daniel Defoe: „Wie meine Vernunft Herr über meinen Kleinmut wurde“, in der in Form einer Gegenüberstellung jedem Übel des Robinson Crusoe ein „Gut“ entgegengesetzt wird in der Form: „Ich bin auf eine einsame Insel verschlagen[…] aber ich bin doch am Leben und nicht ertrunken wie alle meine Kameraden“. c) Heinrich Graf von Lehndorff-Steinort: „Abschiedsbrief“ an seine Frau, den er am Vorabend seiner Hinrichtung aufgrund seiner Beteiligung am Aufstand des 20. Juli 1944 schrieb.

[324] Achenbach (2003) S. 33.

[325] Achenbach (2003) S. 46.

[326] Vgl. Achenbach (2003) S. 47.

Orientierung Suchenden in noch größerer Orientierungslosigkeit zurück ganz im sokratischen Sinne. Was sich in solchen Situationen der Praxis ergibt, scheint ein Gespräch über die großen Themen der Menschheit zu sein, jedoch ist es kein systematisches „Arbeiten“ an Themen, die den Besucher der Praxis belasten. Die Dinge werden von anderer Perspektive betrachtet, aber fraglich bleibt, ob das den Beteiligten weiterhilft.

Die Philosophische Praxis, wenn sie in diesem Sinne betrieben wird, scheint sich selbst nicht sicher zu sein, ob sie überhaupt weiterhelfen will. Vor allem gelingt es ihr, zu irritieren und dabei auch festgefahrene Sichtweisen brüchig werden zu lassen.

Zu überlegen wäre, ob Menschen, die in der pluralistischen Moderne schon orientierungslos sind und nach Antworten suchen, mit weiterer Verunsicherung geholfen ist. Die Praxis der Philosophischen Gesprächsführung distanziert sich aber lediglich von vorgefertigten Antworten und nimmt den Einzelnen in seiner Lebensführung in die Verantwortung. Was angeboten wird, sind nicht richtige Antworten auf die falschen Fragen, sondern richtige, zumindest andere Fragen zum Leben und der Existenz, auf die der Einzelne dann Antworten finden muss. Solche Fragen können den Umgang mit dem Alltag erschüttern, wenn sie erstmals gestellt werden. Sie führen letztendlich jedoch nicht zu tiefer Verunsicherung, sondern zu einem Vertrauen in die eigene Entscheidungsfähigkeit, die sich nicht von allen möglichen oktroyierten Sichtweisen verwirren lässt. Nur wenn sich ein Lebenskonzept auf eine Sichtweise festgelegt hat, werden weitere Fragen zur Verunsicherung und gar zur Abwehr führen. Wer Sicherheiten sucht und meint, sie gefunden zu haben, wird allem Übrigen mit Misstrauen begegnen.

Die Quelle des Vertrauens wird bei Achenbach hingegen als Selbstvertrauen herausgestellt, das sich geborgen fühlt, ohne einer ständigen Besorgnis um sich anheimzufallen. Wer um sich selbst bangt, vertraut nicht.

Ein Erlebnis Wittgensteins angesichts der Aufführung von Ludwig Anzengrubers Stück „Die Kreuzelschreiber“ aufgreifend, wird das Gefühl der Geborgenheit als aufgeklärte, taghelle Mystik beschrieben, ein Seelenzustand, in dem man sagen möchte: „Ich bin in Sicherheit, und was auch immer geschehen mag, kann mir nichts anhaben.“[327]

Diese Art des Vertrauens ist kein egoistisches Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und es stellt sich nicht aufgrund der Erinnerung an vollbrachte, persönliche Leistungen ein. Es ist ein tieferes Vertrauen, jetzt und hier im Leben am richtigen Ort zu sein.

[327] Vgl. Achenbach (2003) S. 54/55.

„Wer Sicherheit sucht, muss Zuflucht im Misstrauen suchen, doch wer misstraut, ist sich nicht sicher.“[328]

Das ist kein Aufruf zum naiven Hinnehmen der Zustände. Die Dinge sind durchaus zu prüfen, doch dabei ist zu erkennen, dass letztendlich jeder auf irgendetwas vertrauen muss, um leben zu können, auch wenn die übliche Frage lautet: „Vertrauen oder nicht vertrauen? Wie wäre es, wenn diese Frage eine Schein-Alternative enthielte? Wenn also gar nicht zur Wahl stünde, ob wir vertrauen, sondern allenfalls, wem wir vertrauen oder auf was?“[329]

In der Lebenskönnerschaft wird nun aus dem Vertrauen-müssen ein Vertrauen-können. „Die Frage mit anderen Worten lautet, ob wir vertrauen, weil wir nicht anders können, oder ob Vertrauen unser Können wurde – Ausweis und Indiz unserer Lebenskönnerschaft. Denn was unterscheidet – von allen Subtilitäten abgesehen – den Lebenskönner von dem Lebensdilettanten? Während dieser gelebt wird, der Anfänger sich also, ohne es zu wissen, den Bedingungen, die ihn modeln, fügt, gilt vom Lebenskönner: Er führt sein Leben, er weiß, was er tut, und er will es auch.“[330]

Auf den ersten Blick scheint es so, dass der Lebenskönner eine große Kontrolle über das Leben ausübt und sich damit der Kritik aussetzt, die das Leben als nicht „technisch machbar“ erkennt. Bis zu einem gewissen Grad ist das sicherlich so gemeint, da er sein Leben führt und dies auch will. Dennoch gibt er, ohne sich aufzugeben, einen Teil seiner Lebensführung vertrauensvoll ab. Er vermag, Vertrauen zu schenken und Kontrolle abzugeben.

„Der Lebenskönner weiß – wie die zwei Seiten der Münze – zu unterscheiden: Als Einwohner der Welt muss er vertrauen, und er tuts. Als Mensch unter Menschen *schenkt* er Vertrauen, dankbar, dass er es vermag.“[331]

Als weiterer Ausweis der Lebenskönnerschaft wird der Humor angeführt.

> „Der Lebenskönner betrügt sich nicht über die Verfassung des Ganzen, sondern wie der Humor sieht er das große Theater als die Komödie, die es ist, und doch vergisst er in keinem Augenblick: Eine Welt, die anders wäre, ist in dieser nicht zu haben, jetzt und hier zumindest nicht. […] So erwirbt sich der Humor als Habitus des Lebenskönners die Begabung, das Verkehrte zu durchschauen, ohne – weil es das Verkehrte ist – es zu verachten. Dabei hilft ihm eine Einsicht, die keinem Humoristen fehlt: Er weiß sich selber als verkehrt. Und er übersieht nicht, dass er trotzdem recht gerne lebt. Das nimmt er als Lektion: Er wagt, von sich auf andere zu schließen.“[332]

---

[328] Achenbach (2003) S. 57.
[329] Achenbach (2003) S. 60.
[330] Achenbach (2003) S. 64.
[331] Achenbach (2003) S. 69.
[332] Achenbach (2003) S. 83/84.
„Sinngemäß zitiere ich den Philosophen Henri Bergson, der ein berühmtes Werk über das Lachen (Le Rire) geschrieben hat: ‚Der Mensch ist nicht nur das einzige unter den Tieren, das lachen kann, er ist auch das einzige, das zum Lachen ist.’ Das ist die Lehre des Humors aus allem. […] Allerdings: Humor hat, wer dennoch gerne

Die Dinge mit Humor zu sehen ist laut Achenbach vor allem die Fähigkeit, sich selbst nicht zu ernst zu nehmen mit allen persönlichen Ressentiments und Abneigungen. Der einzelne Mensch, so die These, hat nicht die Möglichkeit, das große Ganze in den Blick zu nehmen und sich aufgrund dessen ein Urteil zu erlauben. Als Lebenskönner erkennt er, dass er gerne lebt und gleichzeitig, dass auch andere gerne leben. Was hier verklausuliert daher kommt, erinnert an Albert Schweitzers Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben, die dem eigenen Willen zum Leben entspringt. Auch die Akzeptanz der Lebensverneinung passt in diesen Zusammenhang. Leben muss auf Kosten anderen Lebens leben. Bei Achenbach ist dies mit „Humor zu nehmen", indem auch das Selbst als „verkehrt" erkannt wird. Eine solche Diktion ist bei aller guten Absicht aber missverständlich. Zunächst nämlich kann laut Achenbach eine andere als die „falsche Welt" hier und jetzt nicht erschaffen werden und dennoch ist ein richtiges Leben des Lebenskönners im sogenannten Falschen möglich. Hier müsste präzisiert werden, was mit dem „Falschen" gemeint ist. Wenn es dabei um die notwendige „Lebensverneinung" im Sinne Schweitzers geht, die bei aller Ehrfurcht vor dem Leben und der dahinter stehenden ethischen Strenge nicht zu vermeiden ist, so ist ein „humorvoller", die Widersprüche hinnehmender und sie erträglich machender Umgang mit der Welt eine adäquate Antwort. Sind mit dem „Falschen" aber menschen- und weltverachtende, würdelose Zustände gemeint, schafft der Humor zwar die notwendige Distanz, um solche Dinge in erträglicher Form aufzuarbeiten: das Lachen bleibt aber quasi im Halse stecken und es bedarf ethischer Fundierungen, die das Falsche verachten.[333]

Achenbach versteht den Humor als Möglichkeit, den Ernst hinter dem vermeintlich leichten Ton des Scherzes sichtbar zu machen und, ohne zu moralisieren, den Finger in die Wunde zu legen. Ein solches humoristisches „Ethikverständnis", wenn man es so bezeichnen will, das von bierernsten Begründungen abstrahiert und auf humorvolle Art Missstände thematisiert und einem Publikum zugänglich machen kann, bedarf eines feinen Gespürs, um Betroffene nicht zu verletzen und um nicht in trivialisierende Unterhaltung abzugleiten.[334]

---

lebt. Womit ich bei meinem Haupt- und Offizialthema wäre, beim Richtigen im Falschen. Und damit auf den Wegen philosophischer Lebenskönnerschaft" (Achenbach, 2003, S. 83)

[333] Vgl. hierzu Schweitzer [1923] (1990) und hierzu Grätzel (2007).

[334] Achenbach bedient sich zur Illustration seines humoristischen Verständnisses des Werkes „Das Lachen der Heiligen und Narren" von Helmut Thielicke: „Und wieder ist es Thielicke, der das unvergessliche und rührendste Beispiel gibt für dieses Sondervermögen des Humors, das Übersehene zu bemerken […]: ‚Um seinen Kindern einen Eindruck von christlicher Standhaftigkeit zu vermitteln, zeigt der Vater ihnen ein Bilderbuch der Kirchengeschichte, in dem auf einem Blatt abgebildet ist, wie im Kolosseum zu Rom die christlichen Märtyrer von den Löwen zerrissen werden. Als das kleinste Kind dabei etwas aufschluchzt und dem Vater schon fast Bedenken kommen, ob er das Kind diesem grausamen Eindruck hätte aussetzen dürfen, fragt er es, was ihm denn da so leid täte. Darauf zeigt das Kind auf eine der Bestien und meint: ‚Dieser Löwe sieht so traurig aus; er hat noch keinen Christen.' […]

Man könnte nun meinen, dass die Lebenskönnerschaft eine Suche nach dem glücklichen Leben beinhaltet, das mit den Unwägbarkeiten und Belastungen des Lebens umzugehen weiß. Zwar wird auch das Thema „Glück" von Achenbach angesprochen, aber unmittelbar einer kritischen Revision unterzogen, wobei er sich auf Schopenhauer bezieht, der als „angeborenen Irrtum" bezeichnet, „dass wir da sind, um glücklich zu sein". „Das Wichtigste und Erste wäre damit bereits gesagt. Und das ist: Die Glückssucher vermehren die Glückserträge nicht, die sie einheimsen möchten, sie bereiten sich vielmehr die sicherste Enttäuschung."[335]
Der Lebenskönner ist kein Glückssucher und dennoch sucht er nach Lebenswegen und Möglichkeiten, das Leben denkend zu meistern.[336]

Während der Ironiker den Scherz hinter dem scheinbaren Ernst versteckt, also das Ernste komisch macht, versteckt der Humorist den Ernst hinter dem vermeintlich leichten Ton des Scherzes – womit er gerade das Komische ernst nimmt. Und warum? Weil das Komische der Welt nun einmal unser irdischer Ernstfall ist. Alles wird vom Humoristen zunächst relativiert, weil es komisch ist, und dann in seiner Komik ernst genommen. Eine Doppelbewegung" (Achenbach, 2003, S. 86/87).

[335] Achenbach (2003) S. 93.

„[…] zunächst ein paar gelehrte Unterscheidungen: Glück als Zustand, Umstand, Fügung, als Befindlichkeit, Gefühl, Empfindung oder Stimmung, als Lohn oder nicht-intendierbare Nebenfolge richtigen Lebens […] Im Anschluss daran ließe sich Eingemachtes aus dem reichen Vorrat der Glücks-Theorien servieren. Glück als ‚Flow' ist derzeit sehr populär, was sich mit glücklicher Hand ganz zwanglos durch einige kluge Ermahnungen anreichern ließe, etwa das Glück nicht zu suchen, sich vielmehr von ihm finden zu lassen (wobei dahingestellt bleibt, ob es dazu aufgelegt ist, uns zu suchen und seine Gaben an uns auszuteilen)" (Achenbach, 2003, S. 91).

[336] In eine ähnliche Richtung weisen auch die Ausführungen von Thomä (2003) „Vom Glück in der Moderne", der sich gegen glücksversprechende Ideologien und Patentrezepte wendet. Dem „Glück" wird eine Theoriefähigkeit abgesprochen und die Glückssuche damit in den Kontext individueller Lebensentwürfe eingebettet. „Der Zusammenhang zwischen Lebensvollzug und Selbstbezug ist für das Glück deshalb von herausragender Bedeutung […]" (ebd., S. 15). Glück widerfährt uns im Lebensvollzug und ist nicht unabhängig davon zu finden und zu konstatieren. Das Glück wird auch dort verfehlt, wo es von Seiten der Selbsterhaltung und Selbstbestimmung vereinnahmt wird. Utilitaristische Bedürfnisbefriedigung als Symptom der Moderne übt dabei einen gewaltigen Einfluss auf unser Selbstverständnis aus, sodass Thomäs Anliegen darin liegt, „[…] die Beschreibungen des Glücks aus den Fängen der Bedürfnisbefriedigung zu lösen und zugleich ein revidiertes Verständnis der Moderne, in deren Mitte das Glück verharrt, zu entwickeln" (ebd., S. 16).
Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf Hampe (2009), der in einem fiktiven narrativen Rahmen mit vier Untersuchungen über das Glück experimentiert und dabei von der Annahme geleitet wird, „[…] dass die Anerkennung von Differenzen die Grundvoraussetzung des Glücks ist und die Unfähigkeit, Differenzen zu akzeptieren, der erste Schritt ist ins Unglück" (Hampe, 2009, S. 274). Abgelehnt wird dabei ein Streben nach Konsens in Fragen des Glücks, wie er von Theorien über das Glück impliziert wird. „Man entscheidet sich, wie es Paul Feyerabend sagt, beispielsweise dafür, mit einem bestimmten Lebenspartner zusammen zu sein, einen bestimmten Beruf zu ergreifen und in einem bestimmten Land zu leben, ohne Vorabkenntnisse aller damit verbundenen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten. Die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten ergeben sich vielmehr aus und erscheinen in dem so gewählten Leben. Es ist eine Illusion der Lebens- und Glücksratgeber zu glauben, man könnte anhand von einer ‚Checkliste' vorab klären, wie das Leben zu gestalten sei, nach welchen Prinzipien Entscheidungen getroffen werden müssten und sich so die Lebenserfahrung ersparen. […] Deshalb ist die Lektüre dieses Buches als eine Therapie vom Theoretisieren über das Glück gedacht" (Hampe, 2009, S. 276-279). In diesem Sinne ist auch Achenbach (2003) zu verstehen, wenn er in seinen Ausführungen zur Lebenskönnerschaft schreibt, dass „zum Glück hier nichts vom Glück zu lesen ist". Weder die Gedanken zur Philosophische Praxis noch zum Glück folgen einer Theorie. Hampes Überlegungen zum Glück, denen er in vier Stimmen bzw. Essays Ausdruck verleiht, sind als eine Form der „geistigen Übung, als ein exercitium oder eine meditatio gedacht" (ebd., S. 279). Dabei folgt er wie Achenbach einer Tradition des philosophischen Schrifttums, die Fiktion mit theoretischer Reflexion verbindet. Die Rahmenerzählung für die vier Meditationen über das Glück bildet ein Akademiewettbewerb, bei der zahlreiche Wissenschaftler ihr Beiträge einsenden zu der Frage: „Kann das menschliche Leben vervollkommnet werden und wenn ja, auf welchem Weg können die Menschen das Glück finden?" Vier der eingereichten Abhandlungen werden dann für die vorliegende „Sammelpublikation" ausgewählt in Verbindung mit einem abschließenden Plädoyer für die Polyphonie bzw.

Die Philosophische Praxis sieht sich dabei auch mit dem Leiden am Leben konfrontiert, wobei die Frage danach, ob Denken trösten kann, zunächst dadurch beantwortet wird, dass es in der Philosophischen Praxis nicht darum geht, Trost zu spenden, da es dem Leidenden nicht darum geht, vertröstet zu werden.

„Wie ich leide – darum, das Wie auszudrücken, darum geht es dem Leidenden. Das erste und eine, was not tut, ist für ihn: die tiefste Fülle seiner Not zu klagen…Und er klagt seine Not, indem er allen Trost als billig und trostlos zurückweist. Trost, sofern er der Rede wert ist, ist immer Trost für Untröstliche. Die Frage des Trostlosen, die er uns, die wir ihn trösten wollen, ans Herz legt, lautet, ob wir mit ihm untröstlich sein können, ob wir begreifen, dass von Trost zu reden angesichts seiner Lage eine Frivolität wäre, ein Verlachen, ein Herunterspielen seines Schmerzes, die Weigerung, sein Leiden ernst zu nehmen.“[337]

Der Trost kann als Ablenkung und damit teilweise als Nicht-Ernstnehmen des Leids erfahren werden. Die Untröstlichkeit zu akzeptieren und auszuhalten ist ein Zeichen dafür, den Untröstlichen als solchen wahrzunehmen und zu respektieren. Ein schneller Trost hingegen möchte die Problematik lieber schnell beiseite schieben.

„Wieviel Trost wird gespendet worden sein, nur um Ruhe vor den Trostlosen zu haben? Verständlich, denn Ungetröstete sind lästig. Und so hört man es manchem Trost an, dass er vorgebracht wird, um sich des Trostlosen zu erwehren. […] Erster Trostgrund: Siehe, andern geht es auch nicht besser. […] Zweiter Trostgrund: Du hast nicht alles verloren. Siehe, was dir verblieb. […] Dritter Trostgrund: Das Leben geht weiter. Die Zeit heilt alle Wunden. […] Vierter Trostgrund: Was geschieht, geschieht notwendig.“[338]

Die hier genannten Formen des Trostes rücken das Weltbild des Trostbedürftigen zurecht, indem sie ihn daran erinnern, was ihm bleibt, wie es anderen geht, dass dies der Lauf der Welt

---

Vielstimmigkeit, die sich nicht nur für eine philosophische Position stark macht und von der „Überlegenheit“ bestimmter Standpunkte überzeugt ist. „Der erste Text des Physikers und Wissenschaftsphilosophen Erwin Weinberger sucht die Verbesserung des Lebens oder das Glück in der Vervollkommnung der Dinge, in technischen Verfahren und neuen Erziehungsmethoden. Der zweite Text der mit dem Kulturvergleich beschäftigten Philosophin Lalitha Dakini betrifft die Perfektionierung des Geistes; er kann auch als Kritik an Weinbergers Abhandlung gelesen werden. Die dritte kulturpessimistisch zu nennende Untersuchung des chilenischen Psychoanalytikers Antonio Rojaz Martens behauptet, dass das Glück unmöglich sei und sich kein Denken außerhalb der Kultur und des biologisch verstandenen Lebens aufhalten könne. […] Der vierte Text des amerikanischen Soziologen James Williamson betrachtet schließlich das Glück als eine Erfahrung, die ein richtiges Verhältnis von Dingen und Geistern voraussetzt, die sich in seinen Augen gegenseitig erschaffen […]“ (Hampe, 2009, S. 39).
Vier Perspektiven auf die Welt und damit vier unterschiedliche Vorstellungen davon, wie das Glück ermöglicht werden könnte, werden hier vorgestellt, ohne einer der Sichtweisen den Vorzug zu geben. Alle Sichtweisen spiegeln einen Teil der Wirklichkeit wider, aber eben nicht die ganze Wirklichkeit, die in der erwähnten Polyphonie besteht und bei Wilber zu einem integralen Verständnis hin weitergedacht wird. vgl. Kapitel 2.2.3. dieser Arbeit.

[337] Achenbach (2003) S. 107.

[338] Achenbach (2003) S. 110-119.

ist etc. Sie verweisen auf Anderes und möchten das Leid vergessen machen, indem sie Gründe nennen, warum es vernünftig ist, sich damit trösten und vertrösten zu lassen.

Ein weiterer Trostgrund, der an einer anderen Stelle ansetzt, möchte den Leidenden zu stärken versuchen, damit er sein Schicksal gefasst, aufrecht und mutig erträgt. Dabei wird das Leiden als Prüfung interpretiert, die den Leidenden herausfordert, sich nicht unterkriegen zu lassen und zu zeigen, wer er ist. Gefragt wird: „Wirst Du trotzen und stark sein und deine Fassung bewahren? Du wirst Dich doch nicht unterkriegen lassen?!“

Insgesamt wird von Achenbach ein zuversichtlicher Glaube angenommen, der sich das „richtige Leben“ vom falschen nicht verderben lässt.[339]

„Sollte ich in letzter Konsequenz sagen, was das Richtige im Falschen ist, wäre die Antwort: Es ist das Verzeihen. Es tilgt das Fürchterliche, ohne es zu leugnen, und bereitet ihm den Weg, auf dem es heil werden kann.“[340]

Eine solche Form des Verzeihens geschieht im Selbst, sie kann nicht Ergebnis eines Ratschlages sein. Auch sich selbst zu verzeihen ist in diesem Kontext zu verstehen. Aussprüche wie „Fehler machen wir alle“ und „nimm es nicht so schwer“ bringen dort keine ad hoc Wirkung. Die Dinge, die bedrücken, ziehen zu lassen und das Leben wieder fließen zu lassen, d.h. weitere Entwicklung zuzulassen, ist letztendlich ein Verzeihen.

Über den Umgang mit der Trostlosigkeit in der Philosophischen Praxis berichtet Achenbach, indem er deutlich macht, dass niemand über Trost verfügt, wie über eine Sache, die er gleich einem Heilmittel verabreicht. Der Umgang sollte in dieser Situation kein distanziertes Sprechen über die Sache „Trost“ und „Trostlosigkeit“ sein, sondern ein persönliches Zulassen der Trostlosigkeit. „Ist womöglich nur berufen zu trösten, der das Trostlose zu ertragen vermöchte, ohne zu vertrösten?“[341]

---

[339] Vgl. Achenbach (2003) S. 119/120.

[340] Achenbach (2003) S. 122.

[341] Achenbach (2003) S. 126.

„Eines Tages kam ein Mann zu mir, Mitte Dreißig, dessen erste und einzige Liebe, eine junge Frau, eigentlich ein Mädchen noch, wenige Monate nach ihrer Hochzeitsfeier eine unheilbare, aggressive Krankheit hinweggerafft hatte. Er hat sie hinausbegleitet und begraben. Seither aber lebte auch er nicht mehr. Wie ein Toter gehe er dahin unter Toten, die sich den drolligen Anschein gäben, als lebten sie. Und doch sei es falsch, denn schlimmer noch sei, dass er ja lebe und nicht gestorben sei – sie aber tot. Lächerlich, was ihm der Pfarrer erzählt habe, das seien ausgeschnittene Worte gewesen, frommes Zitiergut. […] Die Sprüche hätten ihn in seiner Lage nicht zwei Schritte weit getragen. Doch noch entsetzlicher, was man ihm in einer ‚Trauertherapie’ in die Ohren geträufelt habe, die immer gleichen sanften Mienen dazu, der einstudierte Sing-Sang-Tonfall, als sei die wunde Seele wie ein Glas, das zu zerspringen drohe. […] ‚Diese Gesundarbeiter’, sagte er, ‚sind die Hölle’. – […] ‚denn die Hölle, das sind die Traurigen, die nicht einmal mehr zu trauern vermögen. Sie lachen nicht, sie weinen nicht, sie regen sich nicht, sie reden nur vom Lachen und haben eine Theorie, nach der es gut ist zu weinen, und regt sich etwas, setzen sie sich fest auf ihren Stuhl und schicken Worte los, die erklären, was sich da regen wolle. Doch dann regt es sich nicht mehr.’

Was tat ich? Ich suchte nicht zu trösten. Ich dachte an Hiob und seinen Ausruf: ‚Ach, dass ich einen hätte, der mich hörte’ (31,35)

Auch über das „Altern“ als existenzielles Thema gibt Achenbach seinen Lesern einige Ansichten auf den Weg mit, indem er sich auf die entsprechenden Stellen aus Schopenhauers Aphorismensammlung bezieht.[342] Ein Plädoyer wird gehalten für die Nachdenklichkeit und die Schwere des Lebens, die dem Leben auch „Gewicht verleihen“ kann und der Leichtigkeit und Jugendlichkeit eine besinnliche Beständigkeit entgegensetzt.

Und Achenbach schließt seine Ausführungen zum „Richtigen im Falschen“ mit einer mystisch anmutenden Sentenz, die die Einheit allen Seins in aller dialektischer Widersprüchlichkeit widerspiegelt und aus diesem Bewusstsein heraus eine Kraft hervorrufen will..

„Was bleibt – als Wink zum Abschied? Dass ich beruhigt bin in dem, der da ist, da war und der da kommt? Ja, ich bins. Was immer richtig war in allem Falschen, was irgend im verzerrten Antlitz dieser Welt geleuchtet hat, wird er sammeln, und es wird sich fügen und Gestalt annehmen – seine - , dann wird die Erde sein, was – alles in allem wie alles in einem – sie heimlich schon lange ist und war: Heimat. Und die Stimme spricht – wie einst: Sieh, es ist gut.“[343]

Wenn Philosophie, so wie sie hier und bereits bei Novalis verstanden wird, tatsächlich Heimweh ist, der Drang, überall zu Hause zu sein, so möchte Achenbach mit seinem Philosophieren einen Weg zur Heimat aufzeigen. Vermittelt wird keine Lehre und keine Technik, wie die Ruhe zu bewahren ist, sondern eine Gelassenheit, die eine Haltung der Geduld beinhaltet und sich dabei von anheimelnder Beschaulichkeit distanziert.

Ich wusste, dass hier kein Trost ist, der sich ‚vermitteln’ ließe, und dass die Scham verbietet, dem Untröstlichen zuzureden. Was allenfalls zu denken war, dachte ich nicht für ihn, sondern es gab sich mir selbst zu denken. Das mochte er bemerkt haben, und dafür war er dankbar“ (Achenbach, 2003, S. 123/124).

[342] „Vor allem aber ist es eine Stelle in Schopenhauers ‚Aphorismen zur Lebensweisheit’, die ich nie gelesen habe, ohne laut zu lachen. Für alle, die ‚bei Jahren sind’ – und bei Gelegenheit ihre humoristische Begabung überprüfen möchten - , teile ich sie mit: ‚Wenn in meinen Jünglingsjahren es an meiner Türe schellte, wurde ich vergnügt: denn ich dachte, nun käme es. Aber in späteren Jahren hatte meine Empfindung, bei demselben Anlass, vielmehr etwas dem Schrecken Verwandtes: ich dachte: ‚da kommt’s’.’

Gerade so, fährt Schopenhauer fort, gebe es… ‚hinsichtlich der Menschenwelt…ebenfalls zwei entgegengesetzte Empfindungen: in der Jugend hat man häufig die, von ihr verlassen zu sein; in späteren Jahren hingegen die, ihr entronnen zu sein. Die erstere, eine unangenehme, beruht auf Unbekanntschaft, die zweite, eine angenehme, auf Bekanntschaft mit ihr. – In Folge davon enthält die zweite Hälfte des Lebens, wie die zweite Hälfte einer musikalischen Periode, weniger Strebsamkeit, aber mehr Beruhigung, als die erste.’ […]

Hier ein weiteres der unverwechselbaren Beutestücke, die Schopenhauer – sein Leben lang auf Streifzug – heimgebracht hat:

‚Wenn wir jung sind, vermeinen wir, dass die in unserm Lebenslauf wichtigen und folgenreichen Begebenheiten und Personen mit Pauken und Trompeten auftreten werden: im Alter zeigt jedoch die retrospektive Betrachtung, dass sie alle ganz still, durch die Hintertür und fast unbeachtet hereingeschlichen sind.

Man kann ferner, in der bis hierher betrachteten Hinsicht, das Leben mit einem gestickten Stoffe vergleichen, von welchem jeder, in der ersten Hälfte seiner Zeit, die rechte, in der zweiten aber die Kehrseite zu sehn bekäme: letztere ist nicht so schön, aber lehrreicher, weil sie den Zusammenhang der Fäden erkennen lässt’“ (Achenbach, 2003, S. 145/146).

[343] Achenbach (2003) S. 153.

Dies thematisiert Achenbach (2005) in einem eigenen kleinen Band als „Das kleine Buch der inneren Ruhe“.

2.2.1.2. Von der inneren Ruhe in schnelllebiger Zeit und die Frage: Worauf kommt es an?

„Ruhe und Gelassenheit – das klingt manchem Ohr nach still-besinnlichem Kalendersprüchlein und erbaulicher Gute-Nacht-Lektüre. Man erwartet sich womöglich den beruhigenden Sinnspruch oder eine anmutige Blütenlese ‚schöner Stellen’, die das Herz erwärmen und den Verstand in Ruhe lassen. Doch die Absicht dieses Buches ist nicht, mit feierabendlichem Tiefsinn oder schöngeistigen Sedativa zu versorgen.“[344]

In der Tradition der Stoa und Schopenhauers entspringt die Ruhe nicht der beruhigenden Selbstgefälligkeit, sondern der Distanzierung von der Welt in Form einer Resignation, die das Leiden der Welt begriffen hat. Nichts macht uns so unruhig, wie wir uns selbst, sodass ein erster Schritt in der Selbstdistanzierungsfähigkeit liegt, was einer Überwindung des Egoismus und der persönlichen Eitelkeiten ähnlich ist. Sich angesichts des Übels der Welt auf sich selbst zurückzuziehen, ist allerdings nicht die Lösung. Achenbach plädiert hier vor allem dafür, „das Leid tapfer zu tragen und nicht bloß zu erdulden und hinzunehmen“[345], auch wenn er sich auf keine Position festlegen lassen möchte und vielmehr verschiedene Deutungsangebote[346] zu den Lebensfragen liefert. Damit nimmt er den Einzelnen in die persönliche Verantwortung und lehnt letzte Worte dezidiert ab. Philosophieren ist für ihn ein fortgesetzter Dialog. Sein „kleines Buch zur inneren Ruhe“ endet in aller Offenheit mit einem „Nun…“.

„Philosophie hat sich nie als Erleichterung empfohlen; eher noch erwarb sie sich die Liebe als tief respektvoller Anspruch, der überfordert. Lebensanleitend, als stoische Philosophie, will

---

[344] Achenbach (2005) S. 161/162.
„Die Sucht, originell zu sein, war den Stoikern fremd. Das, worauf es ankommt, was dem Leben Halt gibt – was sich in unerschütterlicher Haltung und Gelassenheit bewährt - , ist nichts, was sich als Neuigkeit aufmachen ließe. Und wenn ein Leben nichtssagend abgespult, gedankenlos vertan, heruntergelebt, irgendwie bloß durchgebracht oder in tagtäglicher Kleinarbeit verbraucht wird, dann ist es unerheblich, ob die Umstände römisch waren: Tischgelage und Geschwätz – oder zeitgenössisch sind: ein Leben am Tropf der Unterhaltungsindustrie. Die Stoa ist nicht aktuell, sie ist gegenwärtig, sie war es stets“ (Achenbach, 2005, S. 12).

[345] Vgl. Achenbach (2005) S. 181 u. 185.

[346] So zitiert Achenbach zahlreiche Stellen von Autoren aus der Geschichte der Philosophie, von Plutarch, Epiktet, Marc Aurel, Schopenhauer, Nietzsche und anderen.
„Wie das Meer die Wellen, so werde ich […] die Gedanken anderer ans Ufer spülen lassen. Dort mögen sie dann liegen auf dem Strand wie Flaschenpost. Ich habe sie einmal für mich herausgefischt, ich habe sie gelesen, und was sie meldeten, gab mir zu denken. Jetzt schicke ich sie meinerseits hinaus und weiß so wenig, wie es jene wussten, die sie erstmals auf die Reise schickten, wo sie landen“ (Achenbach, 2003, S. 149).

sie mit uns über uns hinaus, damit wir zu uns kommen, wo wir mit uns noch nicht sind. Am Ziel wären wir, wo wir uns so anträfen, wie wir uns feinsten Gewissens begegnen wollten.“[347]
Die Begegnung mit uns Selbst in der Besinnung, dass wir stets über uns hinaus gehen, um zu uns zu kommen, ist Thema der philosophischen Lebensanleitung. Diese Anleitung kann überfordernd wirken, da sie keine schnellen Lösungen parat hat und eine immerwährende Aufgabe bleibt. Eine solche Aufgabe erfordert sowohl Geduld als auch eine gewisse Langsamkeit, die Besinnlichkeit zulässt und verhindert, sich in der Gehetztheit der alltäglichen Aufgaben zu verlieren.
„Langsamkeit verschafft uns Zeit, vergönnt uns Zeit, schenkt uns Zeit – Schnelligkeit hingegen raubt sie uns. Denn Zeit ist keineswegs ein Etwas, das wir haben, sondern sie ist für uns da, sofern wir sie uns nehmen, sofern wir sie uns lassen. Wer Zeit ‚braucht', ‚verbraucht' sie nicht, vielmehr umgekehrt: gewinnt sie erst. Ergo: Wer sich niemals Zeit lässt, hat nie Zeit. Wer es versäumt, sich Zeit zu nehmen, geht leer aus – und am Ende hat er keine Zeit gehabt. Das ist die These.“[348]
Sich Zeit zu nehmen heißt hiernach, Zeit zu gewinnen. Auch Momente, in denen nichts Produktives geschieht, sind dann gewonnene Momente, Momente der Stille, die nur unter dem Diktat des permanent Sichtbar-tätig-sein-Müssens als verlorene und vergeudete Zeit interpretiert werden.
„Ein Befund macht stutzig: In den einschlägigen Wörterbüchern überwiegen zur Erläuterung der Stille Negationen – Stille als von keinem Lärm gestörter Zustand – daneben werden Bilder einer abgeschiedenen Idylle evoziert – ‚friedliche, ländliche, sonntägliche Stille' – schließlich teils bedrückende, teils bedrohliche Verhältnisse: ‚eine lähmende, furchtbare, beklemmende Stille'.“[349]
Auch von peinlicher Stille in einer Gesellschaft ist die Rede, was die Stille insgesamt zu einem gefürchteten Übel macht. Bedeutungen wie „friedlich“, innerlich ruhend und stark werden nicht mehr mit Stille assoziiert. Wer still ist, scheint sich diesem Verständnis nach nicht wohl zu fühlen oder er findet keine Worte, kapselt sich ab und hat keinen Kontakt. Kontaktpflege wird dann mit Smalltalk betrieben, wenn jedes Thema besser ist, als still zu sein. Hiermit soll nicht die Kunst der Gesprächseröffnung über einfache Themen abgewertet

[347] Achenbach (2005) S. 118.
[348] Achenbach (2005) S. 62.
[349] Achenbach (2005) S. 73.
„Meine Eingangsthese, die Moderne sei die Zeit der Zeit, verträgt nach alledem wohl eine schärfere Formulierung. Die müsste lauten: Sie ist der Zeit verfallen. Sie ist der Herrschaft der Zeit unterworfen. Das bedeutet: Sie hat die Ewigkeit verloren, indem sie der Zeitlichkeit anheimfiel – oder: sie verfiel der Zeit, indem sie die Ewigkeit verlor“ (Achenbach, 2005, S. 49/50).

werden, sondern auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht werden, die durch Gesprächspausen und Tätigkeitspausen und damit „Stille“ entsteht.

Achenbach geht noch einen Schritt weiter und behauptet, dass die Seele dort zur Ruhe komme, wo sie die Dinge annimmt und sich versöhnt mit dem, was ist, was war und was kommen mag. Geht es im Leben aber nicht auch darum, die Dinge weiterzuentwickeln und sich um Anderes zu kümmern als das Selbst?

Dem würde Achenbach nicht widersprechen und erkennt doch als Grundlage einer besinnlichen Tätigkeit an, dass es „für dich auf dich“ ankommt.

„Für dich kommt es darauf an, dass du gut bist, dass du dich anerkennen kannst, dass du – berechtigt – auf dich selber stolz sein darfst, dich selbst zu respektieren Anlass hast, dass du dir Freund sein und dich selbst als diesen schätzen, achten, lieben kannst und so dich freust, wenn du deiner selbst inne wirst.“[350]

Dabei geht es auch im traditionell stoischen Sinne darum, sich nicht dem Urteil der Masse auszuliefern, deren Gerede oft populärer Unsinn ist. Der Mensch soll mit sich selbst zu Rate gehen und sich selbst ein strenger Richter sein, gleichzeitig aber lernen, sich zu verzeihen, ohne sich auf seinen Schwächen auszuruhen.[351]

Die Grundsätze der Stoa werden bei Achenbach in folgenden Formulierungen zusammengefasst. Der erste Grundsatz lautet: Nicht die Philosophie ist wichtig, sondern philosophisch zu leben. Zweiter Grundsatz: Beantworte die Frage, worauf es ankommt. Dritter Grundsatz: Du musst vor dir selbst, nicht vor der Menge bestehen. Vierter Grundsatz: Dies geschieht und dies ist meine Vorstellung davon. Fünfter Grundsatz: Gleichgültiges gleichgültig nehmen. Sechster Grundsatz: Wolle, was geschieht.[352]

„Einverständnis mit dem Schicksal, Ja-Sagen zu dem, was uns bestimmt ist, anerkennen, was geschieht, dem, was abverlangt wird, zuzustimmen lernen, das Unabwendbare und Notwendige lieben – die Einübung in diese Haltung, hatte ich gesagt, sei womöglich ‚das Mark aller Philosophie’.“[353]

Eine das Leben bejahende Haltung einzuüben und dabei die Lebensverneinung zu erkennen und integrieren zu lernen ist in der Tradition der philosophischen Lebenskunst ein stets wiederkehrendes Muster. Auch die Figur der Freundschaft zu sich selbst ist dort zu finden und

---

[350] Achenbach (2005) S. 119.

[351] Vgl. Achenbach (2005) S. 123.
„Marc Aurel sagte sich jeden Morgen: ‚Ich werde heute einem Eitlen, einem Lügner, einem langweiligen Schwätzer begegnen; sie sind so nur aus Unwissenheit’. […] Und nun findet Marc Aurel ein großartiges Bild: Ein gesunder Magen verdaue jede Speise, so ‚wie eine Mühle alles mahlt, was zu mahlen geht’. Ebenso verfahre eine gesunde Seele mit allem, was ihr widerfährt: ‚wie der kräftige Magen alles verdaut und wie ein heftiges Feuer, das Flamme und Licht aus allem macht, was du auch hineinwirfst’“ (Achenbach, 2005, S. 134).

[352] Vgl. Achenbach (2005) S. 116-135.

[353] Achenbach (2005) S. 135.

doch wird bei Achenbach das Modell der Lebenskönnerschaft von der Lebenskunst klar unterschieden.

2.2.1.3. Lebenskönnerschaft statt Lebenskunst

Achenbach möchte seine eigenen Gedanken zur Lebenskönnerschaft vom Begriff der Lebenskunst abgrenzen. Während der Lebenskünstler locker und unbeschwert zu leben verstehe, komme es dem Lebenskönner darauf an, die existenziellen Herausforderungen und Konflikte zu „meistern", ohne aus seinem Leben ein „Kunststück" zu machen. Ohne W. Schmid[354] zu erwähnen oder im Quellenverzeichnis aufzunehmen, stellt Achenbach (2001) seinem Buch folgende Unterscheidung von Lebenskunst und Lebenskönnerschaft voran.

> „Die Idee der Lebenskunst ist das Glück; Lebenskönnerschaft bewährt sich darin, des Glückes würdig zu sein. Der Lebenskünstler gestaltet sein Leben, der Lebenskönner bewährt sich. Der Lebenskünstler setzt sich durch, der Lebenskönner steht ein für das, was recht ist. Der Lebenskünstler ist beweglich, der Lebenskönner aufrecht. Der Lebenskünstler gibt seinem Leben einen Sinn, der Lebenskönner erfüllt ihn. Lebenskunst sucht den Genuss des Lebens; Lebenskönnerschaft hingegen sucht vom falschen, faden, auch fadenscheinigen Leben zu genesen. Weiß jener, aus der Not eine Tugend zu machen, bewährt dieser die Tugend in der Not. Lebenskunst flieht den Schatten und sucht das Licht; Lebenskönnerschaft flieht das Zwielicht, sucht Licht und Schatten. Gibt der Lebenskünstler auf die Frage des Lebens eine Antwort, sucht der Lebenskönner die Frage, deren Antwort das Leben ist."[355]

Dem Lebenskünstler wird zum Vorwurf gemacht, dass er den Genuss des Lebens sucht, aus der Not eine Tugend macht und vor den Schattenseiten des Lebens flieht. Seine „Beweglichkeit", die sich um flexible Gestaltung des Lebens bemüht, wird hier implizit als Opportunismus und Charakterlosigkeit interpretiert. Der Lebenskönner hingegen bleibt aufrecht und stellt sich den Herausforderungen des Lebens, ohne Einfluss nehmen zu wollen. Die Antwort auf seine Fragen scheint das Leben selbst zu geben. Wenn es heißt, dass der Lebenskönner den Sinn seines Lebens erfüllt, so scheint er den Sinn des Lebens im Leben selbst zu finden. Er ist nicht auf der Suche, sondern er findet in jedem Lebensaugenblick. Dabei zeichnet er sich gegenüber dem Lebenskünstler durch eine größere Beständigkeit aus.
Charakteristisch für den Lebenskönner ist es, Farbe zu bekennen und dabei zuversichtlich sein Leben zu leben, ohne es in irgendeiner Weise rechtfertigen zu müssen.
In der Manier Friedrich Nietzsches und in der Diktion seines Zarathustra wird der starke, mutige Mensch gesucht.

---

[354] Vgl. Kapitel 2.2.2. dieser Arbeit zu W. Schmid, dessen Verständnis der Lebenskunst als philosophische Lebenskunst sich von der „seichten Lebenskunst" des Durchlavierens unterscheidet, wie an entsprechender Stelle gezeigt werden soll. Was gemeinhin im alltäglichen Sprachgebrauch unter Lebenskunst verstanden wird, kann durchaus als Sammelbegriff für schnell erreichbare Glücksmomente kritisiert werden.
[355] Achenbach (2001) S. 9.

„Ist womöglich dies das Übel, dass wir mutlos wurden, dass uns die Zuversicht abhanden kam, über uns hinauszuwachsen? […] der Heutemensch hat den Geschmack an allem Schwarz und Weiß verloren, er wünscht sich den Ausgleich, das Temperierte, die Mitte. […] Irgend etwas dazwischen, und nichts, was Anstoß erregte, zumal nichts oben, nichts unten, schon gar nichts ‚Hohes' und nichts ‚Niederes'. Im Halb-Halben lebt es sich gemütlicher. […] [ein Mensch], der sich nichts mehr vormacht, dem man alle ‚großen Flausen' austrieb, bis er nüchtern, sachlich, friedlich mit sich reden ließ, und der nun meint, im Grunde fehle ihm ja nichts. Wieso denn auch? Das Haus ist warm, der Kühlschrank voll, die Flasche Wein zur Hand, und ein paar Wochen noch, dann geht es sowieso erst einmal in den Urlaub."[356]

Der „Ästhetik der Existenz", wie sie die Philosophie der Lebenskunst empfiehlt, wird hier ebenso eine Absage erteilt wie dem gemütlichen „Sich-Einrichten" in der Welt. Sich mit seiner Umwelt und Mitwelt zu arrangieren, genügt dem Lebenskönner nicht.

Die „Kunst der Balance" (vgl. Schmid (1998, 2005c)) wird ohne explizite Bezugnahme als Leben im „Halb-Halben" abqualifiziert, ohne zunächst weitere konkrete Beispiele einer Lebenskönnerschaft zu geben. Der „Besucher der Philosophischen Praxis" und der Leser, der schnelle Antworten sucht, werden auf die Probe gestellt.

„Ihr Lieben, ich möchte Euch fragen: Strapaziere ich Eure Geduld? Meint Ihr, das alles sei überflüssig? Wollt Ihr lieber gleich etwas ‚Handfestes' zur Weisheit bar auf die Hand? Vielleicht etwas Sinniges, Besinnliches, etwas Gerades zur Tugend, ein paar ordentliche Anweisungen, wie zur Lebenskönnerschaft zu kommen sei?"[357]

Die formale Gestaltung des Textes durch die direkte Ansprache des Lesers soll eine direkte Gesprächssituation simulieren, wie sie im Dialog der Philosophischen Praxis anzutreffen ist. Die Floskel „ihr Lieben" würde dort zu einer Ansprache in der Form: „Mein Lieber, Meine Liebe" oder „So mein Lieber, meine Liebe". Hierzu ist zu bemerken, dass eine solche Anrede dem Anspruch des Dialogs auf Augenhöhe, der nicht belehren will, widerspricht, weil eine derartige Formulierung eine Belehrung von oben herab und beinahe eine „Inbesitznahme" impliziert. Sicherlich können solche Worte auch als harmlose Floskel abgetan werden und

---

[356] Achenbach (2001) S. 26/27.
„Wie konnte es geschehen, dass Tugend, Weisheit und der Erwerb von Lebenskönnerschaft die Faszination verloren, mit der sie die Menschen zu ihrem Vorteil verführten, Maß an sich anzulegen, sich abzuschätzen und weit über sich hinaus-, nämlich zu den Besten, Gelungenen, Beispielhaften und Vorbildlichen aufzublicken? […] Herausragendes wird beargwöhnt, das Noble, Überlegene, Vollkommene, Gelungene, Vorzügliche wird abschätzig behandelt, das Prächtige hat das Gewissen gegen sich, und das Strahlende steht im Verdacht, weil es Schatten wirft – auf andere nämlich […] Der Mensch ist unter die Auflage geraten, sich im Mittelmaß zu halten. Wir leben im ‚Weltalter des Ausgleichs' (Max Scheler): […] werden die Berge abgetragen und die Täler aufgefüllt. Was bleibt, ist flache Landschaft, ein friedlich seichtes Gefilde" (Achenbach, 2001, S. 25).
Hier klingt Nietzsches Spätphilosophie der von Mut inspirierten Lebensbejahung an.
[357] Achenbach (2001) S. 31.

auch der Tonfall und die gesamte Umgangsweise in der Situation müssen bei einer Beurteilung berücksichtigt werden.

Möglicherweise will Achenbach dadurch eine freundschaftliche, distanzlose Atmosphäre schaffen oder aber provozieren und herausfordern, indem „seinen Lieben" bewusst gemacht wird, wie kindlich naiv sie doch die Welt sehen.

Philosophie, so Achenbach, wird von manchen Menschen als höchst ärgerlich empfunden, da sie die Kreise stört, in denen man sich eingerichtet hat und in denen man zumindest gut zurecht kommt.[358]

Insofern unterscheidet sich die „Lebenskönnerschaft", die Achenbachs Idee einer Philosophischen Praxis einrahmt, von jeglicher Form der einfachen Lebensratgeber. „[…] wer einfach ein paar nett drapierte Anweisungen nach Lebensratgebermanier zusammenstellte, wäre Sophist – nicht Philosoph. […] Ich biete Euch keine fertigen Gedanken, die Ihr einstreichen könntet. Sondern ich bemühe mich, mir mit Euch gemeinsam ein Problem zuzubereiten. Geht ihr aber mit, werden wir ein Abenteuer des Denkens miteinander bestanden, eine wirkliche Einsicht gewonnen und philosophiert, d.h. nachgedacht haben. […] Die Tugend oder das Vermögen, das Leben vortrefflich zu führen, mit einem Wort, gut zu sein, ist also keine Weise, die sich als ‚Wissen' vermitteln ließe, und es gibt keine Wissenschaft der Lebenskönnerschaft […]."[359]

Nach dem Grundsatz der philosophischen Aufklärung Kants soll sich der Mensch seines eigenen Verstandes bedienen. Dabei wählt er nicht aus einem vorgegebenen Wissensschatz aus und bedient sich keiner vorgefertigten Theorie.

Eine positive Bestimmung der Lebenskönnerschaft liefert Achenbach nicht, sondern versucht ex negativo einzukreisen, was den Lebenskönner von anderen unterscheidet.

„Jetzt zur Lebenskönnerschaft: Ist auch nur ein Gedanke daran möglich, sofern es untersagt wäre, mit prüfendem Blick zu fragen, ob es Lebensstümper, -dilettanten und –versager gibt, Nichtkönner eben? Und setzt dies nicht voraus (macht Euch auf eine lange Aufzählung gefasst!), dass sich die ganze Phalanx der Laster, dass Unbelehrbarkeit, Verstocktheit, Neid, Häme, Gehässigkeit, Missgunst, Zynismus, Faulheit, Trägheit, Dumpfes, Borniertes, Verbummeltes, Beschränktes, Albernes, Lächerliches, Kleinkariertes […] Arroganz, Unzuverlässigkeit […] das Aufbrausende, Launische, Zickige […] Egozentrik, Rechthaberei, Rücksichtslosigkeit […] Kleinmütige, Hochmütige, Dogmatisches, Fanatisches, Überhebliche, Eingebildete […] – beim Namen nennen ließen?"[360]

---

[358] Vgl. Achenbach (2001) S. 17.
[359] Achenbach (2001) S. 71.
[360] Achenbach (2001) S. 38/39.

Zwar wird an dieser Stelle kein Tugendkatalog der guten Lebenskönnerschaft entworfen, aber die Liste der Untugenden weisen durchaus darauf hin, in welche Richtung sich der Mensch bewegen soll, um als Lebenskönner gelten zu können.

Achenbach zählt einige Beispiele aus seiner Philosophischen Praxis auf, in denen im entscheidenden Gesprächsaugenblick gesagt wurde, dass eine Veränderung ausgeschlossen sei, denn das verbiete der Stolz, er oder sie habe keine Lust dazu, würde immer wieder die Fassung verlieren etc.

Auf diese Weise führt Achenbach die „sechs klassischen Laster“ vor, zuerst den Hochmut und Stolz (superbia), dann die Unlust und Trägheit (acedia), dann die Vergnügungssucht (luxuria), den Zorn (ira), den Neid (invidia) und schließlich die Unbesonnenheit (aphrosyne).

Diese Laster gilt es zu erkennen, da viele sich frei davon glauben und die Laster unerkannt „als Ausdruck moderner Sprachlosigkeit“ übersehen werden.

Der Anspruch an die Lebenskönnerschaft ist jedoch noch höher, als nur das Falsche (was z.B. bestimmten gesellschaftlichen Regeln nicht entspricht) zu unterlassen.

Achenbach zieht eine Analogie zwischen Schachspiel und dem Begriff der „Könnerschaft“. Im Schach gibt es falsche Züge im Sinne von ungültigen Zügen, wenn z.B. der Springer bzw. das Pferd wie ein „Läufer“ gezogen werden; aber auch wenn ein Spieler richtige Züge macht, die nicht gegen die Regeln verstoßen, können diese falsch sein. „Das sind eben noch nicht die guten Züge. Und ein Meister wird sagen: Der Zug, den du da gezogen hast, war zwar erlaubt,

---

Achenbach vermeidet es sogar, die Themen der Lebenskönnerschaft explizit zu nennen, um sie nicht systematisch abhandeln zu müssen. Sein Werk ist in Form einer Reihe von Briefen an den Leser verfasst, also in Form eines geschriebenen Gesprächs, freilich ohne Antworten der Leser, die nur vermutet werden können. „Jetzt, da mein Brief an Euch zu Ende kommt, weiß ich, welche Themen ‚eigentlich’ in ein Buch zur Lebenskönnerschaft gehörten. Ich will sie Euch jedenfalls nennen: rechter Sinn, Hoffnung, Liebe, Glaube, dringlicher noch: Zynismus, die Kälte und das rechnende Kalkül, die Genauigkeit des Empfindens, die Rechenschaftspflicht des Gefühls, die Tiefe der Ahnung, das Denken des Herzens […] die große und die verkleinerte Einsamkeit, das befreiende und das verwickelnde Vertrauen, die billige Lustigkeit und der Humor mit Trauerflor, das lässige Vertagen und die geprüfte Zuversicht, Geduld, Verzeihen, nicht zuletzt Demut […] dass wir nichts mehr uns wünschen, als geliebt zu werden und lieben zu dürfen, wäre eines – und dann die Frage, warum dies so oft scheitert und schiefgeht (Fragen für den philosophischen Praktiker) Oder: […] das elende Verdämmern und aufrechte Sterben, Erlösung, Rettung, Heimkehr und Wiedersehen, Ausgang in den Eingang“ (Achenbach, 2001, S. 151/152).

Die hier vorgetragene Denkfigur möchte suggerieren, dass die Themen, die zur Lebenskönnerschaft gehören, nicht von vornherein festliegen, sondern erst als Ergebnis eines Reflexionsprozesses, hier in Form von fiktiven Briefen, sich allmählich herauskristallisieren.

Eine positive Bestimmung der Lebenskönnerschaft ist in der Aussage zu finden, dass es sich bei ihr um eine Schulung des Charakters handelt. Doch auch ein solcher Charakter wird wiederum nicht inhaltlich gefüllt mit Eigenschaften, sondern negativ bestimmt als weder zynisch noch nihilistisch.

„Lebenskönnerschaft ist Schulung des Charakters; der Charakter des Zynikers aber ist, keinen zu haben. Der Zyniker braucht ihn nicht nur nicht, er wäre ihm hinderlich: Denn das zynische Geschäft ist, sich der (schlechten) Wirklichkeit anzupassen, um sie zum eigenen Vorteil auszubeuten. Zynischer Grundsatz: Die Leute wollen betrogen werden. […] Prototyp dieser Spezies: Mephistopheles. Sollte es nicht zu denken geben, dass dieser ‚Sohn der Hölle’ in Goethes Drama zugleich die schlechthin moderne, aufgeklärte, illusionslose, kurz: gegenwärtige Gestalt ist? Was ist seine Überzeugung? Die Menschen sind undankbar, unbeständig, heuchlerisch, furchtsam und eigennützig. Das war nicht Mephisto, das war sein Vorgänger Niccolò Machiavelli“ (Achenbach, 2001, S. 161).

doch er war falsch. Warum? Weil es einen besseren gegeben hätte. Soweit sieht es so aus, als biete sich das Schachspiel tatsächlich als glänzendes Beispiel für Fragen der Lebenskönnerschaft an.“[361]

Doch diese Analogie des Mitspielens und guten Spielens reicht nicht aus, die Lebenskönnerschaft bildlich zu verdeutlichen. Es gibt nämlich im Leben umfassendere, komplexere Situationen. Dort „[…] kommt es darauf an, was gespielt wird und wie und wer da ‚mit von der Partie' ist. Und manche Lage gibt es, da wird jedem, der überhaupt mitspielt, derart mitgespielt, dass der Kluge entscheidet: ‚Hier spiele ich nicht mit!'“[362]

Die Lebenskönnerschaft hat das Ganze im Blick. Sie kümmert sich nicht nur darum, wie im Rahmen bestimmter Spielregeln der größte Erfolg erzielt werden kann. Darin unterscheidet sie sich von Ratgebern, die Erfolgsstrategien entwerfen, um in bestimmten Lebenssituationen andere Menschen für sich zu gewinnen.[363]

Der Lebenskünstler, wie er von Achenbach verstanden wird, „[…] braucht die Stimmung ausgelassener Geselligkeit, in der er als der spritzige, gescheite, lebensfroh prinzipienlose Typ brillieren kann […] und sorgt damit für gute Stimmung. […] Er erobert zwar, aber er besetzt nicht, nimmt nicht wirklich ein. Tatsächlich zu besitzen wäre lästig – denn er weiß, Besitz legt an die Kette. Der Gefahr entkommt er, denn seine Kunst ist, fein heraus zu sein, seine größte Kunst ein effektvoll inszenierter Abgang. Alles Dauerhafte, Regelmäßige und seriös Berechenbare ist ihm konstitutionell ein Greuel.“[364]

---

[361] Achenbach (2001) S. 55/56.

[362] Achenbach (2001) S. 57.

[363] Verwiesen sei hier exemplarisch auf den Ansatz von Tracy, Brian/Arden, Ron/Scheelen, Frank (2007): *Be charming! Wie Sie Menschen für sich gewinnen können.* Heidelberg. Der amerikanische Originaltitel lautet jedoch: „ The Power of Charm. How to Make People Feel Wonderful About Themselves in Your Presence“, was inhaltlich zunächst bedeutet, dass es weniger darum geht, Menschen für sich zu gewinnen und zu überzeugen, sondern darum, ihnen ein angenehmer Mitmensch zu sein, der für eine gute Atmosphäre des Zusammenseins Sorge trägt.

Der Inhalt des Buches kommt dann auch auf den ersten Blick in diesem Sinne des angenehmen Zusammenlebens daher, da es nicht darum geht, den Anderen mit großen Reden auf sich aufmerksam zu machen, sondern der „Zauber des Zuhörens“ und „Die Macht des guten Zuhörens“ in unterschiedlichen Kapiteln angepriesen werden. Letztendlich geht es den Autoren, die als Erfolgstrainer und Berater für Vortragstechniken und Präsentationen arbeiten, darum, den Charme und damit die Liebenswürdigkeit als „Maske“ und damit quasi als Täuschung anzutrainieren und zu verkaufen.

Der Charme wird als „Machtinstrument“ gezielt eingesetzt, wie ein Beispiel aus dem Kapitel „Die Macht des Charmes am Telefon“ zeigt. „ Bleiben Sie bis zum Schluss charmant“, heißt es dort. „Achten Sie darauf, dass alle Ihre Äußerungen charmant wirken, einschließlich der Verabschiedung. Haben Sie schon einmal mit jemandem telefoniert, der das Gespräch mit einem knappen ‚Auf Wiederhören' abrupt beendete? In einem solchen Fall fragt man sich unwillkürlich, ob die Liebenswürdigkeit zuvor nur geheuchelt war“ (Tracy et. al., 2007, S. 185).

Wer hier genau hinsieht, erkennt, dass davor gewarnt wird, die eigene Heuchelei durch eine unbedachte Äußerung auffliegen z u lassen. Freundlichkeit wird dann jedoch zur bloßen Fassade und gerade nicht zum Ausdruck eines Lebensgefühls der Lebensfreude.

[364] Achenbach (2001) S. 76.

Der Lebenskünstler wird hier als charmanter, unterhaltsamer Zeitgenosse dargestellt, der Menschen für sich einzunehmen versteht, aber letztendlich keine Kontakte sucht. Ihm geht es darum, zu brillieren und Lebensfreude auszustrahlen, dabei aber unverbindlich bleiben zu können.

Eine Auseinandersetzung mit einer „Philosophie" der Lebenskunst, wie sie Schmid vertritt, findet hier allerdings nicht statt. Erst dadurch würde deutlich werden, dass Lebenskunst mehr bedeuten kann als ein lebensfrohes Auftreten.[365]

Achenbachs Kritik an der Lebenskunst kann daher nur mit Einschränkungen gefolgt werden. Seine Gegenüberstellung von Lebenskunst und Lebenskönnerschaft versteht es vor allem, letztere ins rechte Licht zu rücken.

„Lebenskunst, sage ich zuerst, sieht das Leben als ästhetisches Problem, damit als sinnliches: das Leben wird angeschaut. Das gelingende ist ihr das schöne Leben. Lebenskönnerschaft hingegen sieht nicht auf das Leben, sie misstraut den Sinnen. Ihr Organ, wenn man es so nennen mag, ist jenes ‚innere Ohr', das sich erschließt, und jenes ‚Auge der Stirn', das ‚sich öffnet'. Dieses andere Auge sieht nicht, es nimmt wahr. Was es sucht, ist das gute, das ihm als das wahre Leben gilt."[366]

Der Lebenskunst wird hier einerseits eine sinnliche Komponente zugesprochen. Das Leben soll schön sein und sich gut anfühlen. Andererseits scheint die Lebenskunst berechnend vorzugehen und dabei zu wissen, was sie sucht, um dieses dann in der äußeren Welt zu finden. Die Lebenskönnerschaft hingegen kennt solche schönen Inhalte nicht. Sie sucht nicht, sondern erspürt, sie scheint sich auf eine Form der Intuition verlassen zu können und folgt damit doch auch einem quasi siebten Sinn und subtilen Gefühl. Trotzdem lässt sich der Lebenskönner nicht einfach treiben oder von den Sinnen mal hierhin, mal dorthin ziehen.

Lebenskönnerschaft gestaltet nicht bewusst und will sich doch im Leben bewähren. „Der Lebenskünstler gestaltet sein Leben, der Lebenskönner bewährt sich. […] Die Empfehlungen der Lebenskunst leiten an, das Leben in Form zu bringen; Lebenskönnerschaft sucht den Gehalt des Lebens. Der Lebenskünstler bestimmt sein Leben, der Lebenskönner fragt nach seiner wahren Bestimmung. Sucht jener, etwas Besonderes zu sein, das heißt unverwechselbar, trachtet der Könner des Lebens danach, er selbst zu sein, nichts als dieser eine und einzige, und seine Wirklichkeit hat er nicht darin, unverwechselbar, sondern darin, unersetzbar zu sein."[367]

---

[365] Vgl. Kapitel 2.2.2.
[366] Achenbach (2001) S. 86.
[367] Achenbach (2001) S. 87.

Der Lebenskönner übernimmt nicht einfach vorgegebene Kriterien, die ihn zu etwas Besonderem machen und ihm aller Wahrscheinlichkeit nach Anerkennung verschaffen. Er sucht nach seiner eigenen Bestimmung und entgeht damit dem Druck, spezielle Vorgaben zu erfüllen. Seine Bestimmung zu finden ist selbst schon die Herausforderung, die Könnerschaft verlangt.

Der Begriff der Unersetzbarkeit impliziert hier eine Einzigartigkeit, die eine ihr eigene Würde hat und ihren Wert nicht aus der Geltung für eine Gesellschaft oder für eine Organisation ableitet. Unverwechselbarkeit impliziert hingegen jene Geltungssucht, die sich von anderen unterscheiden muss, um einzigartig sein zu können, und den Maßstab, das ist das entscheidende Kriterium, bei den äußerlichen Vorgaben anlegt, um zum Selbst zu gelangen.

„Der Lebenskünstler sucht Geltung, der Lebenskönner das Gültige. Leitende Idee der Lebenskunst ist das Glück. Lebenskönnerschaft bewährt sich darin, des Glückes würdig zu sein. Der Lebenskünstler setzt sich durch, der Lebenskönner steht ein für das, was recht ist. Der Lebenskünstler ist beweglich, der Lebenskönner aufrecht. […] Ist der Lebenskünstler Herr der Lage, dann der Lebenskönner Herr seiner selbst.“[368]

Nicht das Glück in der empirischen Welt als Maßstab des guten Lebens zu nehmen ist der Ethik Kants entnommen, die in der Maxime des Willens, welche wiederum am kategorischen Imperativ zu prüfen ist, die Begründung moralischen Handelns sieht. „Herr seiner selbst zu sein“ ist in diesem Sinne der Kantischen Selbstgesetzgebung bzw. Autonomie zu begreifen. Das moralische Gesetz „aufrecht“ zu befolgen und nicht „beweglich“ Ausnahmen zuzulassen, die in bestimmten Situationen eine „Notlüge“ zulassen, ist ebenfalls im Sinne Kants.

Das Individuum wird zum Maßstab einer Lebenskönnerschaft, ohne dieses Maß mit Inhalten aus der sinnlichen Welt zu füllen.

„Weil das, was wir ‚Größe’ oder ‚Vorzüglichkeit’ nennen, eben deshalb groß und vorzüglich ist, weil es ‚einmalig’ oder unvergleichlich, weil es ganz und gar individuell ist. Das gelungene Buch – wie das gelungene Leben – ist ein Individuum, ist einzigartig. Individuum ist ineffabile […]unter kein Gesetz zu bringen […] ist Mysterium.“[369]

---

[368] Achenbach (2001) S. 88.

[369] Achenbach (2001) S. 130. In einer Rezension wird Achenbachs „Lebenskönnerschaft“ als didaktisch anregend für den Philosophieunterricht herausgehoben, gerade weil das Buch neue Perspektiven eröffnet, ohne fertige Antworten zu geben. „Er gibt keine Antworten, höchstens Empfehlungen, und führt eine Methode des Denkens vor, die Orientierung bieten und Knoten lösen kann. Gerade dadurch aber kann der kleine Band nützlich sein für die Unterrichtenden der Philosophie […]. So finden auch Lehrerinnen und Lehrer in Achenbachs Buch vielerlei Möglichkeiten, ihr Selbstverständnis zu überprüfen“(Wittenstein, 2004, S. 85).
Die Lebenskönnerschaft nimmt den Einzelnen in die Pflicht, ohne ihm Wege vorzuschreiben.
„Insgesamt also ein wohltuend undidaktisches Buch, dessen Lektüre didaktisch anregend ist“(Wittenstein, 2004, S. 85).

Die Unaussprechbarkeit des Einzigartigen kann allenfalls in Form von Geschichten eingekreist werden, ohne es auf den Punkt festlegen zu können. Geschichten beinhalten Entwicklung und Offenheit und vermitteln dennoch quasi als Medium das eigentlich Unaussprechbare.

„Darum sagte ich, die Lebenskönnerschaft gehe zur Weisheit in die Schule, und was sie dort zu hören bekomme, seien Geschichten. Denn das Hören von Geschichten entwickelt unseren Sinn fürs Einzigartige."[370]

Geschichten haben Vorgeschichten und Nachgeschichten, sie legen nicht fest. Dieser Einsicht einer narrativen Identität, wie sie philosophisch bei Ricoeur und Schapp ausgearbeitet wurde, bedient sich auch Achenbachs „Lebenskönnerschaft".

Schließlich verliert sich Achenbachs Versuch einer Erläuterung der Lebenskönnerschaft im „Unsagbaren" und wird pathetisch, ohne rein äußerlich pathetisch auftreten zu wollen.

„Lebenskunst passt sich der Welt an, während Lebenskönnerschaft den Einklang mit dem Himmel sucht. Ja, klänge die Wendung nicht so unverzeihlich kitschig, brächte ich den Mut auf zu sagen: Jener liebt das Leben, dieser lebt die Liebe – doch solcher Mut wäre falsch am Platz: Die Liebe hat im Unscheinbaren ihren Ort und verträgt das große Pathos nicht."[371]

Achenbachs Lebenskönnerschaft ist Teil der Welt und will doch über diese Welt hinaus. Sie ist eine Haltung zur Welt, die durch keine Definition greifbar gemacht werden soll und das Geheimnisvolle bewahren möchte. Das hat sie mit der Liebe gemeinsam.

„Was aber die Liebe ist, habe noch keiner herausgebracht, sagt Heinrich Heine und vergisst nicht anzufügen, er hoffe, das werde so bleiben. Dem stimme ich zu. Ihr Kleid ist das Geheimnis. Wer es ihr auszieht, stellt sie bloß. Was aber Lebenskönnerschaft ist, ist das herausgebracht? Oder sollte es sich mit ihr verhalten wie mit der Liebe – dass ich mit Heine sagen könnte: Käme einer und erklärte, er habe das Rätsel gelöst, er wisse, was

---

[370] Achenbach (2001) S. 131.
Wenn die Lebenskönnerschaft bei der Weisheit in die Schule geht, so muss sie sich um einen Weisheitsbegriff bemühen. Achenbach formuliert es so: „Weise ist es, die Weisheit zu lieben". Der Weisheitsbegriff ist für ihn zentral dafür, die höchsten Vorstellungen des Menschenmöglichen in sich zu versammeln, und so fasst Achenbach das Bild des Lebenskönners folgendermaßen zusammen, indem er Konfuzius und Jaspers („Die maßgebenden Menschen") zitiert.
„'Der Edle versteht sich auf Gerechtigkeit, der Gemeine auf Profit. Der Edle ist ruhig und gelassen, der Gemeine beständig voller Ängste. Der Edle ist verträglich, ohne sich gemein zu machen, der Gemeine macht sich mit aller Welt gemein, ohne verträglich zu sein. Der Edle ist würdevoll ohne Hochmut, der Gemeine hochmütig ohne Würde. Der Edle bleibt fest in der Not, der Gemeine gerät in Not außer Rand und Band. Der Edle geht bei sich selbst auf die Suche, der Gemeine geht bei Anderen auf die Suche. […] Der Edle macht sich selber recht und verlangt nichts von anderen Menschen; er bleibt frei von Groll. Er scheut sich davor, dass seine Worte seine Taten übertreffen.' […] Er ist zurückhaltend, wenn er etwas nicht versteht. Er ist selbstbewusst, aber nicht rechthaberisch. Der Edle lässt sich nicht wie ein Werkzeug behandeln" (Achenbach, 2001, S. 138).
Vgl. Jaspers, Karl (1964): *Die maßgebenden Menschen. Sokrates, Buddha, Konfuzius, Jesus*. München. (zu Konfuzius S. 133-165).
[371] Achenbach (2001) S. 89.

Lebenskönnerschaft sei und wie man dahin gelange, würde mein Herz erschrecken und erstarren wie beim Anblick der Medusa?“[372]

Die Antwort auf die Frage, „was ist Lebenskönnerschaft?“ würde dieselbe erstarren lassen zu einem Konzept, das dann eben keine „Lebenskönnerschaft“ mehr wäre, sondern eine Lebensregel oder Anleitung, dieses oder jenes zu sein. Das Geheimnisvolle, Neue, das „Noch-nicht“ müssen zugelassen werden, da sonst Erstarrung die Folge wäre und der Lebensweg einem ausgetretenen Pfad folgen würde. Vielleicht liegt in dem Vermögen, Rätsel wahrzunehmen und anzunehmen, ein Teil der Könnerschaft. Eine solche Könnerschaft ist lebendig, sie grenzt nicht ein und legt nicht fest und kann Dinge zulassen, ohne sich ihnen auszuliefern.

2.2.1.4. Lebendigkeit und Eros

Sein „Buch der Liebe“ gestaltet Achenbach (2006) als Neuinszenierung des platonischen Gastmahls unter dem Titel „Liebe – der göttliche Wahn“. Verschiedene Reden auf und Diskussionen über die Liebe werden vorgestellt.

Im Folgenden soll weniger auf die Form der dramaturgischen Inszenierung eingegangen werden. Kurze Einblicke in die Darstellung der Liebe sollen hingegen zeigen, wie Achenbach umfassend über den Eros reflektiert, ohne einen wissenschaftlichen Gegenstand aus ihm zu machen.

Zu Beginn kommt ein gewisser Rich Goodmann zu Wort, der eine Festansprache zu halten hat, an die sich dann später in einem Haus in Frankfurt weitere Reden und Diskussionen in geselligem Kreis anschließen. Goodmanns Thema ist: „Der göttliche Wahn – oder: Über die Liebe“. „Ich habe den Verdacht […] dass euch in Liebesdingen alles, was groß und was gewaltig ist, erhaben, was alles andere ausspielt, überspringt und überbietet, was von unbändiger Kraft ist, was umwirft […] was unvergleichlich ist […] was keiner Norm gehorcht, sich keiner Regel unterwirft, was sich nicht nach Nützlichkeit taxieren, nicht als vernünftig deklarieren lässt, was sich nicht fügt, nicht beugt, nicht biegt – kurz und gut: Dass euch das alles als irgendwie verdächtig gilt.“[373]

Der Verdacht wird ausgesprochen, dass das Überwältigende, Ekstatische der Liebe nicht zugelassen werden soll und den Menschen, hier den Zuhörern der Festrede, verdächtig und bedrohlich erscheint. Dies ist hier als Vorwurf gegen den Versuch formuliert, die Kraft der Liebe in moderate Bahnen hinein zu bändigen.

---

[372] Achenbach (2001) S. 124.
[373] Achenbach (2006) S. 26/27.

„Liebe als Eiapopeia und Eiteitei? Plus Friede, Freude, Eierkuchen? Und vor allem alles schön selbstlos, brav, geduldig? […] Der häusliche Kuss, dessen man sich zur Versicherung der freundlichen Gesinnung, die man unverbrüchlich füreinander hegt, bedient wie der Serviette nach dem Essen? Und das, dies Liebtun, dieses Liebsein – wäre dann Liebe?“[374]

Aber ist die wahre, tiefe Liebe wirklich die ungestüme Liebe und nicht gerade das Beständige, Starke, Vertrauensvolle, Verlässliche? Achenbach lässt zunächst eine erste Position in Bezug auf die Liebe zu Wort kommen, um sich dann im Verlauf der Gesamtdarstellung dialektisch daran abzuarbeiten, ohne eine wirkliche Synthese zu erreichen. Die Synthese wird im Sinne der Dialektik zur neuen These. Doch zunächst bekommt Goodmann die Chance, seine Ausführungen weiterzuführen.

„Liebe meint nicht etwas, sie meint einen. Wer geliebt wird, weiß, es geht um mich und um nichts anderes. […] Ich liebe dich, weil du du bist. So redet die Liebe, und was darüber hinaus ist, ist zuviel.“[375]

In dieser Formulierung scheint es keine Konflikte zu geben. Ein Ich und ein Du treffen aufeinander und lieben sich und alles ist gut. Aber Eros wird hier als schöpferisches Prinzip dargestellt, das die Widersprüche zur Grundlage hat.

> „Denn was herrscht hier? Das Nicht-Bestimmte, das Unbestimmte, die Leere. Und was ist das? Antwort: Der Humus, auf dem die Widersprüche gedeihen. Der Fruchtboden aller Paradoxe und unversöhnten Gegensätze. Wer jetzt aber eitel ist und sich nicht herantraut, wer die Liebe lieber einsinnig, in sich selber ohne Widerstreit und ohne Hin und Her haben wollte […] wer das Zugleich von Glück und Schmerz, von Hingerissenheit und Furcht, von Angst und Zuversicht [..] nicht verträgt, nicht aushält, dass der Liebende zugleich bei sich ist, endlich bei sich selbst, dass er sich jedoch zugleich an den anderen aufgegeben, dass er sich gewonnen und zugleich verloren hat […] sich ebenso ein Rätsel wurde, dass er zwar schwebt, doch das heißt eben auch: Aller Boden ist unter seinen Füßen weggezogen…- wer von alldem nichts weiß, nichts wissen will, nichts wissen darf […] der sollte vor ihr auf der Hut sein! Es gibt doch sonst so viel Schönes und Interessantes auf der Welt – muss es denn ausgerechnet die Liebe sein…?“[376]

Soweit die Worte des Rich Goodmann, die zugleich die Faszination der Liebe schildern und Spannung aufbauen. Die Liebe wird als Abenteuer und Lebendigkeit dargestellt, auch als geheimnisvoll und gefährlich, was ihre Faszination ausmacht. Sie ist Wahnsinn und dabei göttlicher, schöpferischer Wahnsinn.

Dem folgt nun, wie erwähnt, eine Gegenthese als Plädoyer für heilige Nüchternheit in Liebesdingen, im Rahmen der Inszenierung des „Symposions“ gehalten von einem gewissen Frieder Hellings.

---

[374] Achenbach (2006) S. 27.
[375] Achenbach (2006) S. 36/37.
[376] Achenbach (2006) S. 39.

> „Und die These lautet: Über die Liebe entscheidet der Charakter. […] Halten wir uns an die Tugenden. […] Eine Tugend, die Liebe gewinnt und stärkt, heißt: Selbstbewusst genug sein, um nicht rechthaberisch sein zu müssen; auf dem eigenen Weg so weit gekommen sein, dass, ohne Angst zurückzubleiben, einmal nachgegeben werden kann […] die eigenen Fehler kennen, um sie dem anderen nachzusehen, heiter, lebenszuversichtlich, hoffnungsstark und dankbar sein […]. Den Frieden lieben – und bitteschön nicht bloß den großen, sondern sehr genau den kleinen, privaten, persönlichen, den häuslichen – der nicht faul ist, auch nicht den Konflikt scheut – wie die Dummen reden – sondern fleißig darum kämpft, dass Strittiges geschlichtet, Unverständliches verstanden, Irrtümer berichtigt, Missverständnisse geklärt und vermeintlich Unverzeihliches letztlich doch verziehen wird […]. Mit einem Wort: Liebe, die bleibt, lebt auf der Seite der Geliebten von ihrer Liebenswürdigkeit […]. Nicht die Liebe macht uns liebenswürdig – sondern: dass wir der Liebe würdig sind, macht uns liebens-wert. Das ist dann nicht die Frage, was die Liebe mit uns – sondern: Was wir aus der Liebe gemacht haben.“[377]

Liebe wird hier zu einer Frage der Gestaltung und des Umgangs. Die ekstatische Liebe wird als „überdrehte“ Liebe bezeichnet. Doch dann folgt eine weitere Sicht auf die Liebe, nämlich aus der Perspektive der von außen blickenden Wissenschaft, als deren Vertreterin eine Medizinerin auftritt, eine gewisse Gesine Hahn.

> „Die These, die alle ‚wissenschaftlich’ ausgebrüteten Erklärungen der Liebe miteinander teilen, lautet nämlich: Die Menschen, und vor allem die, die lieben, wissen nicht, was sie tun. Sie leben in einem Zustand anhaltender Täuschung: und zwar über sich, über den, den sie lieben, und erst recht über die Liebe selbst. […] Um ‚kompetent’, ‚seriös’, um ‚wissenschaftlich’ von der Liebe handeln zu können, muss man – das ist wissenschaftliches Gesetz – ein kalter, wissenschaftlicher Frosch sein, ein kombinierendes Gehirn ohne Empfindung, ein Labormensch im weißen Kittel, eine zählende, rechnende, protokollierende Theorie-Maschine. Für die aber ist Liebe weder ein Erlebnis noch ein Ereignis, keine Verführung und keine Fügung, keine Versuchung und kein Versprechen, weder Seligkeit noch banges Zittern, sondern schlicht ein Faktum unter Fakten, das einer Erklärung bedarf. Und um Erklärungen ist die Wissenschaft nicht verlegen. Damit wartet sie reichlich auf.“[378]

Diese Erklärungen sind einem ständigen Wandel unterworfen, der als wissenschaftlicher Fortschritt bezeichnet wird und aufgrund genauerer oder anderer Messverfahren neue Ergebnisse liefert, sodass vorher gemachte Messungen obsolet werden. „Nein, in der Wissenschaft gilt nur, was auf dem neuesten Stand ist. Alles andere dürfen – oder sollten – Sie vergessen.“[379]

Es sind die Naturwissenschaftler, Biologen, Hirnforscher, die trotzdem, oder in schnelllebiger Zeit gerade, die Schlagzeilen zum Thema „Liebe“ machen wie z.B. „Liebescode geknackt“, „Warum wir lieben“ oder „Biochemie der Leidenschaft“.

---

[377] Achenbach (2006) S. 71-73.
[378] Achenbach (2006) S. 84/85.
[379] Achenbach (2006) S. 87.

Ein solches Vorgehen, das Phänomen der Liebe aus der Perspektive der dritten Person quasi objektiv zu erklären, wird dann durch folgende Überlegungen ad absurdum geführt. Der liebende Hans, so das Beispiel, müsse auf die neue Gretchenfrage danach, warum er sie eigentlich liebe, als moderner, aufgeklärter Mensch folgendermaßen antworten.

„Er nehme an, dass der Hypothalamus, der eigentliche ‚Regisseur der Liebe', […] nach Empfang bestimmter neuronaler Impulse aus dem limbischen System von seiner Kernzellgruppe (das heißt vom supraopticus und Nucleus paraventricularis) eine hinreichende Menge des Hormons Oxytocin habe ausschütten lassen, unterstützt von einem Cocktail Noradrenalin und Dopamin […]. Was wollen wir sagen? Wird die Geliebte mit dieser Auskunft zufrieden sein?"[380]

Von naturwissenschaftlicher Seite wird eine solche Frage natürlich damit beantwortet, dass die Liebe und die damit einhergehenden Beteuerungen nichts als bindungsförderliche Einbildungen sind. Es gehe der Wissenschaft im übrigen nicht um die persönlichen Überzeugungen, sondern um überprüfbare Tatsachen.

Letztendlich tritt eine Figur namens „Socke" auf, weniger mit einer Rede, sondern im Zwiegespräch mit sich selbst vor Zuhörern über Liebe und die Kunst der Verführung.

Dieser „Socke" weigert sich nun, eine speziell ihm zugedachte Rolle des Sokrates im Kreis der Sprechenden zu übernehmen.

„Zu Ehren unseres Freundes Goodmann spielen wir einmal das gute alte ‚Symposium' nach – warum nicht? […] Socke bekommt die Rolle des guten, alten Sokrates. – Haben sie sich gedacht. – Dann wird er sehen, was er damit macht. – Doch sie haben sich verschätzt. […] Sie haben sich verschätzt, indem sie Sokrates unterschätzt haben. Da soll einer ‚seine Rolle' übernehmen? Aber wie denn, wenn sein Geheimnis ist, dass er gerade keine Rolle spielte! […] Alle andern gaben sich Mühe, *etwas* zu sein. Er war er *selbst*. Bloß er selbst. Das genügte ihm."[381]

Dieses Selbstsein wird dann mit der Liebe in Verbindung gebracht. „Die Liebe und das Selbst – wahrscheinlich ist es das. […] Um den anderen selbst zu lieben, muss er als er selbst auch da sein. Muss er er selbst sein. Denn sonst spielt man Theater."[382]

Um diese Verbindung von Selbstsein und Liebe zu illustrieren, führt Socke das Beispiel auf, dass ein Dritter die Geliebte für sich gewinnen will, indem er den Geliebten imitiert. Damit macht sich der zudringliche Dritte aber lächerlich, „[…] weil man der, der ein anderer selbst

[380] Achenbach (2006) S. 91.
[381] Achenbach (2006) S. 165.
[382] Achenbach (2006) S. 165.

ist, nicht durch Nachahmung werden kann. Entweder man ist man selbst, oder nicht. Erborgen, imitieren, nachmachen geht nicht.“[383]

Geliebt wird nicht das Typische, das Rollenhafte, das Klisché, sondern das Individuelle. Wer durch Kopieren dieses Typischen ein anderer sein will und deshalb geliebt werden will, macht sich bloß lächerlich.

Das ist auch der Grund, warum „Socke“ es ablehnt, den Typus des Sokrates spielen zu sollen, weil gerade Sokrates der erste war, der keine Rolle spielte und bloß er selbst sein wollte und war.

Im folgenden umkreist Socke die Kunst der Verführung, indem er erläutert, dass sie eng mit dem Gewahrwerden des Selbst verbunden ist, weil nämlich die Verführte nochmals aufmerksam gemacht wird auf sich und zwar so, dass ihr dabei die ersten Zweifel an sich selber kommen und sie beunruhigt ist, was es ist, was die Aufmerksamkeit findet. Schließlich teilt der Verführer ihr mit, dass es „[…] überhaupt und grundsätzlich keine Eigenschaften sind, die faszinieren oder Aufmerksamkeit verdienten. Was denn sonst? Beginnt sich das Mädchen zu fragen. Was verdient denn ‚Aufmerksamkeit’, fragt es sich und will es nun wissen.“[384]

Dieses Wissenwollen seiner selbst, das nicht bei der Oberfläche und Eigenschaften endet, ist der Beginn eines Abenteuers. Hier umkreisen sich die Liebe zum Wissen oder Wissenwollen und das Abenteuer der Verführung.

„In diesem Augenblick ist die Verführung gelungen. Jetzt, da sie es wissen will, können Auskünfte folgen, die allesamt eines gemeinsam haben: Sie potenzieren die Aufmerksamkeit des Mädchens auf sich, aber auf sich als auf die, von der es bisher noch nichts wusste und nichts ahnte. […] Eine bis dahin unbekannte Bewegung beginnt in ihrem Leben zu rumoren. Und dann bemerkt sie, dass da nicht nur eine Bewegung ‚in ihr’ Leben kam, wie sie zunächst meinte […], sondern dass diese Bewegung dabei ist, ihr Leben zu werden! Dass sie selbst eine Bewegung wird, und noch mehr: eine Eroberung – aber nicht sie ‚wird erobert’, sie ‚erobert sich’! – und das wird nun ihr Abenteuer.“[385]

Was hier umrissen wird, ist eine Verführung zum Leben selbst, zur Entwicklung des Lebens, die ein anziehendes, erotisches Moment in sich selbst trägt. Verführt wird hier auch zur Liebe der Weisheit, zur Philosophie, die sich nicht mit oberflächlichen Antworten zufriedengibt.

Die hier zusammengefassten Ausführungen Achenbachs zum Eros sollen zeigen, was es mit der Idee einer Philosophischen Praxis auf sich hat. Es geht dabei nicht um ein Sezieren und

[383] Achenbach (2006) S. 166/167.
[384] Achenbach (2006) S- 179.
[385] Achenbach (2006) S. 189/181.

Analysieren von Gedanken, die zu einem bestimmten Wissen und umfassenden Theorien führen. Die Philosophische Praxis möchte hingegen die Lust zum Denken und Weiterdenken wecken, die zu einer durchaus liebevollen Suche nach dem Selbst werden kann. Hierzu möchte Achenbach im Gespräch verführen. Der Begriff der Verführung irritiert zunächst und ist durchaus im Gegensatz zu einem Begriff der „Führung“ zu lesen, die heteronom beratend den Weg vorgeben würde.

Auf die Frage, wie Philosophie in der Praxis aussieht, hat Achenbach auch weitere Antworten in anderer Form gegeben, die im Folgenden vorgestellt werden sollen.

2.2.1.5. Die Philosophie in der Praxis: Versuch einer Veranschaulichung ohne theoretische Festlegung

Auf die Frage, was die Sache des Philosophischen Praktikers denn sei, antwortet Achenbach:

> „In das festgefahrene, richtungslose, zirkuläre oder sich in ständiger Wiederholung erschöpfende Denken (und Empfinden) mitdenkend einzusteigen, weiterzudenken, Bewegung in das Problemknäuel hineinzubringen, analytisch zu entwirren, synthetisch zu verbinden, zu überraschen und herauszufordern, um anderen Einschätzungen Aufmerksamkeit zu verschaffen usw. […] Um aber das Angedeutete übersichtlich zusammenzufassen, möchte ich Novalis zitieren, dessen Fragment: ‚Philosophieren ist Dephlegmatisieren und Vivificieren’ – als Motto Philosophischer Praxis anzuerkennen wäre. Für den un-akademischen Gebrauch übersetzt: ‚Auf die Sprünge helfen und beleben’.“[386]

Es geht darum, in festgefahrenen Situationen eine neue Lebendigkeit zu ermöglichen. Hierzu wird im phänomenologischen Sinn die „Sache selbst“ angeschaut, ohne den Versuch zu machen, versteckte Botschaften hinter dem Gesagten ausfindig zu machen oder bestimmte Muster erkennen zu wollen. Die „Sache selbst“ wird dabei als dialektisch erkannt, also nicht als fertiges, eindeutiges Faktum.

„In der Philosophischen Praxis geht es mir […] darum, das Vorgetragene als ‚die Sache selbst’ zu nehmen […]: die so genommene ‚Sache selbst’ zeigt sich widersprüchlich und beginnt, sich zu bewegen und weiterzuentwickeln – die Sache wird ‚dialektisch’. Dies aber nur, sofern ich darauf verzichte, den Berichtenden zu verhören oder ihm mit den Fragen aufzulauern wie: Was sagt er damit? Wozu sagt er das? Warum sagt er das? – sofern ich ihm

---

[386] Achenbach (1987) S. 7.
Novalis (1978): Werke, Tagebücher und Briefe. Hrsg. v. H. J. Mähl und R. Samuel. Bd. 2. Darmstadt. S. 317. „Philosophistisiren ist dephlegmatisieren – Vivificiren. Man hat bisher in der Untersuchung der Philosophie, die Philosophie erst todtgeschlagen und dann zergliedert und aufgelöst. Man glaubte die Bestandtheile des Caput mortuum wären die Bestandtheile der Philosophie. Aber immer schlug jeder Versuch der Reduktion, oder der Wiederzusammensetzung fehl“ (ebd.).

also nicht ‚dahinterkommen' will, sondern mich dafür interessiere, was mir der andere sagt."[387]

Die erzählte Geschichte wird ernst genommen und entwickelt sich im Gespräch zu einer „Selbstveränderungsgeschichte", deren Verlauf nicht vorgegeben ist. Somit wird deutlich, dass der Philosoph durchaus methodisch philosophiert, indem er phänomenologisch, hermeneutisch und dialektisch denkt. Er wendet dabei jedoch nicht die Methoden auf einen Gegenstand an, sondern er arbeitet an Methoden, die den Gegenstand erst zum Gegenstand werden lassen.

Auch die Anwendung der sokratischen Methode der „Mäeutik" ist nicht das, was in der Philosophischen Praxis passiert. Ein solches Vorgehen, so der Einwand, würde unter dem Vorwand des Nicht-Wissens dem Besucher die widerspruchslosen Erkenntnisse entlocken. „Und zuletzt, da dürfen wir dann applaudieren, wie die lieben Athener ihrem Sokrates, dieser sonderbaren Hebamme. ‚So ist es, Sokrates' – ‚Gewiss.' ‚Wie sonst?' – ‚Freilich, o Sokrates!' – ‚Vollkommen wahr hast du dies gesagt, Sokrates' – ‚Notwendig müssen wir dies zugestehen.' – ‚Wie auch sollte es nicht sich so verhalten?' – ‚So wollen wir es fortan betrachten, und nicht anders, o Sokrates.' Amen. Mit anderen Worten: wir sind zwar blöd, aber so blöd nun auch wieder nicht, dass wir dich, o Sokrates, nicht verstehen würden. Eine merkwürdige Hebammenkunst."[388]

Es geht demnach nicht darum, systematisch oder methodisch irgendwelche Weisheiten freizulegen, die der Besucher in sich trägt.

Die Philosophische Praxis besteht also vereinfacht gesagt zunächst aus einem Gespräch mit einem Philosophen.

Die Frage danach, wer nun eigentlich Philosoph ist, ist für Achenbach (1987b) dabei nicht eindeutig zu beantworten, da es den Philosophen an sich nicht gibt. „Wenn es diesen Philosophen tatsächlich nicht geben sollte, wie ich überzeugt bin, wäre wohl die Frage unabweisbar, wie wir dies Faktum zu erklären haben. Sagt doch jedermann, wenn er danach gefragt wird, ohne Skrupel und Bedenken, er sei Kaufmann oder Psychologe oder was auch immer."[389]

---

[387] Achenbach (1987) S. 9.
„Am ehesten lässt sich vielleicht sehr unspezifisch sagen, jede philosophische Beratung, sofern sie glückt, sei der Beginn einer individuellen philosophischen Erfahrungs-, Einsichts- und Selbstveränderungsgeschichte, deren Verlauf nicht von gesetzten Zielen, sondern vom jeweils im Gespräch erreichten ‚Stand der Wahrheit' bestimmt wird" (Achenbach, 1987, S. 10).

[388] Achenbach (1985) S. 53/54.
vgl. zur neo-sokratischen Gesprächsführung Kapitel 3.1.2. dieser Arbeit.

[389] Achenbach (1987b) S. 16.

Die Unbestimmtheit dessen, was den Philosophen ausmachen könnte, hängt zusammen mit dessen eigener Scham, sich selbst einzugestehen, selbst ein Philosoph zu sein.
Der Grund einer solchen Beschämung könnte darin liegen, dass man durch das Studium der Philosophie zunächst keine „bürgerlich-professionelle Qualifikation“ erwirbt. Dieser „Makel an eigener Bürgerlichkeit“ trifft hingegen den Lehrer und Dozenten der Philosophie nicht, sodass die ursprüngliche Hemmung, sich als Philosophen zu sehen, damit nicht erklärt ist.
Der Grund könnte darin liegen, dass der Anspruch, den wir an die Philosophie stellen, zu hoch ist, als dass wir ihm selbst je gerecht werden könnten. Dennoch wollen wir diesen hohen Anspruch nicht aufgeben.[390]
„Kurz: Wir denken zu hoch von der Philosophie, als dass wir uns ohne Scham ‚Philosophen’ nennen könnten – und: wir denken, unter diese Perspektive gerückt, zu schlecht von uns selbst. Und meine Anschluss-These lautet: Solange uns nicht gelingt, uns aus diesem Zwiespalt zu befreien, ist uns der Weg in die Praxis versperrt; denn eben so lange sind wir unglaubwürdig.“[391]
Der in der Praxis philosophierende Mensch muss zunächst den Wert dieser denkenden Handlung verstehen und annehmen. Wichtig ist dabei nicht die Kenntnis von Theorien und bereits gedachten Gedanken, sondern die Haltung des Fragens, die zu einer existenziellen Frage wird.
„[…] indem ich mich besinne, wer ich bin, wird mir mein Leben selbst zur Frage: und auf diesem Wege belebt es sich und kommt es voran. […] nicht der Gedanke, der auf das Leben drückt, bis es sich durch Abwehr des Gedankens salviert, sondern das Leben, das zum Gedanken drängt, gibt die Wegrichtung an.“[392] Die Fragen der Philosophischen Praxis sind für Achenbach daher vom einzelnen Menschen aus zu denken und lauten: „Was weiß ich? Was tue ich? Was hoffe ich? Wer bin ich?“. Nicht die philosophischen Fragen selbst sind für den Philosophischen Praktiker nach Achenbach das Rätsel, sondern die Besucher der Philosophischen Praxis sind sich selbst ein Rätsel, was sie mit dem philosophischen Praktiker verbindet und beide an einen Tisch bringt. „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?“, als Fragen, wie sie bei Kant formuliert sind, werden im Kontext der persönlichen Betroffenheit diskutiert und sind entsprechend für die Praxis umzuformulieren.
Philosophische Beratung, so Achenbach, ist dem Grundsatz der Autonomie verpflichtet. „Philosophie, die dies zu allererst zu respektieren weiß, weiß ebenso den Grund, warum sie

[390] Vgl. Achenbach (1987b) S. 17/18.
[391] Achenbach (1987b) S. 18.
[392] Achenbach (1987b) S. 20.

eher noch sich selbst bedenklich macht, als unbedenklich andere zu missionieren. Insofern ist die philosophische Kultur die vehemente Feindin aller selbstgewissen Überzeugung, einverleibenden Gesinnung, vermessener Verbindlichkeit, festgezurrter Normativität bzw. deklarierter Allgemeinheit.“[393]

Philosophische Beratung, so die These, verfügt über keine Theorie, die sie nur noch anzuwenden hätte.[394] Es geht nicht darum, die Dinge zu erklären und Widersprüche auszuräumen, sondern darum, ein Gespräch zu führen und in einen Dialog einzutreten.

> „Die Philosophische Praxis ist ein freies Gespräch. […] Philosophieren, würde ich in diesem freien, assoziativen Stil sagen, ist…- ein Verstehen, das frei legt und nicht aufdeckt – ein Wahrnehmen, das hinsieht ohne Absicht, zu durchschauen – ein Klären eher als ein Erklären – urteilslose Offenheit, die Falsches ausspricht ‚ohne Billigung und ohne Tadel’ – Skepsis gegenüber üblichen Verfahren und damit zugleich die Lust an Einsicht, die der ‚Theorie’ entgeht – ein Sensorium für Widersprüche, nicht um sie gleich auszuräumen oder zu versöhnen, sondern um zu prüfen, ob sie sich nicht fruchtbar machen ließen – das Bemühen, Gegensätze zu verschwistern oder Ungeordnetes in Stimmigkeiten zu verwickeln – entspannte Konzentration, ruhiges Bedenken, Sprechen ohne Vorsatz, Überlegen ohne Hinterabsicht – die Verführung des Monologs zum Dialog – […] das Spinnen eines neuen, roten Fadens […] den Lebenslauf zum Lebensweg gestaltend.“[395]

Ein „ruhiges Bedenken“ und „Sprechen ohne Vorsatz“ thematisiert die Dinge, wie sie vom Besucher erzählt werden, ohne sie unter ein Raster der Philosophischen Tradition zu subsumieren, wo sie bereits gedacht worden sind. Dennoch wird ein solches Gespräch auf der Basis von Gedanken und Autoren der akademischen Philosophie geführt, die jedoch nicht Inhalt des Gesprächs sind.

„Kurz: Praktisch wird Philosophie im Philosophen als dem gemeinsam mit anderen dialogisch denkenden Wesen. […] Die Philosophische Praxis ist die akademische Philosophie, die sich der Herausforderung durch die praktische Inanspruchnahme stellt.“[396]

---

[393] Achenbach (1987d) S. 58.

[394] Vgl. Achenbach (1987d) S. 59.

[395] Achenbach (1987c) S. 33.
„Philosophisches Denken…-weiß nicht Bescheid, manchmal aber weiter – hakt ein, nicht ab – argumentiert diskursiv und nicht strategisch (ist Anti-Strategie schlechthin) – macht aus dem Einfachsten ein Abenteuer (Hermeneutik des Alltags-Lebens) und aus dem Schwierigsten ein (möglichst) einfaches Problem (riskante Kontingenz-Bewältigung durch den Einsatz von vorläufig-vorbehaltlich plausiblen synthetischen Einsichten) – bedeutet Amplifizieren (Erweitern, Konkretisieren, Genau-machen) gegen alle Verführung zur Reduktion… und hat (u.a.) drei Feinde: die voreilige Überzeugung, die kalte Richtigkeit und die seelenlose Wahrheit. Seine Vernünftigkeit ist die des ‚denkenden Herzens’ (Hegel). Die Utopie Philosophischer Praxis wäre die vernünftige Seele oder die empfindende Vernunft“ (Achenbach, 1987c, S. 33)

[396] Achenbach (1987g) S. 105.
Auch im Rahmen einer akademischen Philosophie wünscht sich Achenbach in stärkerem Maße ein Experimentieren, Zweifeln und Besinnen im eigentlichen Sinne eines Philosophierens.
„Aus den philosophischen Lehranstalten und Seminaren müssten […] Orte für Philosophen werden, Orte, wo Philosophen ohne den Zwang, sich selbst aufspalten zu müssen in einen philosophisch interessierten Studierkopf und einen philosophisch uninteressanten, da unbelehrbar-studierunwilligen Rest (den sie demgemäß schamhaft als privates, psychisches, politisches, hoffendes und bangendes Wesen aus dem philosophischen

Die Kompetenzen der akademischen Philosophie lassen sich von der Praxis in Anspruch nehmen, ohne in einen Monolog über ihre Themen zu verfallen.

Achenbach möchte aufzeigen, dass sich die Philosophie selbst von einer lehrenden zu einer lernenden Philosophie entwickeln muss, durch die Bereitschaft, sich über sich selbst aufklären zu lassen. Das Gespräch in der Philosophischen Praxis führt zu einer „vollständiger werdenden Bekanntschaft mit sich selbst“ und nicht zu einer Diagnose, in der ein philosophischer Denker seinen Gesprächspartner aufklärt.[397]

Vielleicht ist es eine solche Aufklärung über sich selbst, allerdings von einem Experten formuliert, die manche Besucher einer Philosophischen Praxis erwarten. Gesucht wird förmlich eine Belehrung. Wie eine derartige philosophische Diagnose aussehen könnte, führt Achenbach am Beispiel einer Satire vor, die „[…] Prof. Valentin Braitenberg (der Direktor des Max-Planck-Institutes für biologische Kybernetik in Tübingen) in der Zeitschrift ‚Arunda’ (1981, Heft 11) unter dem Pseudonym ‚Falentin Praitenberg’ und dem Titel ‚Berühmte Tiroler im Ausland’ veröffentlicht [hat]. […] die Braitenberg-Satire hat für philosophische Professionelle ihre Tücken: Während jeder Nicht-Philosoph über die Allüren und Aufklärungs-Attitüden des fiktiven ‚Dr. Anton Dell’Antonio, Philosoph aus Hamburg’ herzlich und kopfschüttelnd lachen wird (Ausschnitt: ‚Dann wurde er plötzlich ärztlich. Er ging zum Schreibtisch, setzte seine Brille auf, nahm einen Vordruck und schrieb darauf: leichter, reversibler Solipsismus, positivistische Züge bei einer sonst naiv humanistischen Haltung. Verdacht auf Animismus. Unreflektierte Ethik. Diagnose: inkohärentes Weltbild.’) – weiß ich immerhin von einigen Kollegen, dass sie sich bei der Telefon-Auskunft nach diesem ‚praktizierenden Philosophen’ […] erkundigen wollten. […]

Gedankenverkehr ziehen…) erleben, erfahren, nachdenken, sich besinnen, streiten, zweifeln fragen, versuchen, spinnen, experimentieren, lieben und die Verachtung und Geringschätzung all dessen verachten lernen könnten. […] denn die konkrete Gestalt der Philosophie ist der Philosoph […] er ist die Philosophische Praxis in einem Fall“ (Achenbach, 1987g, S. 105).

Dem persönlichen Philosophieren wird ein hoher Stellenwert eingeräumt. Konkret wird die Philosophie in der Person des Philosophen selbst, der auch seinen Besuchern nicht auf abstrakter Ebene begegnen soll, indem er Philosophische Theorien erörtert.

„Ausnahmslos alle, die sich bisher an unser Institut wandten, hatten Schwierigkeiten und Probleme mit sich selbst und anderen, nicht aber mit der Philosophie. […] In der Philosophischen Praxis werden wir nicht als Lehrer der Philosophie gefordert, sondern als Philosophen. […] Dem entspricht, dass die ‚Eröffnung’ der Philosophischen Praxis, die in jedem Falle vom Besucher ausgeht – er spielt mit Weiß und hat den ersten Zug […] in der Regel nicht durch eine Frage eingeleitet wird, die eine philosophische Auskunft erfordern würde, sondern mit einem Problembericht, also der Erzählung […]. Der Philosoph wird in der Regel nicht gefragt: ‚Was ist Glück?’ – sondern ihm wird von Unglück berichtet. Niemand wird ihn fragen, ‚was Tapferkeit ist’, aber es ist denkbar, dass ihm von der Schmach eines feigen Lebens erzählt wird“ (Achenbach, 1987e, S. 65).

[397] „Gibt es wohl eine treffendere Benennung der Philosophischen Praxis, wie sie sich in Kierkegaards „Entweder-Oder“ zwischen A. und B. entwickelt, als die, dass es in diesem Prozess um eine ‚immer vollständiger werdende Bekanntschaft mit sich selbst’ geht?“ (Achenbach, 1987f, S. 76).

Jenes „Objekt“ des Selbst ist als Objekt eben nicht denkbar, sondern nur als Subjekt des Selbstbezugs, als Selbst, das sich zu sich selbst verhält.

Am Ende geht dann der Besucher wieder, mit einem Zettel in der Hand, auf dem die ‚13 Gebote des Philosophen' notiert sind…- ‚zum Nachdenken'."[398]

Die Vorgehensweise, die hier im Umgang mit der eigenen Existenz ad absurdum geführt werden soll, ist eine bequeme und vertraute Form, sich einer Expertenmeinung anzuvertrauen und gemäß eines Rezepts die notwendigen Schritte einzuleiten, so weiter leben zu können wie bisher, bis auf die geringfügigen Veränderungen, die die Symptome verschwinden lassen.

Eine andere Einstellung des Ratsuchenden ist dort gegeben, wo dieser seine Entscheidung bereits getroffen hat und lediglich Bestätigung oder höchstens gedankliche Modifikation sucht. Gesucht wird dann nicht der Expertenrat, sondern eine Aussprache.

Über den Umgang mit solchen Ratsuchenden führt Achenbach die Gedanken W. Benjamins an, „lieber skeptisch zu bestärken" als „überzeugt zu widersprechen".[399]

Ein solches Gespräch beinhaltet die Möglichkeit einer entlastenden und befreienden Wirkung, indem neue Einsichten entstehen oder in Form einer kritischen Bestärkung weitere Reflexionen angeregt werden, ohne inhaltliche Vorgaben zu machen. Fraglich bleibt aber folgendes: Kann ein Gespräch heilen oder heilsam wirken und ist es Aufgabe einer Philosophischen Praxis, sich als heilender Beruf zu positionieren?

2.2.1.6. Kann und will die Philosophische Praxis heilen?

Die Menschen, die eine Philosophische Praxis aufsuchen, tun dies mit verschiedenen Erwartungen, die erfüllt oder enttäuscht werden können. Manche suchen Antworten auf ihre Fragen, andere kommen mit einem gewissen Leidensdruck, für den sie sich eine Linderung durch Philosophie erhoffen. Zu fragen wäre dann, ob die Philosophische Praxis eine weitere Form von Therapie sein muss, um Menschen mit Ihren Problemen, Sorgen und Nöten behandeln zu können.

> „Jede Therapie-Bemühung unterliegt dem Zwang, den Menschen zum Patienten, den Patienten zum Bedürftigen und den Bedürftigen zum Objekt ihrer Hilfeleistungen zu machen: Das Symptom macht aus dem Menschen den Behinderten, die Diagnose macht ihn zum Behandlungsfall. – Doch: Gegen diese Logik aller Therapie entwickelt

[398] Achenbach (1987f) S. 77/78.

[399] „Nicht abraten: Wer um Rat gefragt wird, tut gut, zuerst des Fragenden eigene Meinung zu ermitteln, um sie sodann ihm zu bekräftigen. Von eines anderen größerer Klugheit ist keiner so leicht überzeugt, und wenige würden daher um Rat fragen, geschähe es mit dem Vorsatz, einem fremden zu folgen. Es ist vielmehr ihr eigener Entschluss, im Stillen schon gefasst, den sie noch einmal, von der Kehrseite gleichsam, als ‚Rat' des anderen kennen lernen wollen. Diese Vergegenwärtigung erbitten sie von ihm, und sie haben recht. Denn das Gefährlichste ist, was man ‚bei sich' beschloss, ins Werk zu setzen, ohne es Rede und Gegenrede wie einen Filter passieren zu lassen. Darum ist dem, der Rat sucht, schon halb geholfen, und wenn er Verkehrtes vorhat, so ist, ihn skeptisch zu bestärken, besser, als ihm überzeugt zu widersprechen" (Benjamin, 1961, S. 337).

> sich ein Widerstand, der zugleich als Suche nach einer anderen Praxis aufzufassen ist. Diesem Anspruch sucht die Philosophische Praxis gerecht zu werden, was bedeutet: sie ist keine ‚neue Therapie', sie ist vielmehr ganz entschieden keine Therapie. Philosophie soll Praxis werden, kommunikative Handlung, dialogische Problem-Erkundung und –Gestaltung, was in einem Zuge die Kritik ‚verzerrter Kommunikation' ist, exemplarisch: jeglicher ‚Behandlung'."[400]

Philosophische Praxis ist nach Achenbach keine „keine neue Therapie", sondern eine Form von Praxis, die Probleme „erkundet", ohne in ein asymmetrisches Kommunikationsverhältnis abzugleiten, indem ein Wissender aufgrund seiner Expertise den Anderen behandelt. Demnach hat die Philosophie im praktischen Umgang keine Heilungskompetenz. Gehört wird das „Selbstgespräch" des Besuchers, das dabei thematisch erweitert wird. Das irritierende und belastende „Fremde", was den Alltag stört, soll sich zeigen und verwandeln dürfen.

„Wir haben den Verzicht auf Heilungskompetenz gefordert, damit das Selbstgespräch gehört und thematisch erweitert werden kann; damit das Fremde sich zeigen und sich verwandeln mag. Doch wäre zu fragen, ob nicht auch die Heilungswünsche und Erlösungshoffnungen zu diesem Fremden rechnen. Wir haben behauptet, dass erst der Abschied von Krankheits- und Heilungsschematismen den Schein der Monotonie des Fremden aufzulösen vermag, die Wahrnehmung seiner vielfältigen Gestalten ermöglicht."[401]

Belastungen und Irritationen werden zunächst als „Fremdes" erfahren. Verabschiedet wird hier die Einordnung desselben unter die Rubrik der Krankheit, sodass mithilfe bestimmter Strategien wieder die Normalität und damit die „heile Welt" eintreten kann. Bereits der Heilungswunsch und die Erlösungshoffnung könnten als ein „Fremdes" verstanden werden, da sie einem Bereich des Denkens entspringen, der außerhalb der alltäglichen, normalen Abläufe stattfindet. Würde man sie deshalb als Krankheit bezeichnen, so die implizite Frage? Die Antwort darauf ist, dass sich die Philosophische Praxis von festen Schemata verabschiedet und die Vielfalt der Bedürfnisse, Wünsche, Hoffnungen und Leiden der individuellen Menschen Ernst nimmt.

---

[400] Achenbach (1987c) S. 29.
Hingewiesen wird an dieser Stelle auch darauf, dass Krankheit zu einer gegebenen Zeit ein Ausdruck der Existenz sein kann und damit eine wahrhaftige Beziehung des Individuums zu sich selbst. (vgl. Sloterdijk, 1983, S. 631)
Daher, so Brandt (2010) S. 159, fragt Achenbach mit Blick auf die allseits geforderte Gesundheit und das damit verbundene Glücksgebot berechtigterweise: „Welches (dem Bewusstsein verborgene) Trainingsprogramm haben Menschen absolviert, die aufs Geratewohl ihre Schmerzen, Trauer, Enttäuschungen als ‚seelische Defekte' oder Anomalien wahrnehmen und sich diesbezüglich von einer kompetenten Seelenreparatur Erleichterung erwarten?" (Achenbach, 1987g, S. 106).

[401] Macho (1985) S. 39.

„Wir haben gesagt: erst wenn die Kategorie ‚Krankheit' ausgelöscht wird, treten kranke Menschen in den Vordergrund. Sollten wir nicht folgern: erst wenn die Kategorie ‚Heilung' ausgelöscht wird, treten heilungsbedürftige Menschen in unsere Mitte?"[402]

Das Bedürfnis nach Heilung entspringt der individuellen Vorstellung des Einzelnen, dass etwas nicht in Ordnung ist und anders sein müsste. Eine solche Diskrepanz der eigenen Vorstellungen von der Annahme einer Norm, vom Normalen, wird als Ansatzpunkt für ein öffnendes Gespräch wahrgenommen. Die Vorstellung des Normalen und davon Abweichenden wird erweitert.

„In solchem Sinne mag auch Philosophische Praxis heilen, freilich ohne vorgefasstes Konzept. Die ‚Kraft des Überschreitens' lässt sich ebensowenig dekretieren wie die Kenntnis der verborgenen und utopischen Gestalt des individuellen Leibes. Als Motto jeglicher Heilungsutopie, Hoffnung auf einen ‚umgebauten Leib' ohne alle Gewalt, hat Bloch drei Worte gefunden; sie umschreiben auch den Hoffnungsraum Philosophischer Praxis: ‚Wie neu geboren…'."[403]

Ermöglicht wird durch die erweiterten Gedanken ein Neuanfang, der die festgefügten Muster hinter sich lässt. Sich wie neu geboren zu fühlen bedeutet einen neuen Horizont von Chancen und Gestaltungsspielräumen. Es geht nach vorne, auch wenn es eine Vorgeschichte gibt.

Ein solcher Umgang mit festgefahrenen Situationen bedeutet gerade nicht die Bedürfnisse des Menschen als solche hinzunehmen und unreflektiert erfüllen zu wollen.

„Statt die Bedürfnisse, die ihr entgegenkommen, umstandslos im angefragten Sinne zu bedienen, ist Philosophie gerade deren gründlichste Kritik. Statt den Bedarf zu übernehmen, wie er ist, ist es das philosophische Verdienst par excellence, ihn aufzunehmen, um ihn weiterzuentwickeln. Philosophie ist Kultivierung der Bedürfnisse, nicht ihre Deckung. Philosophie ist die Kultur der Fragen, nicht der ausgefragten Lösungen und abzurufender Bescheide."[404]

Die Vorstellung der Bedürfnisse wird selbst hinterfragt. Dabei gerät auch die Suche nach verschiedenen Verbesserungs- und Optimierungsangeboten in den Blick, die den Menschen

---

[402] Macho (1985) S. 39.

[403] Macho (1985) S. 41/42.
„Wer sind wir? Wo kommen wir her? Wohin gehen wir? Was erwarten wir? Was erwartet uns? Viele fühlen sich nur als verwirrt. Der Boden wankt, sie wissen nicht warum und von was. Dieser ihr Zustand ist Angst, wird er bestimmter, so ist er Furcht. Einmal zog einer weit hinaus, das Fürchten zu lernen. Das gelang in der eben vergangenen Zeit leichter und näher, diese Kunst ward entsetzlich beherrscht. Doch nun wird, die Urheber der Furcht abgerechnet, ein uns gemäßeres Gefühl fällig. Es kommt darauf an, das Hoffen zu lernen. Seine Arbeit entsagt nicht, sie ist ins Gelingen verliebt, statt ins Scheitern. […] Der Affekt des Hoffens geht aus sich heraus, macht die Menschen weit, statt sie zu verengen […]" (Bloch, 1959, S. 1).

[404] Achenbach (1987d) S. 57.

zu einem erfüllten Leben führen möchten und dabei jedoch selbst erst eine Vorstellung vom Unzureichenden transportieren.

In einem Umfeld von „verlorenen Verhaltenssicherheiten“ und „subjektiv bedrückenden Entfaltungshemmungen“ bei aller Vielfalt von Möglichkeiten besteht ein Bedarf nach verständnisfördernden Gesprächen.[405] „Zugleich hat allerdings die Inflation der auxiliaren Leistungen und anderer Betreuungsprofessionen nicht nur für die Laien und Betroffenen einen irritierenden Verlust an Übersicht und Durchblick eingebracht, sondern selbst für Spezialisten ist inzwischen kaum noch überschaubar, was an Hilfs-Offerten, Heilverfahren oder Heils-Rezepten, Therapie-Programmen und Gesundungskursen angeboten wird; […] was an Sensibilisierungs-Kursen, Selbsterfahrungs-Gruppen […] Besinnungs-Übung, Kreativitäts-Konzepten, Rollen-Training und Encounter Technik, an Bewegungsschulung und Verhaltens-Manipulation annonciert wird […].“[406]

Die Vielfalt der Hilfsangebote und Heilungsversprechen führt zu weiteren Irritationen darüber, welcher Weg der Optimierung einzuschlagen sei. Zahlreiche Wege scheinen möglich zu sein, sodass auch bei ekklektizistischem Auswählen stets Möglichkeiten verpasst werden, um wahrhaft dem Ideal zu entsprechen. Die Philosophische Praxis tritt selbst nicht in den Streit der zersplitterten Meinungen ein.

„Philosophie hingegen hat sich nicht zu Unrecht einen Ruf besonderer Solidität, verantwortlicher Gründlichkeit und – wenn auch nicht der Weisheit, so doch – der Besonnenheit erworben. Nicht zuletzt könnte außerdem die Aura einer mehr als nur bedarfsbestimmten Bildung (die gegenüber der Verführbarkeit durch kurzlebige Gegenwarts-Erleuchtungen immunisiert) Philosophischer Praxis ein Vertrauen erwerben […].“[407]

Die Philosophische Praxis wird hier als Bildungsmöglichkeit und damit als Möglichkeit zur Entfaltung durch Autonomie beschrieben. Der Mensch selbst steht im Mittelpunkt der philosophischen Überlegungen und ist das Zentrum des Gesprächs. Dabei geht es nicht darum, ihn als Funktionär einer speziellen Optimierungsideologie kurzfristig fit für ein besonderes Vorhaben zu machen. Die Vorlage von vorgefertigten Antworten, die dann nur noch individuell anzupassen sind, entspricht nicht dem Verständnis der Philosophischen Praxis.

Weniger sei der Mensch nach Achenbach bedürftig nach festen Resultaten und letzten Antworten. „[…] ich bin vielmehr überzeugt, dass er eher einen Mangel spürt an Denk-Erlebnissen und geistig hellen Augenblicken, die seine innere Erregbarkeit erwecken und ihn

[405] Vgl. Achenbach (1987d) S. 53.
[406] Achenbach (1987d) S. 52.
[407] Achenbach (1987d) S. 53.

so für unvorhergesehene bzw. unbedachte Daseins- und Entfaltungs-Chancen oder für verdrängte Möglichkeiten offen und sensibel machen.“[408]

Was hier als „verdrängte Möglichkeiten“ bezeichnet wird, ist nicht ein Unbewusstes, das greifbar und auffindbar wie in einem unterirdischen Bergwerkstollen verborgen liegt und nur noch gefunden und gefördert werden muss. Hier positioniert sich Achenbach gegen die Psychoanalyse, die ihren Erkenntnisgegenstand festzulegen versucht und dabei ein handhabbares theoretisches Verständnis ihres Vorgehens entwickelt. Die Philosophische Praxis hingegen möchte kritisch hinter diese Vorannahmen blicken.

„Das rein theoretische Verhältnis zur Sache, das eine einseitige Beziehung ist, muss dialektisch werden. Gelingt es philosophischer Kritik, die Psychoanalyse noch einmal in diesem Sinne in ihre Sache zu verstricken, bringt sie deren besten Anspruch wieder zur Geltung, und dieser frühe und wesentlichste Anspruch der Psychoanalyse war: nicht Bestimmung des Erkenntnisgegenstandes, sondern dessen Selbstexplikation zu sein. Kürzer und anspruchsvoller formuliert: Die Philosophische Praxis ist die Psychoanalyse und als solche ihre Kritik.“[409]

Zwar analysiert auch die Philosophische Praxis, aber nicht auf der Grundlage einer Abfrage oder Prüfung, die sich hinter vermeintlich freier Assoziation verbirgt, die dann eingeordnet wird, sondern in Form einer Selbstexplikation. So möchte Achenbach die Psychoanalyse mit ihren eigenen ursprünglichen Mitteln quasi selbst analysieren und dadurch ihre Voraussetzungen und Vorannahmen zur Explikation gelangen lassen.[410]

---

[408] Achenbach (1987c) S. 32.
„Häufig wird heute allerdings der Fall sein, dass das selbstverständliche, gewohnte Denken als gewissermaßen unlebendig und schematisch, jedenfalls als langweilig erfahren wird und dass man spürt, es lasse keine neuen, wirklichen Erfahrungen mehr zu, auf eine eigenartig schlimme Weise sei es fertig, abgeschlossen, unbeweglich, routiniert und darum unempfindlich – also zwar erprobt und tüchtig, aber ohne das Talent, unser Leben zu bereichern“ (Achenbach, 1987c, S. 30).

[409] Achenbach (1985b) S. 113.
„Der König als Analysand und jene unheilige Union von Iokaste und Teiresias als psychoanalytische Kontrolle, die Aufklärung lanciert und ebenso verhindert – das ist die tragische Besetzung, die in der Blindheit endet. Als Philosoph hätte Ödipus die Augen aufzuschlagen: Das wäre das Ende arrangierter Selbstjustiz und die Eröffnung eines Revisionsprozesses. Die Psychoanalyse hat ihn verdient“ (Achenbach, 1985b, S. 113/114).
Achenbach versucht, den psychoanalytischen Blick, der zu einer neuen Theorie geworden ist und auf der selbstanklagenden Innenschau verharrt, zu erweitern, indem er eine weitere Geschichte, die des „Gregorius“, heranzieht.
„In dieser Metamorphose der alten Ödipus-Sage könnte Philosophische Praxis heute ihre Vorlage und Bestätigung finden, denn: die Geschichte dieses schlimmen, unordentlich von den Geschwistern Sibylla und Wiligis gezeugten Kindes, Gregorius, den es nach Aussetzung und langer Irrfahrt zur Mutter als Frau hinzieht, die ihn – eine zweite Iokaste – sich erwählt, der dann nach der Entdeckung in gröbster Übertreibung büßt und schließlich, zum Stellvertreter Christi bestellt, als Papst in Rom einzieht, wo er die Schlüsselgewalt erhält, als ‚Kind, Gatte und Papst’ der sündigen Mutter zu verzeihen – diese wunderlich versöhnende Geschichte reflektiert nicht nur den tragischen Mythos oder adaptiert ihn, wie die Psychoanalyse Freuds, sondern befreit aus seinem Bann“ (Achenbach, 1985b, S. 114).

[410] „Inwieweit lässt sich die Annahme eines ‚Sinns’ von Krankheit generalisieren, und uns betreffend: was tun wir, wenn wir im Einzelfall auf ‚Sinnlosigkeit’ beharren, diese Frage aber noch nicht geklärt ist? Könnte eine

Krankheit auch auf einem ‚Irrtum' beruhen? Und wieviel (eine Frage, die bereits Viktor v. Weizsäcker beschäftigte) hat vor allem die seelische Erkrankung mit einer Pathologie der Wahrheit zu tun? Oder was bedeutet es, dass ein Mensch, der etwas bemerkt, was nicht und von niemandem bemerkt werden darf, krank wird, um auf diesem Umweg jenen in die Hände zu fallen, die ihm das Merken wieder austreiben werden? Was kränkt?" (Achenbach, 1987g, S. 106/107).

Wer etwas merkt, so die These, merkt etwas Besonderes. Ist dies bereits pathologisch oder könnte es sein, dass die scheinbare Normalität selbst eine solche Pathologie erst hervorbringt, die allerdings in der „normalen" Umgebung als Unnormales einen Leidensdruck erzeugt?

Als Motto seiner Ausführungen zu „Psychoanalyse und Philosophischer Praxis" zitiert Achenbach (1985b) aus Nietzsches „Die fröhliche Wissenschaft" und zwar aus der Vorrede zur 2. Auflage (1886), wo es darum geht, dass man die Scham in Ehren halten solle, mit der sich die Natur hinter Rätseln und bunten Ungewissheiten versteckt. Die Griechen, so Nietzsche, verstanden sich darauf zu leben, an der Oberfläche, der Falte, der Haut stehenzubleiben, den Schein anzubeten, an den Olymp des Scheins zu glauben, aus Tiefe.

Aufgerufen wird in dem genannten Aufsatz dazu, die Geschichte des Ödipus auch in ihren offenkundigen Begebenheiten zu lesen, was so viel heißt, die Dinge selbst zu betrachten, anstatt vorgefertigte Muster zu suchen, die an die Oberfläche zu zerren sind bzw. Deutungsmuster hineinzuinterpretieren.

„Zuerst ist zu erwähnen, dass in dem Drama kein ‚Wünschen' die Handlung antreibt und ans Ziel bringt (weder in das Bett der Mutter noch zum Mord am Vater), sondern ein Verhängnis, das indessen – im Sinne der neuen Mythologie – als ‚geheime Wunscherfüllung' aufzufassen das Drama selbst in keinem Falle Grund gibt" (Achenbach, 1985b, S. 94).

Indem die Freudsche Theorie einer kritischen Prüfung unterzogen wird, stellt sich heraus, dass der ödipale Konflikt, wie er von Freud angenommen wurde, so in der Ödipusgeschichte nicht vorkommt. „[…] denn im Sinne jener seelisch dramatischen Beziehung, welche infolge der psychoanalytischen Aufschlüsse als ödipaler Konflikt geläufig ist, kämen als Protagonisten der triadisch-‚ödipalen' Beziehung neben Ödipus selbst allenfalls dessen seelische Eltern, also Merope und Polybos von Korinth, ins Spiel, nicht aber Jokaste und Laios, die für den einwandernden Ödipus tatsächlich auch nichts miteinander zu tun haben. […] tatsächlich ist Anlass und Ziel des Kampfes, in den die beiden Männer vor den Toren Thebens verwickelt werden, keineswegs die Frau und Mutter Jokaste, ja, im Grunde überhaupt nichts ‚drittes' – das aber entzieht der Psychoanalyse die Voraussetzung, die sie benötigt, um ihre Deutungsmuster zu entfalten" (Achenbach, 1985b, S. 96).

Der Einwand gegen diese These Achenbachs könnte lauten, dass die Beziehungsmuster nicht bewusst sein müssen und die Handlungen gerade aus unbewussten Motiven heraus geschehen und der handelnde Ödipus also getriebener seiner unbewussten Verwicklungen ist. Entsprechend muss nach psychoanalytischer Meinung der Konflikt mit den leiblichen Eltern und nicht mit den Zieheltern ausgetragen werden.

Achenbach führt aber ein weiteres Argument an.

Eine frühere Deutung der Ödipusgeschichte geht von einer „Verführungstheorie" aus, bei der Jokaste von den Zusammenhängen wusste und diese vertuschen will. „Anders nämlich, ja konträr zu dem, was Freud nun plausibel zu machen gehalten war, ist es auch bei Sophokles die Frau und Mutter, Jokaste, die als wissender Akteur der tragischen Ereignisse allen Grund hat, den unheilvollen Scharfsinn ihres offenbar verführten Sohnes, der jetzt Aufklärung begehrt, mit wachsender Besorgnis zu verfolgen. […] Jokaste: ‚O Unglückseliger! Dass niemals du erkenntest, wer du bist!' (V. 1050 ff.) […] Diesen Aufschlüssen nach ist die Ödipustheorie als eine – wie ich sie nennen würde – ‚Decktheorie' aufzufassen, der die Aufgabe zufiel, unangenehme Einsichten abzuwehren; […] Einsichten, die Freud Unannehmlichkeiten und Repressionen der Gesellschaft eintrugen, einer Gesellschaft, die empört die Häufigkeit inzestiöser Übergriffe auf die Kinder verleugnen musste. So oder so – in Freuds eigener Sprache gesprochen: diese Neuauslegungen […] machen uns die Psychoanalyse als ‚Rationalisierung' verständlich und gestatten uns, sie als ‚Ausdruck' eines nicht gelösten Problems zu deuten" (Achenbach, 1985b, S. 102).

Ödipus ist damit nicht Verführter seines Unterbewusstseins, sondern wird auf eine Weise getäuscht, die durchaus an der Oberfläche analysiert und verstanden werden kann, ohne von unbewussten, angenommenen Mustern ausgehen zu müssen.

„[…] während Ödipus gewissermaßen ‚kriminalistisch' zu Werke geht, was möglicherweise zu sehr ergiebigen Aufschlüssen geführt hätte, wird er eben davon durch Tereisias, der eine andere Art der Nachforschung initiiert, abgebracht. Es ist erstaunlich, dass von seiten der Psychoanalyse diesem blinden Seher so wenig Beachtung geschenkt wurde, erstaunlich vor allem, wenn wir uns der mythischen Überlieferung erinnern, die in zweierlei Version davon zu berichten weiß, was Teiresias zum ‚Seher' bestimmte (blind für alles Äußere, sieht er die inneren Zusammenhänge" (Achenbach, 1985b, S. 108/109).

Achenbach versucht an dieser Stelle, grundlegende Annahmen einer psychoanalytischen Theorie als vorgefasste Meinungen zu entlarven, welche die Analyse von Verhaltensweisen auf ein Schema reduzieren und festlegen wollen. Daher sollten die inhaltlichen Vorgaben einer solchen Theorie stets mit Vorsicht und Vorbehalt betrachtet werden.

Im Rahmen dieser Arbeit soll es nicht darum gehen, in die Diskussion zwischen Philosophischer Praxis und Psychoanalyse einzusteigen.[411] Deutlich werden soll jedoch Achenbachs Versuch, die Philosophie in der Praxis von angewandten Formen der Psychologie und Therapie abzugrenzen.

Eine solche Positionierung der Philosophischen Praxis ist nicht unbedingt als Konkurrenz zur Psychoanalyse oder anderen Therapieformen zu lesen. In Abgrenzung zu diesen will die Philosophie nach Achenbach ein eigenes Gesprächsangebot liefern, bei dem der Mensch als Mitmensch auf Augenhöhe auftritt und somit gerade nicht behandelt wird.

2.2.1.7. Der Umgang mit dem Lebensweg und den Lebensgeschichten in der Philosophischen Praxis

Die Besucher und Gäste der Philosophischen Praxis sind einerseits Ratsuchende, andererseits Erzähler einer Lebensgeschichte, zumeist ihrer eigenen Geschichte, die mit anderen Geschichten verstrickt und teilweise auch verknotet ist. In der Philosophischen Praxis werden Lebenswege besprochen, die aus Vorgeschichten bestehen und nach Möglichkeiten der Fortsetzung von Geschichten suchen. Dabei gibt der Philosoph keinen Weg vor, sondern berät sich mit seinem Gast über dessen Weg.

„Wer eines anderen Rat sucht, berät sich mit ihm, und doch ist dieser andere, der ihm ‚sein Ohr leit', wie wir sagten, nicht nur Statist und schon gar nicht nur der geduldig Hörende. Vielmehr kommt jetzt alles darauf an, ob der Erzählende mit jenem anderen Ohr, das der Ratende ihm ‚lieh', seine eigene Geschichte anders hört, und wenn es ein feines, empfindliches Ohr ist, was ihm da zuhört, als sei er selbst es, der hört, wird er nun Zwischen-, Unter- und Obertöne vernehmen, die ihm bisher an seiner eigenen ‚Version' seines Unglücks oder Missgeschicks entgingen."[412]

Der vermeintliche Berater ist also zunächst Hörender, der in seinem aufmerksamen Hören den Sprechenden und Ratsuchenden dazu bringt, auf seine eigenen Worte aufmerksam zu achten, sodass er von sich aus seine Stimme vernimmt und dadurch seinen Weg erkennt, den er bisher ging und den er eigentlich zu gehen bestrebt ist, und den Weg, der letztendlich sein Weg wird.

„Philosophie zeigt Möglichkeiten, erweitert Horizonte, eröffnet Wege. Dieter Thomä schreibt in seinem […] Buch ‚Erzähle dich selbst. Lebensgeschichte' als philosophisches Problem'

„Könnte es also sein, dass es viel eher die Vorstellung der Psychoanalyse als Verfahren und nicht sosehr die Darstellung ihrer Gehalte ist, was Freud und seinen Schülern als scheinbare Bestätigung im ‚analytischen Drama' des griechischen Tragikers begegnet ist?" (Achenbach, 1985b, S. 110).

[411] Vgl. hierzu Brandt (2010)

[412] Achenbach (2010) [2005] S. 122.

von drei Arten, sich selbst zu erzählen: a) Ich erzähle mich, um mich selbst zu finden (Selbstfindung); b) Ich erzähle mich, um mich selbst zu erfinden (Selbsterfindung); c) Ich erzähle mich, um mich selbst zu lieben (Selbstliebe). Der Selbstliebe verleiht Thomä am meisten Gewicht."[413]

Zur Veranschaulichung kann das Beispiel der Lebensgeschichte eines jungen Arztes herangezogen werden, das bei Thomä (2007b) zu finden ist, um zu zeigen, dass es in der Erzählung und Akzeptanz der Lebensgeschichte vor allem auf die Selbstliebe ankommt und nicht auf die Kohärenz dieser Geschichte. „Eines Tages sagt dieser junge Arzt nämlich: ‚Ich habe einfach keine Lust mehr, in dieser Praxis weiterzuarbeiten. Ich möchte etwas ganz anderes machen.' Ihn treibt nichts mehr dazu, das zu tun, was ansteht. In ihm regt sich ein Widerwillen genau gegen diese Erzählung, die für ihn vorgesehen ist, die – genauer gesagt – er selbst für sich vorgesehen hat. Damit geht er auf Distanz zu einer Erzählung, die ‚lebbar' bereitliegt, die geradezu nach Fortsetzung schreit."[414]

Im Gespräch mit diesem Mann wird deutlich, dass der junge Mann darüber verbittert ist, dass er an wichtigen Stationen seines Lebens Rücksicht auf die Meinung anderer (z.B. seiner Eltern) genommen habe und sich daher unfrei und zu diesen Entscheidungen gedrängt fühle. Thomä fragt sich allerdings, warum der junge Mann darüber verärgert sei, dass er in der Vergangenheit unaufdringlich in eine Richtung gelenkt wurde, und kommt zu dem Schluss,

---

[413] Bernasconi (2004) S. 56.

„Wer mit sich im reinen ist, wird sich leicht mit einer ziemlich kursorischen Lesart der eigenen Vergangenheit begnügen; wer seiner Sache sicher ist, muss sich um biographische Einbindung nicht bemühen. […] Diese Apathie im Umgang mit der eigenen Person mag befremdlich sein, denn immerhin hat man an sich selbst im Wortsinne höchstes ‚Interesse'. […] Eine Begründung besagt, dass man sich dagegen sträubt, als Archivar des eigenen Lebens dessen Mortifikation vorwegzunehmen. Obwohl die Bemühung um die Vergangenheit einem Leben gilt, an dem man immer noch hängt, wirkt sie seltsam vergeblich im Vergleich zu der Bemühung um das gegenwärtige und zukünftige Leben, an dem noch etwas auszurichten ist. Die Orientierung auf die Zukunft zieht, falls keine Krise zum Rückblick zwingt, ein Desinteresse an der Vergangenheit nach sich. […] Das anti-narrative Vergessen kann Erleichterung bereiten […]" (Thomä, 2007b, S. 262).

Die Lebensgeschichte ist nicht eine einzige. Sie beinhaltet außerdem selbst wiederum die Möglichkeit zur Exzentrizität und damit auch im Rückblick einen Spielraum zur Gestaltung.

„Die Stimmigkeit erweist sich in der Gegenwart – und zwar nicht durch interne narrative Kohärenz, sondern genau dann, wenn man sich in seiner Exzentrizität zu den Erzählungen, die derzeit für das eigene Leben prominent waren, nicht an sich selbst stößt. Damit ist […] ein erweiterter Begriff des Sich-frei-Fühlens gewonnen, der über die Erzählung hinausgeht. Er beschränkt sich nicht auf die unbeeinträchtigte Betätigung des Erzählers des eigenen Lebens, sondern meint einen Zustand der Stimmigkeit, der die Erzählung übersteigt. Die Selbstliebe ermöglicht den Wiedergewinn einer Position, die sich zum narrativen Modell exzentrisch verhält […] Das Eigenrecht des Lebensvollzugs gegenüber der Erzählung entlastet diese von dem Anspruch, Form des Lebens selbst zu sein. Statt dessen stellt sie sich neuen Aufgaben. […] Da die praktische Selbstbeziehung der Erzählung nicht ausgeliefert ist, kann diese in einem neuen, freieren Sinne eingesetzt werden – unbehelligt von dem Dilemma zwischen Kontinuität und Fragmentierung, unbehelligt von der Frage, ob die Erzählung historische Kontinuität oder artistische Kohärenz bereitstellt. Vielmehr darf die Person – mit Benjamin – rhapsodisch, episodisch mit sich umgehen, hier oder dort auf sich neugierig sein, sich hier oder dort an Eigentümlichkeiten halten. […] Die praktische Selbstbeziehung als Selbstliebe vermag den qualitativen Reichtum des Erzählbaren freizusetzen, ist aber nicht auf die ‚eine' Lebensgeschichte festgelegt" (Thomä, 2007b, S. 265/266).

[414] Thomä (2007b) S. 249.

dass es weniger um die vergangene mögliche Unfreiheit geht, sondern um die Gegenwart. „Die Selbstliebe liegt im argen, ist verlorengegangen. Wäre er bei seiner Arbeit glücklich, dann würde ihn gar nicht kümmern, ob ihn die Eltern seinerzeit beeinflusst haben oder nicht. (Ob eine solche Beeinflussung im strikten Sinne vermeidbar ist, bleibt im übrigen zweifelhaft). […] Das heißt aber: Wie frei man sich fühlt, ist abhängig davon, wie glücklich man ist. In Abweichung von der klassischen, in der kantischen Tradition profilierten These, dass die Freiheit die Voraussetzung des Glücks sei, vertrete ich die These, das Glück sei als Voraussetzung der Freiheit im Sinne des Sich-frei-Fühlens aufzufassen.“[415]

Ein solcher Freiheitsbegriff meint vor allem die Freiheit *zu* sich selbst und ist weniger ein Freisein *von* etwas, seien es Vorgaben des eigenen Umfeldes oder der eigenen Person.

„Es genügt nicht, die Freiheit als ein bloßes Freisein von sich selbst, von den mehr oder minder gern gesehenen Gaben, die einem Menschen zuteil werden, aufzufassen; vielmehr muss sie in einem positiven Sinne einen Einschluss der eigenen Persönlichkeit, ein Freisein zu sich selbst mitmeinen. Eben diese innere Voraussetzung führt zu der These, das Gefühl, mit sich im reinen zu sein, als Glücklichsein zur Voraussetzung der Freiheit zu machen. In einem weiteren Sinn reklamiert man für sich dann auch Freiheit von äußeren Bedrängnissen, die das eigene Glück beeinträchtigen.“[416]

Das eigene Unbehagen, dass sich am Beispiel des Arztes darin äußert, dass er ausbrechen möchte, weil er sich unfrei fühlt, rührt nicht daher, dass man (möglicherweise) von äußeren Umständen beeinflusst wurde, sondern daher, dass sich der Mensch nicht mit sich selbst im Reinen fühlt. Der erste und wichtigere Schritt ist das „Glücklichsein“ im Sinne des „Mit sich im Reinen Seins“. Das Glück ist die Voraussetzung zur Freiheit. Nicht die Freiheit ist die Voraussetzung für das Glück, so die These bei Thomä. Wie eng jedoch dieses Glück doch im kantischen Sinne mit der Freiheit verbunden ist, zeigt die Formulierung, dass das Glück die „Freiheit zu sich“ (nicht von sich) beinhaltet. Wenn Glück im Sinne Kants nicht kausal erreicht werden kann, sondern der Mensch sich im Sinne der Autonomie lediglich des Glückes als würdig erweisen kann, so wird diese Formel hier dadurch ergänzt, dass die Glückswürdigkeit auch die Freiheit zu sich selbst bedeutet.

Diese Vorstellung vom Glück meint nicht einfach die Akzeptanz der eigenen vermeintlichen Fehler. Dabei ist diese Freiheit zu sich selbst ähnlich dem kantischen Autonomiegedanken eine Freiheit, die sich nicht einfach aufgeben kann, indem sie auf äußerliche Umstände verweist, die sie angeblich einschränken.

---

[415] Thomä (2007b) S. 252.
[416] Thomä (2007b) S. 254.

„Die Unfreiheit, die man gegenüber sich selbst verspürt, lässt sich nicht einfach veräußerlichen, indem man bestimmte Eigenarten als fremdverursacht brandmarkt. […] Frei fühlt sich jemand dann, wenn sich in ihm nichts dagegen sträubt, das, was er tun will, zu tun, wenn er sich wohlgesinnt ist, wenn er sich – kurz gesagt – liebt.“[417]

Der Freiheitsbegriff bleibt ein absolutes Prinzip im Sinne der Autonomie und ist bei Thomä doch näher am menschlichen Dasein gelagert, das sich nicht ständig von sich befreien will und kann, sondern auch Geborgenheit sucht, die es in der Freiheit zu sich mithin in der Selbstliebe findet.

„Philosophie kann helfen, sein Leben zu verändern, kann helfen, sich ins eigene Leben zu verlieben.“[418] Aus diesem Erleben und gleichzeitigem Erkennen des eigenen, liebevollen Willens zum Leben, der keine romantisierte Gefühlsduselei ist, sondern authentisches Gewahrwerden der eigenen Lebensenergie, erwächst auch die ethische Erkenntnis des Willens zum Leben allen Lebens im Sinne Schweitzers.

Am Beispiel einer jungen Architektin, die sich von ihrer Chefin nicht wertgeschätzt fühlt und überlegt, ihren Beruf aufzugeben, obwohl er ihr besonders wichtig ist, schildert Bernasconi (2004), dass sich diese junge Frau als Architektin selbst erfunden habe, weil sie sich danach sehnte, eine solche zu sein. Dies ist das Thema der Gespräche mit ihr in der philosophischen Praxis.

„In der Theorie von Dieter Thomä hieße das, Chiara hat sich durch Erzählen selbst erschaffen. Im Moment diskutieren wir darüber, wie man sich selbst liebt. Wie verliebe ich mich ins eigene Leben?“[419]

---

[417] Thomä (2007b) S. 254.
„Es ist aber systematisch nicht zwingend, dass die Person, die sich frei fühlt, biographische Kohärenz anstrebt. […] das Glück ist keineswegs getrübt, wenn jemandem etwas an ihm selbst entgeht. Dessen glückliche Stimmigkeit ist nur beeinträchtigt, wenn er zwanghaft etwas Belastendes ausschließt oder verzweifelt gegen den Verlust einer kostbaren Erinnerung ankämpft. Das Ausmaß dessen, was er sich über sich selbst erzählt, hängt davon ab, wozu ihn die Situation drängt. Damit verliert sich aber die Aufgabe der Erzählung zum Nutzen des Lebens nicht im Ungefähren. Diesseits der moralischen Auflage, wonach man sich Handlungen zurechnet, gehört zu ihr vielmehr eine Ethik der Erzählung, zu der dieses Buch einen Beitrag liefert“ (Thomä, 2007b, S. 269).
Eine Ethik der Erzählung weist nach Thomä darauf hin, dass die Erzählung eine Erzählung der Liebe, der Selbstliebe sein soll, die in Würde und Respekt erzählt werden kann. Dies ist keine Selbstverliebtheit, aber es bedeutet auch nicht, sich selbst auf die Schliche kommen zu müssen.
Selbstfindung und Selbsterfindung sind die weniger bedeutsamen Hintergründe der Erzählung und enthalten die Gefahr zur Unehrlichkeit.
„Die Ethik der Erzählung, die ich beschrieben habe, […] richtet sich [kritisch] gegen den Versuch, in Eigenarbeit eine Lebensgeschichte zu schaffen, mit der man sich in der Fremde, zu der man die Welt damit macht, meint etablieren zu können. […] So scheint mir schon viel damit gewonnen […] die Ambitionen auf Selbstfindung und Selbsterfindung zu entkräften. […] Die Haltung, die verhindert, dass man sich mit der Borniertheit jener Erzählungen begnügt und über sie hinausgeht, habe ich als Selbstliebe charakterisiert, als Beziehung zu sich selbst, die nicht von vornherein durch aktuelle Vorbehalte und Zwänge reduziert ist“ (Thomä, 2007b, S. 270/271).
[418] Bernasconi (2004) S. 56.
[419] Bernasconi (2004) S. 57.

Eine solche Haltung gegenüber dem eignen Leben ermöglicht es, mit den Selbst-Rechtfertigungszwängen[420] umzugehen, ohne das eigene Leben als selbstverständlich hinzunehmen.

„[…] philosophische Sensibilität scheint daher in einer gewissen erhöhten Empfindlichkeit gegenüber den – zunächst und zumeist – selbstverständlichen Bedingungen zu sein, unter denen man lebt und die einem plötzlich als ‚störend' – als falsch, zwanghaft, unfrei, … - erscheinen."[421]

Die menschliche Lebensgeschichte ist keine in sich geschlossene Erzählung, sondern weist Lücken und Öffnungen zum „Nichts" auf, mit denen umzugehen ist und die im philosophischen Fragen ins Bewusstsein rücken.

„[…] wir stehen konstitutionell im Nichts und haben diese unsere „Ek-sistenz" auszustehen. Philosophieren, jenes ‚Grundgeschehen im Dasein', ist damit nicht nur Angriff, nicht nur Ursache von Verwirrung oder mentaler Verstörung, nicht nur Pathogen und schon gar nicht nur Symptom – es sei denn, man fasst menschliches Leben generell als pathologisch, unsere Existenz überhaupt als Krankheit auf – sondern zugleich Daseinsbewältigung, Therapeutikum, ja vielleicht einziges Mittel zur Heilung des selbst Angerichteten in der Not des Menschsein."[422]

Die philosophische Fragen sind Ausdruck unserer menschlichen Existenz und sind daher bei aller Verwirrung, die zeitweise verborgen bleiben kann und durch das philosophische Fragen erst auftaucht, dennoch eine Daseinsbewältigung. Im Verlauf des menschlichen Lebensweges treten die existenziellen Fragen immer wieder in den Vordergrund, so z.B. in Krisensituationen, Grenzsituationen oder Übergängen.

Der Mensch kann diese Nöte bis zu einem gewissen Grad verdrängen oder sich mit seiner existenziellen Situation auseinandersetzen, wobei er durch die Philosophische Praxis eine

---

[420] „Marquard nennt diesen Vorgang die ‚Übertribunalisierung der menschlichen Lebenswirklichkeit', in deren Folge der Mensch der Frage gegenübersteht: ‚Mit welchem Recht gibt es dich überhaupt und nicht vielmehr nicht, und mit welchem Recht bist du so, wie du bist, und nicht vielmehr anders? Unter dem Druck dieser Frage muss […] fortan jeder Mensch […] die totale Beweislast für sein eigenes Seindürfen und Soseindürfen' tragen" (Brandt, 2010, S. 94). vgl. Marquard (1995) [1980], S. 50.
Die „metaphysische Obdachlosigkeit" bringt es mit sich, dass der Mensch auf sich verwiesen wird und damit auf sich selbst gestellt bleibt. Diese Weltsicht der totalitären Immanenz setzt den Mensch unter Rechtfertigungszwang.
„Odo Marquard wies darauf hin, dass mit dem Scheitern der Theodizee bzw. deren Vollendung durch den ‚Freispruch Gottes wegen der erwiesensten jeder möglichen Unschuld, nämlich der Unschuld wegen Nichtexistenz […] der Mensch der Erbe der Funktion Gottes wird, und das heißt auch, dass er dessen ‚Funktion als Angeklagter der Theodizee' – als Urheber aller Übel der Welt übernimmt" (Brandt, 2010, S. 94). vgl. Marquard (1995) [1980] S. 48.

[421] Brandt (2010) S. 96.

[422] Brandt (2010) S. 112/113.

Integrität erreichen kann, die ihn bei aller Desorientierung und „spätmodernen Orientierungslosigkeit“ den Lebensweg als eigenen Lebensweg finden lässt.

Die spätmoderne Gesellschaft, so stellt Brandt (2010) fest, ist hingegen vor allem an „weichen und anpassungsfähigen, flexiblen und rollenmäßig funktionierenden, also desintegrierten Individuen interessiert […].“[423]

Somit ergibt sich die Frage, wie der vermeintlich „richtige“ Lebensweg vom „falschen“ Lebensweg zu unterscheiden ist, ohne mal hierhin und mal dorthin „abzudriften“ und sich lediglich im Lebensstrom treiben zu lassen.

Achenbach versucht „[…] mit dem von ihm initiierten ‚Projekt’ der Philosophischen Praxis zu zeigen – oder vielmehr praktisch ‚auszutesten’, dass es kein generell richtiges oder falsches Leben gibt, sondern dass zu jedem Leben Richtiges und Falsches gehört […].“[424]

Dem menschlichen Leben ist daher, soweit als möglich und vor dem Hintergrund des Anspruchs, Leben zu fördern, mit „liebender Nachsicht“ zu begegnen.

„Nachsicht, das wäre einstweilen der Himmel auf Erden. Im Dunklen sieht sie nicht schwarz, im Finstern das schwächste Licht, selbst das unscheinbare: Sie sieht das Richtige im Falschen. Ihr Blick neigt sich dem Gesehenen zu. Dem, der nachdenkt, wird Nachsicht zur Zuneigung. Das strenge Wort, das sie bezeichnet, heißt Liebe.“[425]

---

[423] Brandt (2010) S. 141.
Hier bezieht sich Brandt auf Sennett (1998) und dessen Studie zum „Abdriften“ des „flexiblen Menschen“. „Der Charakter, der da ‚zerfressen’ wird, ist nichts rein Innerliches; Sennett meint vielmehr eine Art der Treue zu sich, die sich in der Treue zu anderen bewährt, in wechselseitigen Verpflichtungen, in Verantwortung und Vertrauen. Den Zustand, in dem sich der zu Flexibilität Gezwungene befindet, nennt Sennett ‚Drift’. Im Ungewissen dahin treiben, von Tätigkeit zu Tätigkeit, von Ort zu Ort, von Mensch zu Mensch getrieben – das ist das Los des flexiblen Menschen, das unter den Bedingungen des vitalen Kapitalismus zur Normalität gehört“ (Brandt, 2010, S. 142).
Angesprochen wird die Herausforderung, ein „starkes Ich“ und damit die Freundschaft oder gar Liebe zum Selbst als Ideal gleichsam „zu predigen“ in einer Gesellschaft, in der es ein opportunistisches, wendiges und weniger starkes „Ich“ leichter hat.
„Von der Problematik der szientistischen Desubjektivierung und totalen Objektivierung des Menschen, seiner Transgression zum vollendeten Tier oder der perfekten Maschine, die durch die vulgärmaterialistische Ideologie mancher eindimensionaler denkender Hirnforscher vorangetrieben wird, soll hier nicht weiter gesprochen werden“ (Brandt, 2010, S. 142/143).
Zur Analyse der Vielfalt sogenannter „Anthropotechniken“, die auf die Veränderung des menschlichen Lebens nicht nur auf materieller Ebene zielen, vgl. Sloterdijk (2009). Dort wird allerdings auch auf den „Habitus der Trägheit“ verwiesen, der aus der selbstzufriedenen Einsicht in das „Ich bin Ich“ entstehen kann.
„Im Horizont des Basislagers ist jede Identität jede andere wert. Identität liefert folglich den Super-Habitus für alle, die so sein wollen, wie sie aufgrund ihrer lokalen Prägungen wurden, und meinen, das sei gut so. Auf diese Weise stellen die Identischen sicher, außer Hörweite zu sein, sollte unvorhergesehen wieder irgendwo der Imperativ ‚Du musst dein Leben ändern!’ zu hören sein“ (Sloterdijk, 2009, S. 297).
Das integre Selbst ist weder getrieben im Selbstverlust noch fixiert im „Basislager“ der mit sich selbst zufriedenen Trägheit.
[424] Brandt (2010) S. 138/139.
[425] Achenbach (2010) S. 13.

Hierin besteht die Grundhaltung, mit denen Achenbach der menschlichen Existenz begegnet und damit auch im konkreten Einzelfall die Gäste seiner Philosophischen Praxis mit ihren Lebensnöten empfängt.

Achenbach (2010b) zählt eine Vielzahl von Lebensschicksalen bzw. Lebensgeschichten auf, mit denen er in seiner Philosophischen Praxis konfrontiert wurde und auf die ein Schüler bzw. Student im Studiengang der Philosophischen Praxis vorzubereiten wäre.

Menschen mit unterschiedlichen Geschichten können sich an den Philosophischen Praktiker wenden,

> „[…] vielleicht verzagt, weil er [der Ratsuchende] aus den Irrwegen seines Lebens keinen Ausweg fand, vielleicht halb schon entschlossen, seinem, wie er meint, verpfuschten Leben ein Ende zu setzen, vielleicht gewillt, Frau und Kinder zu verlassen, vielleicht als Frau den Mann, mit dem sie Jahrzehnte zusammen lebte, von dem sie sich jetzt aber eines anderen wegen abgewandt hat. Vielleicht ist der Mensch, der sich mut- und trostlos, von einem harten und unerbittlichen Schicksal niedergeschmettert, in der Praxis eines Ihrer Schüler meldet, in tiefe Trauer versunken, weil er – in diesem Falle sie – das Leben in einer Bahn verbrachte, die es ihr nicht gestattete, ein Kind zu bekommen, und nun ist es zu spät, sie aber wird von dem Gedanken gemartert, ihr Leben vertan zu haben. Vielleicht sucht ihren Schüler ein Mensch auf, der in einem Beruf Erfolg hatte, der ihn zugleich jedoch menschlich ruinierte und nur ein Wrack von ihm übrigließ, wie er meint. Vielleicht kommt ein Mensch zu ihm, der von dem Unglück berichtet, von niemandem geachtet, von kaum einem auch nur beachtet, von keinem aber geliebt zu sein, dem misslang, was er versuchte, und fehlschlug, was er stattdessen wagte, und nun ist er vereinsamt und elend. Vielleicht kommt jemand zu ihm, ein angesehener, geachteter Bürger, dessen Tochter stiehlt und in üblen Milieus zu versacken droht. Vielleicht ein anderer, dessen Sohn in der Drogenszene verkam und schließlich an einer Überdosis Rauschgift starb; den Gast Ihres Schülers aber quält die Vision, er habe als Vater, sie als Mutter, versagt, sie hätten weggesehen und nicht wahrhaben wollen, was sich als Schicksal ihres Kindes abzuzeichnen begann, als sie aber hinsahen, vermochten sie nichts, was das Elend noch hätte abwenden können. Vielleicht kommt ein Mensch zu Ihrem Schüler, der einst, als Arzt, viel Geld verdiente, eines Tages aber einer betrügerischen Anlagefirma auf den Leim ging und sein sämtliches Vermögen verlor, und schließlich büßte er auch noch das Wenige ein, was ihm verblieben war, indem er, ohne Erfolg, bis in die dritte Instanz klagte – ein anderer Kohlhaas und zuletzt ein anderer Hiob, denn in seinem Elend verließ ihn schließlich auch noch sein Weib, und ein Raub zahlreicher Krankheiten wurde er außerdem. […] Es handelt sich übrigens ausnahmslos um Probleme, mit denen Menschen sich tatsächlich in meiner Praxis einfanden.“[426]

Achenbach möchte mit dieser Aufzählung von schwierigen Lebensgeschichten aufzeigen, wie verantwortungsvoll eine Ausbildung zum Philosophischen Praktiker mit solchen Lebensgeschichte umzugehen hat. Die Studenten der Philosophischen Praxis seien daher auf quasi alles vorzubereiten, sodass sie auf alles gefasst seien, um weiterhelfen zu können, „[…]

[426] Achenbach (2010b) [2005] S. 267-269.

Lösungen zu finden und sie hilfreich dem Bedrückten zu vermitteln, ihn zu trösten, ihm Mut zu machen, ihn so über sein Leben aufzuklären, dass er es zu bewältigen, vielleicht zu meistern vermag, ihn mit sich und seinem Schicksal auszusöhnen, ihm womöglich aber auch über sich hinaus zu helfen, ihm eventuell neue Lebenswege aufzutun, übersehene Perspektiven zu eröffnen, Hoffnungen, sofern sie berechtigt sind, zu wecken, Befürchtungen, sofern sie unberechtigt sind, zu zerstreuen, Ängsten die Nahrung zu entziehen, Düsteres aufzuhellen, Nebel zu vertreiben und Blendwerk abzudunkeln, Einbildungen zu enttäuschen, Affekte zu mäßigen, Vorurteile zu erschüttern, Ahnungen zu Wort kommen zu lassen, Empfindungen zu würdigen, Einsichten zu schätzen, Urteile zu rechtfertigen, ggf. aber auch in Frage zu stellen – usw.“[427]

Die hier zusammengetragene Darstellung der Umgangsweise mit Lebensgeschichten in der Philosophischen Praxis soll zeigen, dass die Nachsicht mit sich selbst und die Liebe zum Leben nicht durch schnelle Lösungen und optimistisch vorgetragene Aufheiterungen erreicht werden. Unter Berufung auf Augustinus wird hier eine radikale Absage erteilt an allen „[…] Lebensführungs-Optimismus, und zwar nicht nur der hellenistischen ‚Lebensform-Philosophien’, sondern auch noch an die Vielzahl gegenwärtiger Lebensverbesserungs-Konzepte, wie sie die Therapiekulturen entwickeln. Ebenso aber wäre jede selbstgewisse Helferattitüde und frohgemute Zuversichtlichkeit, mit der sich womöglich heute Philosophen auf die Menschen loslassen, in Frage gestellt. Wenn der Mensch das Wesen nicht ist, das sich im Gelingensfall seines Lebens selber gratulieren dürfte, sondern zu seiner Wirklichkeit allein im Modus des Dankens fände, müsst die Philosophische Praxis zu einer Selbstbescheidung finden (um in durchsäkularisierter Zeit nicht von ‚Demut’ zu reden), die in ihrer Bedeutung und ihrem Folgenreichtum bisher kaum auch nur abzuschätzen wäre.“[428]

---

[427] Achenbach (2010b) [2005] S. 268.

[428] Achenbach (2010b) [2005] S. 274/275.
„Ist eine Philosophische Praxis überhaupt möglich, sofern Augustins Bruch mit aller lebenshelfenden, lebensanleitenden, lebensvervollkommnenden praktischen Philosophie der Antike unwidersprochen bleiben müsste? Augustinus erkannte jegliche Philosophie, indem sie beschränkt bleibt auf sich selbst, als prinzipiell trostlos. Das ‚heidnische’ Menschenbild erscheint als allzu harmlos, mehr noch: als naiv, indem es den Menschen für das Wesen ansieht, das grundsätzlich ‚richtigkeitsfähig’ wäre und daher zu seiner Bestimmungs-Erfüllung nicht mehr als einer philosophisch-pädagogischen Unterstützung und Nachhilfe bedürfte. Wie aber, wenn der Mensch – seiner natürlichen Verfassung nach – das ‚abgefallene’, verlorene, rettungslose, abgründige, der Gnade ausgelieferte und so erlösungsbedürftige Wesen wäre, das sich, soweit seine eigenen Kräfte reichen, allenfalls den Schein eines ‚gelingenden Lebens’ zu beschaffen wüsste?“ (Achenbach, 2010b [2005], S. 274). Als grundsätzliche Herausforderung der Philosophischen Praxis wird die Alternative zwischen dem sokratischen und dem augustinischen Weg bezeichnet. Der erste Weg des Wissenserwerbs wird letztendlich „zur Einsicht in das Unvermögen des sei es noch so geklärten Denkens genötigt werden. […] Diese Frage, so wie ich sie hier stelle, hat ähnlich Pascal zum grundlegenden Entweder-Oder erklärt, und zwar in jenem von dem Sekretär Fontaine aufgezeichneten ‚Gespräch mit Herrn de Saci über Epiktet und Montaigne’, in dem Pascal freilich für sich selbst (unausdrücklich) die Position des Augustinus im Gegensatz zum Stoizismus Epiktets und zur Skepsis Montaignes reserviert. Dieses Gespräch gründlich als bis heute unabgeschlossene Herausforderung an den

Dem Gast der Philosophischen Praxis wird weder Mut zugesprochen noch werden ihm Vorschläge zur Veränderung unterbreitet. Er wird vielmehr in seinem Dasein ernst genommen und wahrgenommen, damit er sich selbst wahrnehmen kann.

> „Den meisten Menschen sind die Probleme anderer Menschen lästig, besonders dann, wenn die Gutwilligen einsehen müssten, dass sie zwar gern helfen wollten, aber nicht helfen können. Das kränkt. Der Philosoph in der Praxis ist dagegen berufen, anders zu verfahren. Sein erstes Amt ist, zu verstehen, was diesen Menschen drückt. Und das heißt auch: zu verstehen, warum es so sehr drückt, wie es drückt. […] er wird es keinesfalls ‚unter Gewicht' veranschlagen. […] Dahinter steht eine Haltung, die ein problembeladener Mensch in aller Regel zu schätzen weiß und für hilfreich hält: Dass einem Menschen das Leben schwer wird, spricht entschieden nicht gegen ihn. Vielmehr umgekehrt: Die Virtuosen des Leichtnehmens sind zum kotzen. Ihre Lebensfröhlichkeit und Unbekümmertheit verdanken sie oftmals nichts anderem als ihrer Stumpfheit, ihrer Wahrnehmungs-Unbereitschaft und einem zynischen Desinteresse an allem, was nicht in den Kram passt. Und mancher, der sein Leben so ‚prächtig meistert', ist nichts als ein fadenscheiniger Luftikus."[429]

Der „problembeladene Mensch" wird nicht als von Defekten gestört verstanden, was ihn an einem speziellen Raster des Ideals der Unbekümmertheit messen würde, das zu erreichen die menschliche Existenz ausmachen würde. Doch dies entspricht nicht der menschlichen Existenz. Daseinsbewältigung ist nicht durch Hilfe zu fabrizieren. Daseinsbewältigung nimmt auch den Pessimismus in sich auf, wobei Achenbach sich auf die Philosophie Arthur Schopenhauers beruft. Abgelehnt wird damit der „Lebensführung-Optimismus" und dennoch ist das Leben zu führen, und zwar als erkennende und wissende Entscheidung für einen Weg, der zum „erworbenen Charakter" führt. Auch wenn der Charakter ein stets zu erwerbender bleibt, folgt er doch einem drängenden Willen, der in der Philosophie Schopenhauers als solcher nicht zu verändern, sondern lediglich zu erkennen ist.[430]

Schopenhauer schreibt:

---

philosophischen Praktiker verstanden zu haben, möchte ich allen Studenten, sofern sie sich auf die Philosophische Praxis vorbereiten, abverlangen" (Achenbach, 2010b [2005], S. 275).

[429] Achenbach (2010c) [1997] S. 347.

Achenbach erläutert seine ersten Schritte zum Verständnis seiner Philosophischen Praxis damit, dass er erkannte, dass es im Umgang mit existenziellen Nöten nicht darauf ankommt, irgendwelche Argumente zu finden, das Leben als lebenswert zu begründen, sondern darauf, im Erleben zum Leben quasi verführt zu werden.

„Ich begriff damals, was auf seine Weise übrigens schon Nietzsche verstanden hatte, dass uns keine ‚Argumente' im Leben halten, sondern dass wir eine Verfassung nötig haben, die es gestattet, uns vom Leben zum Leben ‚verführen zu lassen" (Achenbach, 2010c [1997] S. 342).

Die Wiederaufnahme des Lebensweges ist Ziel der Philosophischen Praxis.

„Eben deshalb liegt im Blick des Verzeihens das Geheimnis der Rückkehr und des Neuanfangs beschlossen. Darum aber ist es in der Philosophischen Praxis zu tun und das qualifiziert sie nicht nur zur Praxis, sondern genauer zu einer ethischen Praxis: Sie sucht kein begründetes Urteil – weder über Taten noch über Personen – sondern sie sucht dem Menschen die ‚Wiederkehr zum Leben' zu eröffnen, ihn aus seinen Problemen zu sich selbst zurückzubringen, damit er von sich abtun kann, was ihn belastete" (Achenbach, 2010b [2005], S. 281).

[430] Vgl. Achenbach (2010d) [1994] S. 434.

„Zwar könnte man meynen, dass, da der empirische Charakter, als Erscheinung des intelligiblen, unveränderlich und, wie jede Naturerscheinung, in sich konsequent ist, auch der Mensch ebendeshalb immer sich selbst gleich und konsequent erscheinen müsste und daher nicht nötig hätte, durch Erfahrung und Nachdenken, sich künstlich einen Charakter zu erwerben. Dem ist aber anders, und wiewohl man immer der Selbe ist, so versteht man jedoch sich selbst nicht jederzeit, sondern verkennt sich oft, bis man die eigentliche Selbstkenntnis in gewissem Grade erworben hat.“[431]

Achenbach greift das von Schopenhauer im Folgenden entworfene Ideal des Lebensweges als gerade Linie auf, an dem sich zu erkennen gebe, wer der Mensch sei, der diesen Weg gehe. Hierzu sei die Einsicht und das Verstehen des eigenen Lebensweges nötig.

„[…] so müssen wir im Leben, wenn wir Eines ergreifen und besitzen wollen, unzähliges Anderes, rechts und links, entsagend, liegen lassen. Können wir uns dazu nicht entschließen, sondern greifen, wie Kinder auf dem Jahrmarkt, nach Allem was im Vorübergehen reizt; dann ist dies das verkehrte Bestreben, die Linie unseres Weges in eine Fläche zu verwandeln: wir laufen sodann im Zickzack, irrlichterliren hin und her und gelangen zu nichts.“[432]

In diesem Bild erkennt Achenbach die Problematik vieler Besucher seiner Philosophischen Praxis, sodass die Aufgabe der Philosophie dann darin besteht, aufzuklären und zu deuten und damit zum Wissen und zur Einsicht zu verhelfen. Für den Lebensweg kommt es nicht nur auf das Wollen und das Können an, sondern auch auf das Wissen, um Lebensziele mit „Ernst und Glück“ verfolgen zu können.

> „Darum ist das bloße Wollen und auch Können an sich noch nicht zureichend, sondern ein Mensch muss auch wissen, was er will, und wissen, was er kann: erst so wird er Charakter zeigen, und erst dann kann er etwas Rechtes vollbringen. Bevor er dahin gelangt, ist er, ungeachtet der natürlichen Konsequenz des empirischen Charakters, doch charakterlos, und obwohl er im Ganzen sich treu bleiben und seine Bahn durchlaufen muss, von seinem Dämon gezogen; so wird er doch keine schnurgerechte, sondern eine zitternde, ungleiche Linie beschreiben, schwanken, abweichen, umkehren, sich Reue und Schmerz bereiten: dies Alles, weil er, im Großen und Kleinen, so Vieles als dem Menschen möglich und erreichbar vor sich sieht, und doch nicht weiß, was davon allein ihm gemäß und ihm ausführbar, ja, auch nur ihm genießbar ist. Er wird daher Manchen um seine Lage und Verhältnisse beneiden, die doch nur dessen Charakter, nicht dem seinigen, angemessen sind, und in denen er sich unglücklich fühlen würde, wohl gar es nicht einmal aushalten könnte. Denn wie dem Fische nur im Wasser, dem Vogel nur in der Luft, dem Maulwurf nur unter der Erde wohl ist, so jedem Menschen nur in der ihm angemessenen Atmosphäre; wie denn z.B. die Hofluft nicht Jedem respirabel ist. Aus Mangel an genugsamer Einsicht in alles Dieses wird Mancher allerlei misslingende Versuche machen, wird seinem Charakter im Einzelnen Gewalt anthun, und im Ganzen ihm doch wieder nachgeben müssen: und

[431] Schopenhauer (2005) [1859] S. 396.
[432] Schopenhauer (2005) [1859] S. 397.

> was er so, gegen seine Natur, mühsam erlangt, wird ihm keinen Genuss geben; was er so erlernt, wird todt bleiben.“[433]

Daher sieht Achenbach in Schopenhauer einen Gewährsmann der Philosophischen Praxis, da es derselben ganz im Sinne Schopenhauers darauf ankommt, ein Verstehen, Erkennen und Aufklären des Lebensweges einzuleiten, was eine durchaus theoretische Kompetenz sei, die gleichwohl eine lebenspraktische Bedeutung hat.[434]

Letztendlich kann die Philosophische Praxis dazu führen, die Verhaftung an das Individuelle, das auch nach Schopenhauer als principium individuationis der Grund alles Leidens ist, aufzulösen und zumindest zu lockern. „Im Erkennen zuerst wäre die Verhaftung an uns selbst zu überwinden.“[435]

---

[433] Schopenhauer (2005) [1859] S. 397/398.
An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich auch die populär auftretende Literatur zur Frage nach dem Glück dieser Erkenntnisse bedient. Eckart von Hirschhausen (2009), der als therapeutisch ambitionierter „Komiker“ in ausverkauften Sälen auftritt, erzählt als krönenden Abschluss seiner Bühnenshow „Glück kommt selten allein…“ folgende Geschichte vom Pinguin:
„[…] Im Zoo sah ich einen Pinguin auf seinem Felsen stehen. Ich dachte: ‚[…] Wo ist eigentlich deine Taille? Die Flügel zu klein. Du kannst nicht fliegen. Und vor allem: Hat der Schöpfer bei dir die Knie vergessen?’ Mein Urteil stand fest: Fehlkonstruktion.
Dann ging ich eine kleine Treppe hinunter und sah durch eine Glasscheibe in das Schwimmbecken der Pinguine. Und da sprang ‚mein Pinguin ins Wasser, schwamm dicht vor mein Gesicht, schaute mich an, und ich spürte, jetzt hatte er Mitleid mit mir. Er war in seinem Element. […] Ich habe nachgelesen: Ein Pinguin ist zehnmal windschnittiger als ein Porsche! Mit der Energie aus einem Liter Benzin käme er über 2500 Kilometer weit! […] Und ich dachte: Fehlkonstruktion.
Der Pinguin erinnert mich an zwei Dinge: erstens, wie schnell ich Urteile fälle, nachdem ich jemanden in nur einer Situation gesehen habe, und wie ich damit komplett danebenliegen kann. Und zweitens: wie wichtig das Umfeld ist, damit das, was man gut kann, überhaupt zum Tragen kommt, zum Vorschein und zum Strahlen. Menschen haben die Tendenz, sich an allem festzubeißen, was sie nicht können, was ihnen Angst macht. Das kann man machen, aber es ist nicht sinnvoll. Wir alle haben unsere Stärken und unsere Schwächen. Viele unternehmen große Anstrengungen, um ihr Macken auszubügeln. ‚Verbessert’ man seine Schwächen, wird man eventuell mittelmäßig. Stärkt man hingegen seine Stärken, wird man einzigartig. Wenn wir immer wieder denken: ‚Ich wäre gerne so wie die anderen’, kleiner Tipp: ‚Andere gibt es schon genug!’ Viel sinnvoller, als sich mit Gewalt an die Umgebung anzupassen, ist, das Umfeld zu wechseln.
Menschen ändern sich nur selten komplett und von Grund auf. Salopp formuliert: Wer als Pinguin geboren wurde, wird auch nach sieben Jahren Therapie und Selbsterfahrung in diesem Leben keine Giraffe werden. Sich für die Suche nach den eigenen Stärken um Hilfe zu bemühen, ist kein Zeichen von Schwäche, sondern von Intelligenz. Ein guter Therapeut [oder philosophischer Praktiker, könnte man ergänzen] wird wie ein guter Freund oder eine gute Freundin nicht lange fragen: Warum hättest du gerne so einen langen Hals? Sondern: Was willst du? Was macht dir Freude? Wann geht dein Herz auf? Wann haben andere mit dir Freude? Was ist dein Beitrag? Wofür brennst du, ohne auszubrennen?
Und wenn du merkst, du bist ein Pinguin, schau dich um, wo du bist. Wenn du feststellst, dass du dich schon länger in der Wüste aufhältst, liegt es nicht nur an dir, wenn es nicht ‚flutscht’. Alles, was es braucht, sind kleine Schritte in die Richtung deines Elements. Finde dein Wasser. Und dann heißt es: Spring ins Kalte! Und schwimm! Und du weißt, wie es ist, in deinem Element zu sein. […]
Ich [Hirschhausen] bin sehr dankbar, weil ich inzwischen mein Element kenne: am besten live auf der Bühne mit echtem Publikum. Ich war auch sehr gerne Arzt. […] Viel von dem, was ich in diesem Buch oder auf der Bühne erzähle, hätte ich in einer therapeutischen Situation in der Klinik auch gesagt. Nur jedem einzeln. Und weil ich eher ungeduldig bin, bin ich sehr dankbar, dass mir nun viele gleichzeitig zuhören. Jeden Abend, an dem ich zu 2000 Leuten spreche, erreiche ich so viele Menschen wie in Einzelgesprächen in acht Jahren Klinikzeit. Immer wieder werde ich gefragt: Warum sind Sie nicht Arzt geblieben? Das ist die Antwort. Ich bin es, nur auf andere Art und Weise“ (von Hirschhausen, 2009, S. 355/356).
[434] Achenbach (2010d) [1994] S. 436.
[435] Achenbach (2010d) [1994] S. 437.

Jede Form der Beratung erhält von der von Schopenhauer entworfenen Philosophie des Charakters die Anregung, dem Charakter nicht durch „Rat-schlag“ Gewalt anzutun und doch zum Erwerb des Charakters durch Erkennen des Charakters beizutragen.

Am Beispiel der Berufsberatung, die sich nach Achenbach an der Philosophischen Praxis zu orientieren hat, sei hier abschließend dargestellt, wie die Philosophische Praxis einen wichtigen Beitrag für beratende Berufe leisten kann, gerade wenn diese das Auffinden eines persönlichen Lebensweges berühren.

„Für den Berufsberater bedeutet das: Sofern er tatsächlich ausschlaggebend berät, engagiert er sich in schicksals-mitbestimmender Weise. In gewissem Sinne ‚spielt er Schicksal’, sollte sich ein Mensch mit seiner Hilfe zu einem bestimmten Berufs- und damit Lebensweg entscheiden.“[436]

Deutlich wird die große Verantwortung, die auf dem Berater lastet, was Achenbach dazu veranlasst, die Berufsberatung als Teil breiter angelegter Reflektionen im Sinne der Philosophischen Praxis zu verstehen.

„So bedeutet die Option für einen bestimmten Beruf regelmäßig zugleich die Mitwahl einer bestimmten Lebensform, eines Lebensstils und –rhythmus, eines Denktyps und eines ganzen Ensembles von Wertschätzungen, Einstellungen, Urteilsformen, Idealen und Geltungen, von Verhaltenstypen und Reaktionsmustern, die dem Angehörigen des ergriffenen Berufs nach und nach selbstverständlich werden. […] Der Beruf ist identitätskonstitutiv.“[437]

So wie der Beruf das Selbst bestimmt und mit gestaltet, wird die Berufswahl allerdings auch vom Selbst und Selbst-Verhältnis gelenkt.

Achenbach zufolge werden die sogenannten Neigungen z.B. anderen Menschen im Beruf helfen zu wollen und Begabungen als Indikatoren zur Wahl des Berufes jedoch überschätzt, da es sich dabei nur um Beschreibungsmodalitäten handelt, mit denen wir Menschen und auch uns selbst einzuordnen versuchen. Durch derartige Begrifflichkeiten wird der Lebensweg von Menschen in bestimmte Bahnen gelenkt, „[…] die ihnen von den Begriffen gewiesen werden, die sich die Menschen von der Welt und von sich selber ‚machen’ – In Wahrheit und in der Regel: die sie als ‚herrschende Begriffe’ bloß adaptieren. So ist es die begriffliche

---

„[…]der Zustand, in welchem der Charakter der Macht der Motive entzogen ist, [geht] nicht unmittelbar vom Willen aus […], sondern von einer veränderten Erkenntnisweise. So lange nämlich die Erkenntnis keine andere, als die im principio individuationis befangene, dem Satz vom Grunde schlechthin nachgehende ist, ist auch die Gewalt der Motive unwiderstehlich: wann aber das principium individuationis durchschaut […] wird, dann werden die einzelnen Motive unwirksam […]. Daher kann der Charakter sich zwar nimmermehr theilweise ändern, sondern muss, mit der Konsequenz eines Naturgesetzes, im Einzelnen den Willen ausführen, dessen Erscheinung er im Ganzen ist: aber eben dieses Ganze, der Charakter selbst, kann völlig aufgehoben werden, durch die oben angegebene Veränderung der Erkenntnis“ (Schopenhauer, 2005 [1859], S. 518).
Vgl. auch Schopenhauer [1840] (1986).

[436] Achenbach (2010e) [1992] S. 492.

[437] Achenbach (2010e) [1992] S. 493/494.

Selbstfeststellung und das Denken der Menschen von sich – oftmals eher noch ihre zeitbedingte Selbstverkennung, von dem das lebenspraktische Leiden, wenn nicht das Scheitern der Lebenswege ausgeht und seinen Anfang nimmt.“[438]

Der Berufsberater, der in seiner Funktion auch teils „Lebensberater“ ist, müsste daher die Kompetenz entwickeln, „[…] vorgetragene ‚Wünsche’ und ‚Vorstellungen’ ggf. als solche zu entziffern, die durch mächtige andere – nämlich unbewusste – Wünsche motiviert und unterhalten werden; durch Wünsche mithin, die von dem Ratsuchenden gar nicht artikuliert werden können – ganz einfach deshalb nicht, weil er selbst sie nicht kennt. Dann aber kann es nötig sein, sie aus indirekten Mitteilungen zu erschließen, was die Sache der speziellen psychologischen Hermeneutik ist.“[439]

Psychologie alleine reicht jedoch nicht aus, um eine gute Berufsberatung zu ermöglichen.

„Ohne philosophische Orientierung gerät die Berufsberatung in die Falle einer schlimmen Alternative: […] Entweder sie wird zu eng, oder sie wird zu weit. Entweder sie ignoriert den Anspruch, mehr zu sein als Informationslieferantin, oder sie ermächtigt sich selbst, ‚in großem Stil’ zu beraten – und droht unseriös zu werden. […] [Daher] ist es nötig, dass sie philosophisch wird, sich jedenfalls philosophisch orientiert – und das heißt der besten Tradition nach: dass sie sich vom Bild des gelungenen, glückenden Lebens leiten lässt. […] Wer sich diese Frage nicht stellt und andere Menschen dennoch berät, ist wie ein blinder Führer oder wie einer, der in ausgetretenen Bahnen geht und glaubt, er sei Pfadfinder.“[440]

Das Ziel der Beratung und speziell der Berufsberatung ist es, den Berufsweg und damit den speziellen Pfad des Ratsuchenden zu finden und noch besser ihn diesen selbst finden zu lassen.

---

[438] Achenbach (2010e) [1992] S. 498.

[439] Achenbach (2010e) [1992] S. 503.
Folgendes Beispiel wird hier vorgetragen: „Der junge Mann hatte sich damals, als er sich zunächst nicht zu entschließen vermochte, welchen Berufsweg er einschlagen solle, in einem noch andauernden Konflikt mit seinem Vater befunden, den er ebenso seines Erfolges wegen bewunderte, wie er ihn der Härte seines geschäftstüchtigen Egoismus wegen verachtete, wenn nicht sogar haßte. Diese Konstellation begünstigte natürlich die schließlich getroffene, extreme Entscheidung, einen möglichst selbstlosen, um reichlichen Gelderwerb unbekümmerten Beruf zu ergreifen, der obendrein auf eben jene Seite spezialisierte, die aus Sicht des Jungen dem Vater so ganz und gar fehlte. […] Diese Entscheidung [musste sich] auf Dauer als Unglücksvorbereitung erweisen […]: Ein Leben als Demonstration für den Vater zu inszenieren ist ja offenbar nur eine beschränkte Frist lang möglich und jedenfalls nur unter Aufbietung erheblicher Opfer lange fortzusetzen“ (Achenbach, 2010e [1992], S. 502/503).
Auch genannt werden kann hier als Antrieb einer letztlich unglücklichen Berufswahl, „[…] dass er seinerzeit (als er sich zu diesem Berufsweg [therapeutischer Mitarbeiter einer Rehabilitationsklinik] entschloss) nicht verstanden hatte, was ihn eigentlich zur Neigung, anderen Menschen zu helfen, bestimmte. Nehmen wir an, es sei ein – obendrein lebensbiographisch aufklärbares – Bedürfnis nach liebesäquivalenter Anerkennung und Achtung gewesen, wobei er meinte, die erhoffte Liebe und Wertschätzung sei vor allem auf dem Wege heilender Zuneigung zu erwerben, dann wird er sich möglicherweise schon bald in seinem Berufsalltag vorkommen […] ‚dass man sich kaputtmacht und einem niemand dafür dankt’“ (Achenbach, 2010e [1992], S. 499/500).

[440] Achenbach (2010e) [1992] S. 504/505.

„Nur eine an der Idee des gelingenden Lebens orientierte Berufsberatung kann der Gefahr entgegenwirken, dass der Ratsuchende dem Ehrgeiz gutmeinender Berater ausgeliefert ist, die ihre privaten Ambitionen und ungeprüften Optionen, unaufgeklärten Traumata und gepflegten Idiosynkrasien umstandslos für Heilmittel halten, die auch anderen bekömmlich sind.[…] Was hier als ‚philosophische Orientierung der Berufsberatung' gefordert wird, ist primär als klärende Hilfe für die Berufsberater selbst zu verstehen […]. Sie müssten philosophisch über die Tragweite ihres Tuns aufgeklärt sein, um verantwortlich beraten zu können."[441]

Das philosophisch „frei gewordene Denken" kann die Kraft finden, auch unzeitgemäß zu denken, um denen zu helfen, die sich nicht in die zeitgemäßen Modelle einordnen lassen. Die Selbstverständlichkeit, einer geregelten Berufsarbeit nachzugehen, verliert dann ihren Charakter der Zwangs-Vorstellung. Auch dies ist für einen gelingenden Lebensweg zu bedenken.

2.2.2. Wilhelm Schmid in der Tradition der Sorge um das Selbst und im Kontext einer Kritik der Lebenskunst

Zunächst soll die Nähe von Schmids Verständnis der „Sorge um das Selbst" zu Achenbachs Konzept eines philosophischen Gesprächs durch einige Textstellen verdeutlicht werden, um dann in einigen eigenen Kapiteln auf Schmids Ausarbeitung einer Lebenskunst einzugehen. Dabei wird auch die Kritik an der Lebenskunst aufgegriffen, die an vielen Stellen widerlegt werden kann.

Da sich eine solche Kritik vor allem gegen den angeblichen „Machbarkeitswahn" und „Gestaltungszwang" von Lebenskunstkonzepten wendet, wird auf die Erweiterung positiv ausgerichteter Vorstellungen der Lebensgestaltung durch den Begriff der „Negation" und „Negativen Identität" hinzuweisen sein. (vgl. Kapitel 2.2.2.9 und 2.2.2.10).

Auch wenn sich Achenbach von der Lebenskunst durch die Lebenskönnerschaft abgrenzen möchte, zeigt die Zusammenstellung wichtiger Textstellen von Schmid eine Vielzahl von Parallelen dieser beiden Vordenker einer gegenwärtigen philosophischen Praxis, die allerdings jeweils eigene Schwerpunkte setzen.

---

[441] Achenbach (2010e) [1992] S. 505.
„Einzig eine von der Idee des gelingenden Lebens geleitete Berufsberatung kann gegen die mächtige Tendenz immunisieren, den Ratsuchenden umstandslos den gesellschaftlichen Zwecken auszuliefern, die gegenwärtig etwa den clever intelligenten, ungebunden mobilen und innerlich flexiblen vielseitig verwendbaren Gesamtarbeiter anfordern oder – je nach Bedarfsfall – den einseitig spezialisierten Fachmenschen" (Achenbach, 2010e [1992], S. 505).

Was bedeutet philosophische Lebenskunst in der Praxis? Schmid antwortet: „Es geht dabei nicht um eine weitere Form von ‚Therapie' und auch nicht um eine Bevormundung im Sinne eines normativen ‚Ratgebens', sondern um die Klärung von Bedingungen, also dessen, ‚was ist', und darüber hinaus um die Eröffnung von Optionen durch das Denken dessen, ‚was möglich ist', um zur je eigenen Gestaltung des Lebens und zum Gewinn von Selbstmächtigkeit beizutragen."[442]

Ein nicht zu unterschätzender Vorteil des philosophischen Gesprächs besteht darin, dass der Philosoph keine bestimmte Funktion erfüllen muss und daher womöglich für den Gesprächspartner deshalb interessant ist, weil er zu nichts verpflichtet ist.[443]

Dem Gesprächspartner bleibt die Wahl, selbst zu entscheiden, um was sich das Gespräch dreht, was er selbst ansprechen möchte und was nicht.

Die Haltung des philosophischen Gesprächs orientiert sich nach Schmid am Grundsatz der Wahl, der auch selbst Thema des Gesprächs werden kann.

„Unter Bedingungen moderner Freiheit wird allerdings alles an der Lebenskunst zu einer Frage der Wahl, daher verfährt die erneuerte Philosophie der Lebenskunst optativ."[444]

Wenn Schmid die Frage der Wahl ins Zentrum der Lebenskunst stellt, dann ist das so zu verstehen, dass auch die Wahl und Option zur Gestaltungsmöglichkeit wiederum zur Wahl gestellt ist. Philosophisches Gespräch und Philosophie der Lebenskunst kennen

---

[442] Schmid (2005) S. 159.
„Beflügelt womöglich durch die Aufmerksamkeit, bietet das Gespräch vor allem einen Anlass zur Selbstaufmerksamkeit. So wird es zum Ereignis, in dem das Selbst von selbst sich wieder findet. Nichts machen Menschen lieber, als ‚ihre Geschichte' zu erzählen: das ist die beste Grundlage für das Gespräch. Und das hat Gründe, denn in der Erzählung konstituieren sie sich selbst, das Selbst sucht, findet und konstruiert die Zusammenhänge, die sein Leben durchziehen, und es entscheidet darüber, was davon sein ‚Inneres', den Kern seiner Kohärenz bilden, was an der Peripherie bleiben soll und was nicht" (Schmid, 2005, S. 167).
Auch im Verständnis von Schmid nimmt die Lebensgeschichte im philosophischen Gespräch einen wichtigen Stellenwert ein, ohne dass an dieser Geschichte die vermeintlichen Fehler aufzudecken oder zu analysieren sind. Dem Verständnis von Achenbach vergleichbar, bietet das philosophische Gespräch die Möglichkeit, neue Perspektiven auf das eigene Leben zu eröffnen und achtsam zu werden für das eigene Selbst.
„Wenn der Versuch, den Menschen als körperlich-seelisch-geistige Integrität zu verstehen, das Anliegen ist […] kann die Philosophie vielleicht dazu beitragen, über die Psychosomatik hinaus zu einer Noopsychosomatik zu kommen, die bei einem integrativen Verständnis des Menschenseins auch dem kognitiven Askpekt, der Rolle des Denkens und Nachdenkens, stärker Rechnung trägt" (Schmid, 2005, S. 163).

[443] „Was zunächst nun meine Verlegenheit war – keinen Plan für die Gesprächsführung zu haben - erwies sich als Gewinn, um offen zu sein für den Anderen und ihm wirklich zuzuhören, ohne das Gesagte bereits nach bestimmten Erklärungsmustern zu sortieren. ‚Welchen Plan haben Sie?' eröffnete eine Frau das Gespräch, die bereits sämtliche Formen von Analyse und Therapie durchlaufen hatte und es sich soeben bequem machen wollte; […] sie hatte sich selbst die Rolle der amüsierten Beobachterin zugedacht, wieder ‚therapieresistent', an der sich alle die Zähne ausbeißen, da ihr nicht zu helfen sei: Auch so kann eine ‚Identität' aussehen" (Schmid, 2005, S. 166).

[444] Schmid (2005b) S. 14.

gleichermaßen kein festgelegtes Ziel und verfolgen dabei gerade nicht die Norm, das Leben in eine bestimmte Richtung gestalten zu müssen.[445]

Auch wenn die Gestaltung des Lebens von Schmid ebenfalls zur Wahl gestellt wird, scheint das bejahenswerte Leben doch auch für ihn darin zu bestehen, die Gestaltungsmöglichkeit wahrzunehmen, auch wenn grundsätzlich die Möglichkeit besteht, die Wahl nicht anzunehmen, sich treiben oder gestalten zu lassen, was auch wiederum eine Wahl ist.

„Wenn das Motiv dafür, das Leben überhaupt zu gestalten, von der Kürze des Lebens herrührt, dann der Anstoß dazu, es schön zu gestalten, von der Sehnsucht nach der Möglichkeit, es voll bejahen zu können. Schön ist das, wozu das Individuum ‚Ja' sagen kann. Vor diesem Hintergrund kann der grundlegende Imperativ der Lebenskunst formuliert werden […] ein einfach erscheinender existenzieller Imperativ: Gestalte dein Leben so, dass es bejahenswert ist."[446]

Hier scheint der Aufruf vorzuliegen, etwas aus seinem eigenen Leben zu machen, gerade angesichts der Kürze des Lebens aufgrund der Sterblichkeit des Menschen. Ob die dahinter stehende Ansicht tatsächlich den Ehrgeiz des Egoismus ansprechen möchte, seine Lebenszeit zur persönlichen Verfügbarkeit zu nutzen, sodass die „Sorge um sich" unter Egoismusverdacht gerät, wird im nächsten Kapitel näher zu beleuchten sein.

2.2.2.1. Die Sorge um sich unter Egoismusverdacht

Die Einleitung zu seinem Werk *Mit sich selbst befreundet sein* beginnt Schmid (2004) mit einem kurzen Dialog. „ ‚Wovon handelt denn Ihr Buch?' – ‚Von der Beziehung des Einzelnen zu sich selbst.' – ‚Ah, also vom Egoismus.' – ‚Ist Selbstbeziehung Egoismus?'."[447]

In einer Gesellschaft, so Schmid, in der der Mensch in besonderem Maße auf sich selbst verwiesen ist, selbst nach Orientierung suchen muss und sein Leben zu führen hat, erscheint es schwierig, von einem anderen Standpunkt zu beginnen als vom Selbst.

Dieses Selbst ist aber kein monolithischer Block, sondern es ist stets in Beziehung. Auch die Beziehung des einzelnen zu sich ist darum kein in sich geschlossener Raum, in dem ein Teil des Ego auf einen anderen Teil des Ego trifft.

Die Selbstbeziehung ist vielmehr als Pflege des Selbst zu begreifen, bei der jede Kultur, die dann weiter ausgreift auf den Anderen und die Gesellschaft, ihren Ursprung hat. Wenn sich das Selbst in den Blick nimmt und einen kultivierten Umgang mit sich pflegt, kann man von

[445] Vgl. Schmid (2005b) S. 21.
[446] Schmid (2005b) S. 23.
[447] Schmid (2004) S. 9.

einer „Kultur des Selbst“ sprechen, so wie sie auch bei Schmid als „Beziehung zu sich selbst“ gemeint ist.

„Die Sehnsucht danach, jede Sorge loszuwerden, prägt moderne Menschen in solchem Maße, dass es nachgerade lächerlich erscheint, die Selbstsorge noch immer unter Egoismus-Verdacht zu stellen, wo doch der reale Egoismus längst die griffige Formel parat hat: ‚Sorge dich nicht – lebe!’ In einer anderen Moderne wird es darauf ankommen, die auf allen Ebenen in Erscheinung tretende Entsorgungsmentalität aufzugeben und stattdessen die kluge Sorgfalt des Selbst um sich, um Andere und um die Gesellschaft wieder wahrzunehmen.“[448]

Sich der Sorge zu entledigen, wird hier als eigentlicher Egoismus herausgestellt. Das reflexionslose Dahinleben und auch die penible Suche nach der Verwirklichung des eigenen sorglosen Lebens sind im Unterschied zu einer umfassenden Selbstsorge und Lebenskunst zu sehen, wie sie von Schmid vorgestellt wird.

Unter Bezugnahme auf Foucault und Schmid setzt sich auch Grätzel (2007) mit der Philosophie der Lebenskunst auseinander und greift dabei den Gedanken der „Kultur seiner selbst“ auf. Dabei wendet er sich explizit gegen die Einschätzung der Selbstsorge als „egoistische Haltung“. „Selbstsorge ist geradezu das Gegenteil von Egoismus, denn sie setzt sich äußerst kritisch mit dem Selbst auseinander.“[449]

---

[448] Schmid (1998) S. 249.

[449] Grätzel (2007) S. 127.

Bei der Selbstsorge spielt die Selbstkontrolle des Denkens eine wesentliche Rolle, wie Grätzel (2007) zunächst zeigt. (vgl. S. 129) Angeführt werden die „Gespräche“ des Epiktet, wie sie von Foucault (1989) S. 88 vorgestellt werden. Dort wird empfohlen, alle Vorstellungen, die uns durch den Kopf gehen, zunächst einmal zu prüfen, wie eine nächtliche Polizeistreife zu einem sagt: „Warte einmal, zeig mir Deine Papiere!“

Das bloße Nachsprechen und ungeprüfte Übernehmen irgendwelcher Ansichten wird so verhindert, indem geprüft wird, welch Geistes Kind derartige Vorstellungen eigentlich sind, wo sie herkommen und was sie eigentlich „wollen“ und bewirken.

Im weiteren Verlauf seiner Ausführungen zur ethischen Praxis im Alltag kommt Grätzel (2007) auch auf Adolph Freiherr von Knigge [1788] (2001) zu sprechen und stellt eine Verbindung zu verbreiteten Ratgebern bzw. „modernen Knigges“ eines „richtigen Verhaltens“ her. Der Leitgedanke Knigges wird darin erkannt, „allgemeine Einstellungen und Haltungen zu formulieren, die den Umgang mit der Würde des Menschen charakterisieren. […] Diese finden sich deshalb auch heute in den modernen Knigges genau so wieder. Der Umstand aber, dass es überhaupt eines Knigge bedurfte und auch heute wieder im stärkeren Maße bedarf, zeigt die Unsicherheiten des Einzelnen, sich ‚höflich’ zu verhalten“ (Grätzel, 2007, S. 132).

Im Menschenbild der Aufklärung wird der Mensch zunehmend für sich selbst verantwortlich und wird an dem gemessen, was er aus sich macht. (ebd., S. 133). Vorgestellt und erläutert werden bei Grätzel (2007) S. 134-141 nun sowohl die bei Knigge angeführten „Pflichten gegen sich selbst“ (z.B. Selbstrespekt, Selbstgeselligkeit, Strenge gegen sich selbst, Selbstkritik) und die „Allgemeinen Pflichten“ (z.B. Ehrlichkeit, Verbindlichkeit, Kaltblütigkeit, Keine Demütigung, Unbekümmertheit, Zwanglosigkeit), wobei auf die einzelnen Stichworte hier nicht näher eingegangen werden soll, außer dass die „Kaltblütigkeit“ nicht als berechnendes, manipulatives Kalkül gemeint ist, sondern als besonnene, überlegene Haltung, aus der heraus man sich nicht provozieren lässt.

Desweiteren wird Asserate (2003) mit seinem Buch *Manieren* vorgestellt, wobei der manierliche Umgang dort vor allem auf die grundsätzlichen Haltungen der respektvollen Aufmerksamkeit und der ungezwungenen Nachlässigkeiten zusammengefasst wird. Abgelehnt wird gleichzeitig ein unverschämtes, nihilistisches Gehabe, was sich zu allem berechtigt fühlt und unfähig ist, sich schuldig zu fühlen.(vgl. Grätzel, 2007, S. 141-145) In Verbindung gebracht werden diese Gedanken mit Bollnows (1958b) Überlegungen zur Ehrfurcht, wobei dem Begriff der Scham (vgl. Scheler, 1986, S. 96) eine grundlegende Bedeutung zugesprochen wird, das Göttliche im Menschen bzw. die menschliche Würde zu schützen, ohne in verschlossene Prüderie zu verfallen, was mithilfe

Die kritische Auseinandersetzung mit dem Selbst erweitert den Begriff des Selbst um vielfältige Dimensionen, die das Selbst ausmachen, und reduziert es nicht auf ein egoistisches Wohlbehagen.

„Dass man solche Formen der Selbstsorge als gemeinschaftliche und gesellschaftliche Tätigkeit übt, ist uns heute weitgehend abhanden gekommen. Es findet sich bestenfalls im Freizeitbereich, im gemeinsamen Sport- oder Wellness-Erlebnis. In jüngerer Zeit treten allerdings so genannte philosophische Praxen ins Bild, die sich zum Teil das Ziel gesetzt haben, die Selbstsorge wieder als Teil der Kultur zu betrachten und zu pflegen. Sie gehen von der Tatsache aus, dass jeder Umgang mit anderen bei sich selbst anzufangen hat.“[450]

In einer solchen Philosophischen Praxis wird im Dialog die Kultur des Selbst in den Blick genommen, indem die Selbstsorge, wie sie von Schmid philosophisch ausgearbeitet wurde, eine Basis zur weiteren Lebensgestaltung liefern kann, auch wenn es darüber hinaus zahlreiche weitere philosophische Konzepte gibt, mit denen in solchen Praxen gearbeitet wird.

„Die völlig vernachlässigte Selbstsorge könnte auf diesem Wege der Philosophischen Praxen wieder zu einem die Kultur bestimmenden Faktor werden, der alle Teile der gegenwärtig geübten Selbstpflege im Freizeitbereich zu integrieren in der Lage wäre und ihnen damit eine geistige Grundlage verschaffen könnte.“[451]

Die Thematisierung der Selbstsorge ist ein Beitrag zu einer Entwicklung der Kultur, der bei einer selbstkritischen Reflexion der eigenen Identität ansetzt, was sowohl hermeneutische als auch ethische Kompetenzen erfordert.

„Die kritische und selbstkritische Interpretation ist die Voraussetzung dafür, das Leben gut führen zu können […] wobei das Leben prinzipiell weitaus mehr Bedeutung in sich birgt, als

---

der Ironie geschieht. Zentral ist bei diesen Überlegungen die „Dialektik des Respektvollen und des Ungezwungenen. (vgl. Grätzel, 2007, S. 144).

Zur Veranschaulichung soll an dieser Stelle noch ein längeres Zitat aus Asserate (2003) dienen, welches diese Dialektik zum Ausdruck bringt und damit ein reflektierter Beitrag zur Lebenskunst ist: „Der Aufmerksame hat sich dazu entschieden, nicht sich selbst, sondern die ihn umgebenden Phänomene zu betrachten, man könnte auch sagen, sich selbst ausschließlich im Spiegel der anderen wahrzunehmen. Der Aufmerksame ist darauf konzentriert, die Lage, in der er sich befindet, zu erkennen. Er blickt die Menschen, die ihm begegnen, an. Diese Menschen sind ihm wichtig. Es gibt keine unwichtigen Menschen und unwichtigen Beobachtungen. […] Nur, dass der Aufmerksame eben von seiner Aufmerksamkeit nicht profitieren möchte. Seine Aufmerksamkeit ist seine Natur. Es ist wichtig, Menschen zu erkennen, sie haben ein Recht darauf. […] Die zweite zu verwirklichende Eigenschaft ist die Nachlässigkeit. […] die Manieren sollten mit Beiläufigkeit, ohne Ostentation, ohne alles Aufplustern und Zelebrieren daherkommen. […] Sie hat nichts mit Gleichgültigkeit und Schlamperei zu tun. [Seine Umwelt] sieht der Nachlässige mit Wohlgefallen, aber aus deutlicher Distanz […] man könnte sagen mit ironischer Fürsorglichkeit. […] Da hat man sie, die beiden Grundkomponenten der europäischen Manieren – Anmut und Demut“ (Asserate, 2003, S. 39-45).

[450] Grätzel (2007) S. 130.

[451] Grätzel (2007) S. 130.

aktuell vorzufinden ist, und einem Selbst weitaus mehr Bedeutung zukommt, als es auf den ersten Blick den Anschein hat.“[452]

Die Philosophie der Lebenskunst erkennt aufgrund eines hermeneutischen Vorgehens die Vielzahl möglicher Perspektiven auf die Welt, durch die sich verschiedene Individuen die Welt aneignen. Die Arbeit der Hermeneutik der Lebenskunst will dabei eine Perspektive herstellen, die mehrdimensional ist und keine vorgegebene Perspektive ist. Eine solche Perspektive ist jedoch in der Lage, dem Leben einen Sinn zu geben, indem Zusammenhänge aufgezeigt und Verknüpfungen hergestellt werden.[453]

Worauf es der Philosophie der Lebenskunst also nicht ankommt, ist eine feststehende Identität gemäß vorgegebenen Idealen zu entwickeln und diese gegen Veränderungen zu verteidigen.

„Die Selbstentfremdung ist nicht etwa ein Zustand, der aufzuheben wäre, sondern einer, der in der Lebenskunst geradezu zu suchen ist, um das Selbst zu vervielfältigen und sein Selbstbewusstsein auf die vielfältige Erfahrung des Andersseins zu gründen, ein Selbstbewusstsein, das nicht mehr nötig hat, allzu ängstlich die eigene Identität zu hüten.“[454]

Die Propagierung eines sich verschließenden Selbst kann der philosophischen Lebenskunst nicht zum Vorwurf gemacht werden. Worauf es Schmid jedoch ankommt, ist „[…] mithilfe von Menschenkenntnis und einer Idee vom Menschen die pragmatische Grundlage für die Möglichkeit der Gestaltung zu schaffen.“[455] Das Leben ist zu führen und kann gestaltet werden, eine Annahme, die an der Lebenskunst von ihren Gegnern kritisiert wird.

---

[452] Schmid (1998) S. 289-291.

[453] Vgl. Schmid (1998) S. 294.

Ein Identitätsbegriff, der in diesem Zusammenhang verwendet werden kann, ohne individuelle Lebensentwürfe einzuschränken, ist auch bei Schmid der Begriff der „narrativen Identität“, auf den er Bezug nimmt. Vgl. Ricoeur (1991), Schapp (2004)

„Wo von Identität als Kategorie der Subjektkonstitution überhaupt noch die Rede ist, wird sie ohnehin schon umgedeutet zur Narrativität, mit der eine ‚diachrone’ und nicht mehr nur ‚synchrone’ Identität gemeint ist, auf der Basis eines Subjekts, das sich in der Zeit entfaltet und Geschichte (faktisches Geschehen) und Fiktion (vorgestelltes Selbst) gleichermaßen umfasst. Sich die eigene Geschichte immer wieder neu zu erzählen, sie zu finden und zu erfinden im Gespräch mit Anderen, frühere Erzählungen zu überarbeiten und neu zu interpretieren: Das ist eine ‚Identität’, die sich selbst ständig neu befragt und restrukturiert […]“ (Schmid, 1998, S. 255).

[454] Schmid (1998) S. 242.

[455] Schmid (1998) S. 87.

2.2.2.2. Selbstbestimmung, Autonomie und Lebensführung in der Kritik

Gegenstand der Kritik an der Lebenskunst ist die Annahme, dass das Leben mithilfe einer Lebensführungskompetenz gestaltet werden kann und damit unter einem Diktat der Machbarkeit steht. Hingewiesen sei bereits hier auf die in den Kritiken oft nicht klar getroffene Unterscheidung von Lebenskunstratgebern unterschiedlicher Provinienz und der Philosophie der Lebenskunst, wie sie umfassend von Schmid erarbeitet wurde.

In diesem Kapitel geht es um die Untersuchung der Philosophie der Lebenskunst, deren kritische Analyse einiger Autoren in Teilen vorgestellt und auch widerlegt werden soll.

Kersting (2007) spricht von einem „demiurgischen Paradigma“ in der Lebenskunst, das er einer hermeneutischen Kritik unterziehen möchte.

„Der Mensch ist kein Demiurg seiner selbst. Eine Lebenskunst, die Leben als Selbsterschaffung begreift, ist Opfer einer undurchschaut-exaltierten Metaphorik geworden.“[456]

Der Philosophie der Lebenskunst geht es aber dezidiert nicht um eine Entwicklung demiurgischer Allmachtsphantasien, die Kersting ihr vorzuwerfen versucht. Betont wird von der philosophischen Lebenskunst hingegen ein gelassener Umgang mit der Führung des Lebens, der weit entfernt ist von verkrampfter Kontrolle, wie folgende Textstelle von Schmid (1998) zeigt.

„Das Selbst würde sich haltlos überfordern, würde es sich die Führung seiner selbst und seines Lebens ohne Unterlass abverlangen; zur Lebensführung gehört daher, sich selbst und die Dinge gelegentlich auf sich beruhen zu lassen, sich und ihnen Zeit zu lassen, auch sich führen zu lassen von Anderen, von denen man sich prägen lassen will […].“[457]

Letztendlich bleibt jedoch auch die Inspiration durch Andere eine Frage der Wahl. Auch wenn der Mensch die Dinge auf sich beruhen lässt und sich Zeit lässt für weitere Entscheidungen, ist dies ein Teil seiner Lebensführung.

„Aber genau von dieser Vorstellung unbedingter Freiheit machen viele Lebenskunsttheoretiker Gebrauch. Sie legen in der Nachfolge Nietzsches Lebenskunst als Selbsterschaffung aus, entwerfen gelungenes Leben als postmodernen Optionalismus, in dem alles zur Wahl steht […] als Herstellungsprozess, als extern beherrschbare poiesis.“[458]

Dieser Einschätzung ist nur insofern zuzustimmen, als die Lebenskunst eng verknüpft ist mit Fragen der Wahl. Schmid geht sogar noch einen Schritt weiter, indem er von der Möglichkeit einer Wahl der Wahl spricht. Der einzelne muss sich zuerst seiner Wahlmöglichkeiten

[456] Kersting (2007) S. 31.
[457] Schmid (1998) S. 118.
[458] Kersting (2007) S. 20/21.

bewusst werden und dann wählen, von dieser Wahl Gebrauch zu machen. Dies heißt aber nicht, dass er sein Leben extern beherrscht und somit das Ergebnis seiner Wahl absolut kontrollieren und beeinflussen kann.[459]

Schmid selbst weist auf die Notwendigkeit einer hermeneutisch kritischen Untersuchung der Umstände einer möglichen Wahl hin. „Eine eigene Unruhe des Subjekts der Lebenskunst muss daher der Frage gelten, welche Fundamentalwahl der scheinbaren Selbstverständlichkeit einer aktuellen Situation zugrunde liegt, wer hier ‚vorgewählt' hat und warum, wie dem gegebenenfalls zu entkommen ist und unter welchen Bedingungen dies möglich ist.“[460]

Hier wird deutlich, dass es sich bei Fragen der Wahl im Sinne der philosophischen Lebenskunst nicht um einen oberflächlichen „Optionalismus“ handelt, sondern dass sowohl Bedingungen als auch unbewusste oder fremdgesteuerte Vorentscheidungen in den Blick genommen werden müssen.

Auch die Möglichkeit zur Wahl kann jedoch Gegenstand einer Kritik werden.

Wird die Verantwortung auf die „Umstände der Selbstbestimmung“ ausgedehnt, scheint dem Individuum eine noch größere Bürde auferlegt zu werden, da es selbst für die nicht direkt beeinflussbaren Faktoren seines Lebens verantwortlich gemacht wird. Auch die Kontingenzen und „Widerfahrnisse“ des Lebens muss sich der Mensch „zurechnen lassen“.[461] Auch die heteronomen Aspekte des Lebens, die vordergründigen Zufälligkeiten und „Überraschungen“ sind dann ein Teil von „autonomen Vorentscheidungen“, die sich das Individuum „anrechnen“ lassen muss.

---

[459] Vgl. Schmid (1998) S. 205.
Wiederholt wird Kritik an der Annahme vorgetragen, das Leben einer Gestaltung unterziehen zu können.
„Aber ein Lebender kann nicht sein Leben als Material für die Gestaltung seines Lebens verwenden, kann nicht sein Leben als Kunstwerk gestalten. […] Dieses ästhetische Modell romantischer Lebensgenies hat nichts mit der Wirklichkeit menschlichen Lebens zu tun. Und eine Lebenskunst ist gut beraten, wenn sie sich dieses Kreativitätsparadigma nicht einreden lässt“ (Kersting, 2007, S. 33).
Ein Kunstwerk wird jedoch nicht in der Weise produziert wie ein industriell normierter und am Reißbrett geplanter Gegenstand. Der Gedanke einer ästhetischen Gestaltung der Existenz beinhaltet durchaus lebensweltliche Vorgaben, die eine grundsätzliche Gestaltungsmöglichkeit aber nicht verhindern, auch wenn sie zunächst einen Rahmen vorgeben.

[460] Schmid (1998) S. 208.

[461] Vgl. Heidbrink (2007) S. 272.
An derselben Stelle wird jedoch auch dafür plädiert, dem Individuum nicht alle Umstände seiner Existenz zuzurechnen.
„Die Ansicht, man könne sein Selbst so transformieren, dass es trotz aller Widerstände und Belastungen in der Lage ist, ‚dem gesamten Leben Form und Stil zu verleihen', erscheint vor dem Hintergrund anwachsender funktionaler Zwänge und normativer Beanspruchungen nicht nur illusorisch. Sie beruht vor allem auf einem verkürzten Bild des Menschen, der die Verfügungsgewalt über sein Vermögen besitzt und als erfolgreicher Konstrukteur seines Glücks agiert“ (Heidbrink, 2007, S. 285).
Insgesamt kann ein Ziel der Lebenskunst dann darin gesehen werden, eine „zustimmungsfähige Übereinstimmung“ zwischen individueller Selbstständigkeit und äußeren Widerständen zu erreichen.
Gefordert wird hier eine Arbeit an der Autonomie gerade unter Anerkennung von Heteronomien, wobei die Grenzen der Selbstbestimmung berücksichtigt und einbezogen werden müssen.

Die absolute Verantwortlichkeit, die mit einer umfassenden Autonomie einhergeht, verkehrt diese Selbstbestimmung in ihr Gegenteil, da eine absolute Aufmerksamkeit auf jeden Schritt und Beachtung aller möglichen Folgen einer Handlung die Handlungsfähigkeit gerade einschränkt, wie Heidbrink (2007) kritisch anmerkt.

„Die Notwendigkeit, sein Leben eigenverantwortlich zu führen, geht mit der Tendenz zur Überlastung des Individuums durch den Zwang zur permanenten Identitätsfindung und Selbstgestaltung einher, die dem Ideal freier Selbstbestimmung zuwiderläuft.“[462]

Die Notwendigkeit zur Freiheit schließt die Freiheit auf diese Weise scheinbar aus, da dem Individuum eine allzu große Verantwortung zugemutet wird bzw. weil gewählt werden *muss*. Dieses Argument, dass die Wahlfreiheit allzu belastend und einschränkend sei, ist aber keineswegs ein Argument gegen die Wahlfreiheit selbst.

Ein weiterer Kritikpunkt an der Lebenskunst ist hier zu nennen.

„Die ästhetische Selbsterschaffungsdynamik ist vergangenheitsvergessen, ausschließlich der Zukunft zugewandt. Auf merkwürdige Weise gleicht sie in diesem konstitutionellen Futurismus der nutzenmaximierenden Unrast des Kapitalismus.“[463]

---

[462] Heidbrink (2007) S. 275.

Neurowissenschaftliche Untersuchungen versuchen das Konzept der Autonomie auf andere Weise anzugreifen, indem sie nämlich von einem „Bereitschaftspotential“ im Gehirn ausgehen, das bereits vor der bewusst ausgeführten Handlung aufgebaut wird. Vgl. Libet (2005)

Demnach existiere kein autonomer Wille, da vorbewusste Prozesse unsere Entscheidungen festlegen und unser Handeln steuern. Ohne in die umfassende Debatte der Willensfreiheitsdiskussion an dieser Stelle einsteigen zu können, sei nur bemerkt, dass den gemessenen Gehirnströmen, die ein Bereitschaftspotential zum Heben der Hand anzeigen sollen, bereits umfassende Entscheidungen vorausgegangen sind, sich in die Versuchsanordnung hineinzubegeben. Ein komplexer Handlungsbegriff, der auch in der Willensfreiheitsdebatte einbezogen werden sollte, kann sich nicht auf das Heben der Hand reduzieren lassen und aufgrund solch reduktionistischer Vorannahmen die Autonomie gleich mitreduzieren.

Ein Autor, der im Rahmen der Leib-Seele Diskussion die Theorie eines psychophysischen Dualismus vertritt und damit dem Reduktionismus geistiger Phänomene auf materielle Prozesse nicht folgt, sei hier nur erwähnt. vgl. Meixner (2004)

„Suppose one day someone powerful cannot bear any longer the intellectual iniquity of the physicalists – and everybody ist instantly converted to dualism (to mind-body dualism, in particular) by direct illumination. What would bet he consequence of this momentous event, the Great Enlightenment? […] Would the institutes dedicated to brain research be closed? Would neuroscience no longer be funded? Would the research on artificial intelligence be stopped? Would cognitive science be abandoned? No, nothing of this kind would happen. People would continue to do research on the functional structure and the physical implementation of human mind. All that would have changed, for some people, is the metaphysical outlook under which all this research is done. There would be for some people, a new richness to what they are doing, a deeper purpose, which, as they now realize, they rationally needlessly denied themselves to acknowledge in the past. Now the world has opened up for them, has become wider (Meixner, 2004, S. 286/287). Die Weltsicht der materialistisch ausgerichteten Philosophien des Geistes wird hier als metaphysischer Nihilismus entlarvt. Den Hirnforschern wird hier in polemischer Formulierung die „Angst genommen“, dass ihre Institute geschlossen würden, wenn sie den „Dualismus“ von Geist und Materie anerkennen würden. Die Forschung an funktionalen Strukturen und physikalischen Korrelaten des menschlichen Geistes würde weitergehen, ohne die metaphysische Annahme eines rein materialistischen Nihilismus vertreten zu müssen.

[463] Kersting (2007) S. 36.

Das Selbstmanagement wird hier als kapitalistische Travestie der Lebenskunst kritisiert.

„Das Verhältnis von Lebenskunst zur Wirtschaft, zu den Funktionsgesetzen des gegenwärtigen Kapitalismus ist hingegen weitaus prekärer. Dabei denke ich nicht an die auflagenstarke Branche der

Eine solche Kritik trifft ebenfalls auf die Philosophie der Lebenskunst nach Schmid nicht zu, wie seine differenzierten Ausführungen zum Glück und zur Ökologie der Lebenskunst zeigen werden.

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die ethische Komponente einer ästhetischen Gestaltung der Existenz aufgrund eines angeblich übersteigerten „Individualismus" der Lebenskunst.

Die philosophischen Individualisten lehnen es allgemein gesprochen ab, überhaupt irgendeine bestimmte Lebensform als Ideal zu setzen. Es reicht für sie nicht aus, überhaupt ein Philosoph zu sein, sondern es kommt darauf an, was für eine Art von Philosoph man ist. Die philosophische Lebensform stellt dabei nur eine mögliche Weise eines guten Lebens dar, die durchaus auch eine andere sein kann. Jedoch werden auch andere Lebensformen von einer eigenen Sicht auf die Welt und den Menschen getragen. Durch die Vielfalt der möglichen Lebensphilosophien scheint eine Orientierung erschwert zu werden.

Gemeint ist mit einem solchen am Individuum orientierten Philosophieren kein lebensethischer Relativismus, sondern eine Erweiterung der Möglichkeiten und damit einhergehend eine Ermöglichung von Kreativität. „Wie in der bildenden Kunst, wo wir ein Werk als bewundernswürdig ansehen können, ohne deswegen die Meinung unterhalten zu

---

Lebensbewältigungsliteratur, auch nicht daran, dass sich die Managementliteratur mit ihren flachen Lebensweisheiten ausgiebig aus dem Fundus der lebensethischen Überlieferung bedient, sondern an die verblüffende Übereinstimmung zwischen den Subjektkonzeptionen der Lebenskunst und der karrierepolitischen Beratungsliteratur" (Kersting, 2007, S. 61).

Angeprangert wird außerdem, dass dem Leser keine eigenen Erfahrungen und Verarbeitungskompetenzen mehr zugetraut werden, sondern durch Hervorhebungen, Mehrfarbigkeit, Tabellen, und Comiczeichnungen die wesentlichen Punkte auf ein Mindestmaß reduziert und beinahe entmündigend präsentiert werden.

In derartigen Ratgebern zur erfolgreichen Karriere wird das Selbst „[…] unter Lebenserfolgsdruck gesetzt. […] Jedes Scheitern, jedes Misslingen muss es sich als lebensethisches Versagen, als Selbstmanagementfehler anlasten" (Kersting, 2007, S. 62).

Genannt werden an dieser Stelle Managementratgeber von Reinhard K. Sprenger (2000): *Die Entscheidung liegt bei Dir! Wege aus der alltäglichen Unzufriedenheit*. 9. Aufl. Frankfurt; Sprenger (1999): *Das Prinzip Selbstverantwortung.* Frankfurt. als Beispiele für Titel, die Kersting zufolge bereits eine bedrohliche, allzu fordernde Komponente haben.

Auch Schmid habe, ähnlich diesen Selbstmanagementratgebern, den Individuen eine allzu große Verantwortung aufgebürdet, die „Menschenmaß übersteigt." Er habe „[…] durch die Durchoptionalisierung aller lebensbestimmenden Materialien dem Subjekt eine Selbstgestaltungsfreiheit zugedacht, die alles Scheitern, alle Lebensdellen und Lebensbrüche zu Auswirkungen lebensethischer Inkompetenz macht" (Kersting, 2007, S. 63).

Die Absicht Schmids ist es, wie oben gezeigt wurde, sicherlich nicht, das Individuum zu immer größeren Leistungen anzutreiben und ihm eine belastende Universalverantwortung zu suggerieren.

Die Kritik an Schmid geht an dieser Stelle zu weit, während von Schmid abweichende Managementratgeber durchaus berechtigte Kritik erfahren. „Die Autonomie, zu der die Managementliteratur zynisch auffordert, ist ganz und gar heteronom bewirkt. Die Selbstökonomisierung folgt dem Imperativ des Arbeitsmarktes, sie dient nicht dem Glück, sondern wird um des subsistenzsichernden Berufserfolgs willen auf sich genommen" (Kersting, 2007, S. 64).

Worauf es Schmid durchaus in einigen Passagen ankommt, ist das Selbst wachzurütteln, sodass es seiner zahlreichen Möglichkeiten bewusst wird, die durchaus Möglichkeiten zur Verwirklichung von persönlichem Potential sind. „Mit sich selbst befreundet sein" deutet aber bereits an, dass Fehltritte durchaus verziehen werden sollen. Es geht im aristotelischen Sinne um eine Freundschaft, die nur um ihrer selbst willen als solche bezeichnet werden kann, also gerade nicht um eine geschäftliche Partnerschaft, die jederzeit gekündigt wird, wenn sie kein Wohlempfinden und keinen Nutzen mehr verspricht.

müssen, dass es ein bestes Werk oder einen besten Künstler gebe, nach denen alle anderen Werke und Künstler zu beurteilen wären, so verhält es sich auch im Leben. Und so, wie es uns in der Kunst beglückt, wenn eine neue Möglichkeit, eine neue Art, etwas gut zu machen, zum Vorschein kommt, so stellt in der Philosophie als Lebenskunst die Vermehrung bewundernswürdiger Gestalten und Lebensformen, die Erweiterung der menschlichen Möglichkeiten schlechthin, eine Quelle der Befriedigung dar.“[464]

Ein solcher Individualismus wird jedoch aufgrund einer fehlenden ethischen Orientierung kritisch beurteilt.

„Es gibt unterschiedliche metaethische Moraltheorien, die sich aus dem metaethischen Begriffstableau systematisch entwickeln lassen. Diese philosophische Zugänglichkeit besitzt die Lebenskunst nicht. Sie ist kein geeigneter Gegenstand philosophischer Theoriebildung. Es gibt keine Theorie der Lebenskunst.“[465]

Genau dies will die Lebenskunst nicht sein und kann ihrem Selbstverständnis nach auch keine neue, systematisch in sich geschlossene Theorie liefern. Dennoch deckt die Philosophie der Lebenskunst ein breites Spektrum lebensrelevanter Fragen ab, die durchaus einer rationalen, reflektierten Betrachtung unterzogen werden, wie es in der Philosophiegeschichte stets geschehen ist und auch weiterhin geschieht. Ein solches Nachdenken über menschliches Dasein, Leben und Tod, Scham und Ironie, Sinnfragen im Kontext von Lebensbejahung und Lebensverneinung etc. hat durchaus eine Systematik, ohne jedoch ein lebensfernes Theoretisieren werden zu müssen.

Was Kersting bei der Philosophie der Lebenskunst fehlt, sind „Universalisierungsgrundsätze der modernen Moralphilosophie“ und begründete Deduktionen. Der Hinweis der „Lebenskunst“ und „Lebenskönnerschaft“ auf Prinzipien der Balance und der rechten Mitte, die sich lediglich auf durchschnittliche Lebenserfahrung und Menschenkenntnis berufen, ist ihm nicht Auskunft genug.[466]

---

[464] Nehamas (2007) S. 158.
„So wie in der Kunst viele Werke von überragender Bedeutung sein können, obgleich es, wie bereits erwähnt, so etwas wie das größte Kunstwerk nicht gibt, so können verschiedene Lebensformen, die von unterschiedlichen Philosophen empfohlen werden, unsere Bewunderung auf sich ziehen, ohne dass wir darum annehmen würden, es gebe eine Lebensform, die für alle die beste sei und den Maßstab zur Beurteilung der übrigen bilde“ (Nehamas 2007, S. 160)

[465] Kersting (2007) S. 12.

[466] Vgl. Kersting (2007) S. 38.
Die Tatsache, dass hier die Begriffe von Lebenskunst, zu deren philosophischen Vertretung W. Schmid gezählt werden kann, und Lebenskönnerschaft, mit der sich Achenbach von Lebenskunstkonzepten explizit abgrenzen möchte, zusammengeworfen werden, zeigt bereits, dass die differenzierten Ausarbeitungen beider Begriffe in zahlreichen Arbeiten, die im Jahr 2007 bereits vorlagen, nicht umfassend berücksichtigt werden.
Zu Achenbachs Versuch der Abgrenzung der „Lebenskönnerschaft“ von „Lebenskunst“ vgl. Kapitel 2.2.1.3.

Schmid möchte hingegen die Ethik im Sinne einer Individualethik verstehen und ist sich durchaus des Unterschiedes seiner Gedanken zu anderen Ethikkonzepten bewusst.

„Wenn es sich als zutreffend erweisen sollte, dass nicht das apriorische Prinzip, das Geltung beansprucht, sondern die aposteriorische Klugheit, die den Geltungsanspruch bekräftigt und umsetzt, grundlegend ist, dann könnte das Verhältnis zwischen Prinzipienethik (Ethik I), Angewandter Ethik (Ethik II) und Individualethik, der die Lebenskunst und die Ethik der Klugheit zuzurechnen sind (Ethik III), auch in umgekehrter Reihenfolge zu denken sein. […] Die Lebenskunst würde nicht länger eine Nischenexistenz im Ethikdiskurs führen, sondern selbst Grundlegungsfunktion übernehmen.“[467]

Inwiefern Schmid mithilfe seiner Untersuchungen zur „Kunst der Balance“ eine eigene ethische Grundlage des menschlichen Umgangs mit der Welt und dem Anderen begründen kann, soll Gegenstand des folgenden Kapitels werden.

2.2.2.3. Die Kunst der Balance

Ein Aspekt der Lebenskunst besteht für Schmid (2005c) in der „Kunst der Balance“. Die in einem gleichnamigen Band locker dahin geschriebenen Gedanken wollen die unerschöpfliche Themenvielfalt der Lebenskunst präsentieren, wobei aber gerade in den unscheinbaren Nebenaspekten und alltäglichen angeblichen Banalitäten die großen Lebensfragen hindurchschimmern, wie es dort einleitend konstatiert wird. Gedacht ist dieser Band für die

---

[467] Schmid (1998) S. 231.

Mit dem möglichen Zusammenhang von Tugendethik und Glück setzt sich z.B. Höffe (2007) auseinander.

„Erfreut man sich vielleicht bei doppelter Tugend eines doppelten Glücks? Vor allem: Ist der nach Tugend beste Mensch, der rundum Rechtschaffene, auch der glücklichste? Mit dem Umkehrschluss: Ist, wer sich eines Maximums an Glück erfreut, auch der maximal Tugendhafte, wer aber kreuzunglücklich ist, ein böser Mensch?“ (Höffe, 2007, S. 344).

Unter Bezugnahme auf das erste Kapitel der Nikomachischen Ethik des Aristoteles erläutert Höffe, dass die Tapferkeit oder eine andere Tugend nicht immer zum Glück führen und durchaus auch das persönliche Glück beeinträchtigende Wirkungen haben können, wenn aufgrund eines tugendhaften Einsatzes ein persönlicher Schaden entsteht. Weiterhin wird erwähnt, dass man nur die unglücklichen Erfahrungen von rundum Rechtschaffenen (z.B. Hiob) oder zehntausenden von Unschuldigen (Erdbeben von Lissabon 1755) in Betracht ziehen müsse, um gegen das Prinzip des Glücks in hohem Maße skeptisch zu werden. Neben der daraus resultierenden Erkenntnis, dass der Mensch für das volle Gelingen seines Lebens nur begrenzt verantwortlich ist, wird hiermit auch dem utilitaristischen Ethikansatz ein Argument entgegen gestellt. (vgl. Höffe, 2007, S. 346/347).

Das tugendhafte Leben kann aber dennoch dazu beitragen, das Leben zu meistern. „Die zuständige Tugend hilft, dass man von den Widerfahrnissen keine tiefen und unheilbar schwelenden Wunden davonträgt. […] z.B. eine Art von passiver Tapferkeit, nämlich von einer Standhaftigkeit [zu sein], die angesichts schlimmer Widerfahrnisse in eine Leidensfähigkeit übergeht. Mit der Besonnenheit verwandt, bezeichnet sie die Fähigkeit, Schmerzen und andere Unannehmlichkeiten auszuhalten“ (Höffe, 2007, S. 349).

Zwar ist weder die Tugend das Glück, noch bringt die Tugend auf direktem Wege notwendigerweise das Glück hervor, aber dem tugendhaften Leben wohnt eine Souveränität inne, die eine besondere Lebensführung ermöglicht, die mit vielfältigen Faktoren des Lebens umgehen kann, ohne alle kontrollieren zu können. (vgl. Höffe, 2007, S. 354).

Lektüre z.B. in einer Nische eines Cafés, ein Ort, an dem sich wohl auch der Autor beim Schreiben aufhielt. Dennoch sollen die leicht daherkommenden kurzen Kapitel, die ursprünglich für die Neue Zürcher Zeitung am Sonntag verfasst wurden, nicht darüber hinwegtäuschen, dass es dem Autor durchaus ernst ist mit seinen Fragen der Lebenskunst. „Besteht die Lebenskunst darin, sich das Leben leichter zu machen? Vielleicht mehr noch aber darin, es sich schwerer zu machen. Wozu? Um es sich leichter zu machen. Kann der missliche Umweg nicht ausgelassen werden? Er kann, aber nur um den Preis, die Fülle des Lebens zu verfehlen."[468]

Die Philosophie der Lebenskunst thematisiert nicht nur, sondern sie reflektiert auch das Leben in seiner Gesamtheit, d.h. in allen seinen Facetten, wobei die „100 Facetten" die vier Jahreszeiten umfassen in vier größeren Kapiteln „Frühlingsgefühle: Anschwellende Adern", „Sommerlandschaften: Mein Capri", „Herbstliche Gedanken: Wenn die Traurigkeit kommt", „Winterliche Welten: Vom Sinn des Schlittenfahrens".

Wenn solche Beschreibungen sich dann zu Kapiteln wie „Suppe essen", „Schuhe kaufen", „Sacher-Torte genießen" kaprizieren, führt dies zu Einwänden seitens der Kritiker der Lebenskunst, denen ein argumentativer Ernst einer solchen Philosophie fehlt.

„Die Lebenskunst aber argumentiert nicht. Sie erzählt und beschreibt, rät und empfiehlt; zuweilen predigt sie auch und zeigt einen Hang zum Deklamatorischen; sie hütet sich keinesfalls vor dem Erbaulichen, gleitet auch häufig ins Kitschige und Triviale ab; immer ist sie für eine Sentenz, einen Aphorismus gut. Sie modelliert Ideale, liefert Beschreibungen von gelungenem Leben, feiert die Dinge des Alltags; dabei zeigt sie milde Weisheit, oft aber auch dreiste berechnende Einfältigkeit."[469]

Nicht gewürdigt wird in solcher Kritik, dass der Reflexion über die alltäglichen Dinge des Lebens der Gedanke einer Kultur seiner Selbst zugrunde liegt. Ein „Sich-verlieren" in den scheinbaren Selbstverständlichkeiten des Alltäglichen wird durch derartige Reflexionsangebote vermindert. Somit erkennt auch die kritische Analyse an, dass solche Formen des Nachdenkens eine „lebensethische" Nähe aufweisen.

„Das Wissen der Lebenskunst ist veraltungsresistentes Menschheitswissen. Es besitzt große lebensethische Evidenz und ist auf argumentative Rückendeckung nicht angewiesen. Daher erfährt man in den Traktaten der Lebenskunst selten etwas Neues, daher ist

---

[468] Schmid (2005c) S. 9.

[469] Kersting (2007) S. 13.
„Wenn es um die kleinen Dinge des Alltags geht, die Regentropfen auf der Haut, den Duft gebrannter Mandeln auf Weihnachtsmärkten und das kleine Glück der Erkältung, dann schlägt Lebenskunst in Lebenskitsch um" (Kersting, 2007, S. 48).

Lebenskunstliteratur vornehmlich Erinnerungsliteratur, die an die alten Weisheitslehren anknüpft und das eudaimonistische Basiswissen der Menschheit, das Wissen über das, was dem Menschen zuträglich und bekömmlich ist, gegenwärtig hält.“[470]

Auffällig ist, dass die Lebenskunstliteratur als bloße „Erinnerungsliteartur“ abqualifiziert wird, von der man „selten etwas Neues“ erfährt, während Kersting (2007) im selben kritischen Text gleichzeitig eine Meinung vertritt, welche die Vergangenheitsvergessenheit solcher Texte anprangert. Erneut muss hier darauf hingewiesen werden, dass Schmid in seinen vielfältigen und umfassenden Analysen zukunftsorientiert ist, ohne die Vergangenheit und philosophische Traditionen zu vergessen. Wenn die oben genannte Kritik auf manchen Lebenskunstratgeber auch zutreffen mag, gilt dies nicht für eine philosophische Lebenskunst.

Was hier im abwertenden Sinne als „veraltungsresistentes Menschheitswissen“ und „lebensethische Evidenz“ bezeichnet wird, sind durchaus Gedanken, die einer Erinnerung bedürfen. Das Wissen um lebensrelevante Zusammenhänge ist häufig weniger selbstverständlich, als es eigentlich sein sollte. Ein solches ethisches Sollen bewusst werden zu lassen mit lebensnahen Texten ist eine Leistung und Chance der philosophischen Lebenskunstliteratur, wie Schmid sie vorgelegt hat.

Dabei tritt auch eine derart unterhaltsame Präsentation der Lebenskunst mit dem Anspruch an, das Leben in seiner Vielfalt zu erfassen und vor seinen Widersprüchen und Problemen nicht auszuweichen. „Lebenskunst ist die Kunst der Balance zwischen Angst und Unerschrockenheit, Beharrlichkeit und Beweglichkeit, Lust und Schmerz, Alleinsein und Zusammensein, Friede und Krieg, Sinn und Sinnlosigkeit und so vielem mehr. Die Kunst der Balance zielt nicht darauf, die Polarität des Lebens aus der Welt zu schaffen, sondern sie von Grund auf anzuerkennen und mit dem Wechselspiel zwischen den Polen zu leben, und sei es nur in der inneren Haltung, die das ‚Positive’ wie auch das ‚Negative’ zu umgreifen sucht. Nicht dass es eine Norm wäre, die Balance wahren zu müssen. Aber sich auf die Suche nach ihr zu begeben eröffnet einen Weg des Lebens, der als erfüllend erfahren werden kann.“[471]

Auch wenn die großen Themen der Menschheit in der vorliegenden Darstellungsform lediglich erwähnt und kurz reflektiert werden, kann dies zu weiterem Nachdenken anregen und ein erster Zugang zu einem reflektierten Leben sein. Schmid tritt nicht mit dem Anspruch auf, Antworten zu finden, sondern zum Selbstdenken anzuregen. Exemplarisch sei hier ein kurzer Auszug aus seinen Überlegungen „Warum Krieg?“ vorgestellt:

„Krieg um Öl. Krieg gegen einen Despoten. Krieg für Demokratie. Und der wahre Grund? Vielleicht Krieg um des Krieges willen. Krieg, um der fundamentalen Widersprüchlichkeit

[470] Kersting (2007) S. 12.
[471] Schmid (2005c) S. 10.

des Lebens Rechnung zu tragen, die nicht nur Frieden, sondern auch Krieg, nicht nur Freude, sondern auch Leid, nicht nur Schöpfung, sondern auch Zerstörung kennt. Darf man das denken? Werden Menschen nie andere Möglichkeiten finden, die Widersprüchlichkeiten auszuleben? Wie sähe eine Lebenskunst aus, die diese Widersprüche auf andere Weise leben ließe? Aber das sind nur Versuche, Antworten auf die Frage nach dem ‚Warum' zu finden, Antworten, die sinnvoll sein könnten. Vielleicht ist die Suche nach Sinn das einzige, was angesichts des Krieges auf zivilisierte Weise der Verzweiflung Ausdruck verleihen kann."[472]

Mit solchen Fragen und mit diesem „Sich-wundern" beginnt das Philosophieren. Die Menschen sind von derartigen Fragen betroffen. Auf solche Weise ist ein weiterer Zugang zu einem kultivierten, reflektierten Umgang möglich, wozu Schmid mit derartigen, auch populär formulierten Texten ermutigt.

Schmid schließt seine „Jahresübersicht" ab mit einer Reflexion zur Übergangszeit „Zwischen den Jahren", in der Altes erinnert und neu eingeordnet wird. „Manche Begegnung kann ich jetzt, im Rückblick, besser einschätzen, aus mancher Erfahrung lerne ich erst jetzt. So eigne

---

[472] Schmid (2005c) S. 43.

In einem späteren Kurzkapitel setzt sich Schmid (2005c) mit dem „Sinn des Schlittenfahrens" auseinander. Was dadurch bewirkt wird, ist eine andere Blickweise auf den Mythos des Sisyphos und die Sinnfrage, die zur quälenden Frage werden kann, weil sie keine Beantwortung erfährt und trotzdem eine wichtige Lebensfrage ist. Die vordergründige Sinnlosigkeit des immer wieder herabrollenden Steines erfährt einen neuen Rahmen, indem Sisyphos zum Schlittenfahrer gemacht wird. „Herrlich, den Abhang hinunterzusausen, dass es nur so staubt! Und dann den Schlitten wieder hochziehen. Das ist der Moment, in dem die Gedanken zu schweifen beginnen. Sie bleiben hängen bei Sisyphos. […] Die Wahrheit, die immer verschwiegen wurde, ist aber diese: Sisyphos fährt gerne Schlitten. […] Der Stein, den er den Berg hoch rollt, ist in Wahrheit ein Schlitten, den er selbst zieht. Bis nach oben, um sich drauf zu setzen und wieder runterzufahren. Und so immer wieder von vorne. Und wie allen Schlittenfahrern liegt ihm der Gedanke fern, nach Gründen für dieses absonderliche Verhalten zu suchen" (Schmid, 2005c, S. 169).

Der hier stattfindende Transfer einer immer wiederkehrenden kraftraubenden, belastenden und zu keinem Ziel führenden Tätigkeit in den Bereich eines spielerischen Genießens einer solchen Situation hat eine durchaus erheiternde und entlastende Wirkung. Fraglich wird ein solches Gedankenexperiment jedoch, wenn es weiter gedacht wird. Aber dieses Weiterdenken ist ja nach Schmid eine Frage der Wahl. Was wäre, wenn Sisyphos eine große Angst vor der schnellen Schlittenfahrt hätte? Und auch wenn er Spaß an der Abfahrt hätte und dafür das „Hochziehen" gerne in Kauf nimmt, wird er vielleicht nach Jahren desselben Tuns der ganzen Sache überdrüssig. Die Botschaft dieser Erzählung und ihres Transfers ist letztendlich, sich dem Tun hinzugeben und damit einverstanden zu sein und dabei auch in zyklischen Dimensionen zu denken statt immerzu linear. „Das ganze Tun läuft darauf hinaus, von Grund auf einverstanden zu sein mit der Komik, in anderer Sichtweise der Tragik, dass der Stein hinaufgerollt wird, nur um ihn wieder hinunterrollen zu sehen. Was ist der Sinn des Lebens? Sisyphos hat ihn am besten zum Ausdruck gebracht, indem er unverdrossen den Stein bergan rollte, der wieder bergab rollt. Wie, ein solch vergebliches Tun soll der Sinn des Lebens sein? Ja, sehr wohl; man muss sich Sisyphos sogar, wie Albert Camus einmal sagte, als einen glücklichen Menschen vorstellen. Unter einer Voraussetzung freilich, die er zu erwähnen vergaß: Dass der Stein ein Schlitten ist. Sonst entfällt die Lust der Abfahrt" (Schmid, 2005c, S. 170).

Muss der Stein tatsächlich ein Schlitten sein? Oder genügt es, wenn er eine Aufgabe ist, die immer wieder bewältigt werden muss, aber auch bewältigt werden kann? Nicht bloß eine Last des Lebens, sondern Bestandteil des Lebens sind die immer wiederkehrenden Aufgaben, die um des Lebens willen verrichtet werden müssen. Die Haltung dazu entspringt einer Wahl.

„Auch er [Sisyphos] findet, dass alles gut ist. Dieses Universum, das nun keinen Herrn mehr kennt, kommt ihm weder unfruchtbar noch wertlos vor. Jedes Gran dieses Steins, jeder Splitter dieses durchnächtigten Berges bedeutet allein für ihn eine ganze Welt. Der Kampf gegen Gipfel vermag ein Menschherz auszufüllen. Wir müssen uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen" (Camus, 1959, S. 101).

ich mir das gesamte Jahr an, keine Erfahrung soll vergebens, keine gleichgültig gewesen sein.“[473]

Gleichzeitig wird ein Blick auf das kommenden Jahr der Zukunft geworfen, auf neue Termine, zukünftige Aufgaben und Anstrengungen, um den Leser mit Glückwünschen zu entlassen, differenziert nach dem Glück des Zufalls, dem Glück des Wohlfühlens und dem Glück der Fülle, das die gesamte Fülle des Lebens umfasst und als eigentlich philosophisches Glück der bewusst eingenommenen Haltung gilt.[474]

2.2.2.4. Was hat es auf sich mit dem Glück?

Der Thematik des Glücks hat Schmid eine eigene kleine Abhandlung gewidmet. Was er damit anbieten möchte, ist eine „kleine Atempause inmitten der Glückshysterie“, in der Menschen befürchten, ohne Glück nicht mehr leben zu können. Damit teilt er denjenigen Diskursen eine Absage, die bestimmen möchten, was das Glück denn sei und was der richtige Weg dazu wäre.[475]

„Was darunter zu verstehen ist, legen letztlich Sie selbst für sich fest. Die Philosophie kann lediglich etwas behilflich sein bei ihrer eigenen Klärung der Frage: Was bedeutet Glück für mich […] damit Sie sich alsbald wieder anderen Dingen des Lebens zuwenden können.“[476]

Einer utilitaristischen Ethik wird damit eine Absage erteilt. Glück ist zwar ein Teil des Lebens, aber das Glück soll nicht zum bestimmenden Faktor des Lebens werden. Zu unterscheiden sind verschiedene Arten des Glücks. Zunächst gibt es das „Zufallsglück“.

„Wesentlich am Zufallsglück ist seine Unverfügbarkeit; verfügbar ist lediglich die Haltung, die ein Mensch dazu einnehmen kann: Er kann sich öffnen oder verschließen für den Zufall einer Begegnung, einer Erfahrung, einer Information […] kann das Schmetterlingsnetz bereithalten, in dem ein Zufall sich verfangen kann, oder die Wand errichten, an der jeder Zufall abprallt.“[477]

Die Wahl der Öffnung für das mögliche Glück ist nicht zu verstehen als totale Öffnung, alles mitzumachen, weil das Glück bei jeder Unternehmung „lauern“ könnte. Eine solche Öffnung für alle Möglichkeiten erzeugt erneut den Druck, alles mitmachen zu müssen, weil sonst gute Chancen verpasst werden könnten und Lebenszeit verloren gehen könnte.

---

[473] Schmid (2005c) S. 171.
[474] Schmid (2005c) S. 173.
[475] Schmid (2007) S. 7.
[476] Schmid (2007) S. 9.
[477] Schmid (2007) S. 13.

Doch wer sich völlig auf sich zurückzieht, nie mitmacht und sich für keine mögliche Chance öffnet, wird auch keine Möglichkeiten erhalten, wie Schmid es hier beispielhaft formuliert: „Wer nie Lotto spielt, hat keine Aussichten auf einen Lottogewinn.“[478] Zwischen Öffnung und Prüfung ist eben die „Kunst der Balance“ gefragt.

Eine weitere Form des Glücks ist das Wohlfühlglück, was in Anlehnung an utilitaristische Überlegungen eine Maximierung von Lust sowie Minimierung von Schmerz zum Ziel hat, was ein Merkmal der modernen „Spaß- und Erlebnisgesellschaft“ ist.[479]

Gegen ein solches Glück des Wohlempfindens ist zunächst nichts einzuwenden, solange es nicht in den Rang des alleinigen Glücks erhoben wird und außerdem nicht auf Dauer fixiert werden will. „Den permanenten Rausch gibt es nur um den Preis vollkommener Erschöpfung. Sinnvoll ist daher nicht die Maximierung, das höchste Maß, sondern die Optimierung, um das beste Maß zu finden, das es in jedem Fall gibt, das aber für jeden anders ausfällt und nur auf dem Weg von Versuch und Irrtum in Erfahrung zu bringen ist. In keinem Fall kann es um eine anhaltende Lust gehen.“[480]

Worauf es ankommt, ist das persönliche Verständnis von Glück. Vorschläge für Glücksdefinitionen werden allerdings auf unterschiedliche Weise von verschiedenen Stellen unterbreitet. Eine Philosophie der Lebenskunst stellt dabei kein eigenes Angebot für vordefiniertes Glück dar, sondern liefert hermeneutische Kenntnisse, die Glücksangebote zu erkennen und zu verstehen und sich daraufhin autonom dazu zu verhalten.

„Fehlendes Glück ist in der Moderne nur als eine Art von Krankheit denkbar, Diagnose ‚anhedonia’, Abwesenheit von Lust, die mit allen Mitteln geheilt werden muss, sonst droht der Tod, vor allem der soziale Tod, denn Menschen, die ‚nicht gut drauf sind’, will niemand um sich haben. […] Menschen können krank werden, nicht nur aufgrund innerer und äußerer Ursachen, sondern auch aufgrund von Begriffen, die einen so hohen Maßstab des Lebens festlegen, dass das Leben daran nur noch scheitern kann. Der moderne Begriff von Glück ist ein solcher Maßstab, der Menschen systematisch ins Unglück treibt. Was für ein Glück, dass es noch andere Auffassungen vom Glück gibt!“[481]

---

[478] Schmid (2007) S. 15.
Eine von Seneca inspirierte englische Sentenz lautet**:** Luck is where opportunity meets preparation. Das Glück trifft den vorbereiteten Geist, der eigentlich gar nicht vollkommen überrascht sein wird, wenn die eine oder andere glückbringende Begebenheit eintrifft und er sie deshalb annehmen und genießen kann.
„Ist die Arbeit der Vorbereitung geleistet, bedarf es nur noch der Duldsamkeit, des Wartenkönnens, bis etwas sich fügt, des Hinnehmenkönnens, falls nichts sich fügt oder anders als erwartet ausfällt“ (Schmid, 2007, S. 14).

[479] Schmid (2007) S. 18.

[480] Schmid (2007) S. 23.

[481] Schmid (2007) S. 27.
Auf eine literarische Bearbeitung der Thematik von Glück und „Anhedonia“ sei hier verwiesen. Jonathan Franzen (2004) (englische Ausgabe 2001) entfaltete in seinem Gesellschafts- und Familienroman über drei Generationen hinweg unterschiedliche Perspektiven, wie das Unglück durch verschiedene „Korrekturen“ des

Das „Glück der Fülle“ ist eine andere Auffassung. Damit ist gemeint, dass zum Glück nicht unbedingt die spektakulären Momente gehören, sondern es viel mehr auf eine geistige Haltung zum Leben ankommt, die oft erst in der Erinnerung erfahrbar wird als umfassendes Bewusstsein „[…] mit dem Blick aus der Distanz, für den sich das Leben zum Zusammenhang fügt, mit all den lichten Stellen und Schattierungen, die Reichtum eines erfüllten Lebens zwischen Geburt und Tod ausmachen.“[482]

Genannt wird auch das Paradox eines Glücks des Unglücklichseins.

„Zu einem Glück der Fülle gehört das Bewusstsein der Abgründigkeit, ansonsten sieht es sich in der Gefahr bloßer Oberflächlichkeit. Gerade dieses tragische Bewusstsein entspricht dem Leben womöglich mehr als jede törichte Leugnung von Tragik.“[483]

Dem reinen Optimismus, der die Abgründigkeit und Zweifel des Lebens nicht zulässt, indem er sie oberflächlich verdeckt, wird eine Absage erteilt. Es geht nicht darum, die Niedergeschlagenheit und das Leiden zu einer Tugend zu erheben, sondern darum, Momente der Nachdenklichkeit und sogar Traurigkeit als Teil des Lebens zulassen zu können. Solche Momente sind Möglichkeiten zur Besinnung und Selbstbesinnung im Unterschied zur Depression, die von erstarrten Gefühlen und erstarrten Gedanken gekennzeichnet ist. Sinnkrisen erfordern Reflexion und Beachtung, sie gehören zum Leben, ohne wegdiskutiert oder pathologisiert werden zu müssen.[484]

Schmid möchte mit seiner weiteren Untersuchung zeigen, warum Glück nicht das Wichtigste im Leben ist, indem er die Glückssuche in Frage stellt und dahinter eine Sinnsuche erkennt.

„Was häufig gemeint ist, wenn nach Glück gefragt wird, ist eigentlich ‚Sinn’. Glück kann ein Ersatzbegriff für Sinn sein. Es ist die Frage nach dem Sinn, die moderne Menschen in wachsendem Maße umtreibt.“[485]

Glück und Sinn werden damit in einen engen Bezug zueinander gebracht, wobei die Frage nach dem Sinn als grundlegender bezeichnet wird. Sinn ist dort zu finden, wo Zusammenhänge erkannt werden, was letztendlich mit einer Form des Glücks in Verbindung steht.

Selbst und der Anderen zu überwinden sei. „Die Korrekturen“ ist auch der Titel des Romans, der um familiäre Manipulationen, Antidepressiva und Persönlichkeitsoptimierer kreist und eine Geschichte der ständigen Korrekturen mit dem Ziel des persönlichen Wohlempfindens ist, die letztendlich scheitert.

[482] Schmid (2007) S. 34.

[483] Schmid (2007) S. 40.

[484] Vgl. Schmid (2007) S. 41/42.
„Es gibt an dieser ‚Krankheit’ nichts zu heilen, eher ist diese Dimension des Menschseins zu pflegen. Die Melancholie kann geradezu als eine Lebensphilosophie verstanden werden, die das Traurigsein nicht ausschließt, sondern hervorhebt, und es müsste möglich sein, gerade dies zur Grundlage eines schönen und bejahenswerten Lebens zu machen“ (Schmid, 2007, S. 42). Vgl. Kapitel 2.2.1.5. und 2.2.1.6.

[485] Schmid (2007) S. 45.

„Sinn, das ist Zusammenhang, Sinnlosigkeit demzufolge Zusammenhanglosigkeit. […] ‚Kein Sinn' heißt nicht, dass da kein Sinn ist – es scheint vielleicht nur so. Wo aber Sinn erfahrbar wird, ist Glück die Folge […]. Zusammenhänge, die das Selbst sieht und in die es vielleicht selbst eingegliedert ist, sorgen für das Glück der Stimmigkeit."[486]

Der Sinn ist nicht immer sofort an der Oberfläche erkennbar. In der Retrospektive können sinnvolle Strukturen erkannt werden und auch narrative Zusammenhänge können Disparates zu einem sinnvollen Ganzen zusammenfügen.

„Und doch bedarf es zugleich der gedanklichen Anstrengung einer Kritik des Sinns, um einen allzu dominanten, vielleicht tyrannisch und terroristisch werdenden Sinn wieder zu irritieren, womöglich zu destruieren und neuen Sinn zu formulieren. Um fähig zur Korrektur zu bleiben, ist es sinnvoll, an einem Sinn immer wieder zu zweifeln und sich seiner erneut zu vergewissern."[487]

Eine weitere Dimension des Sinns ist der Sinn, der über sich hinaus geht, das Selbst transzendiert und einen weiten Horizont eröffnet. Diese anderen Dimensionen können in Fragen nach dem spezifischen Sein des Menschen bestehen (anthropologische Zusammenhänge) oder nach dem Woher und Wohin des Menschen und der ganzen Welt (kosmische Zusammenhänge). Auch Fragen nach der Schicksalhaftigkeit (fatalistische Zusammenhänge) und der Vorherbestimmungen (deterministische Zusammenhänge) finden hier ihren Ort, was allgemein unter Begriffen wie Spiritualität oder Religiosität gefasst wird.[488]

---

[486] Schmid (2007) S. 46/47.
Es geht Schmid darum zu verhindern, „[…] sich in einen allzu engen Zirkel der Lebensauffassung oder in die Überzeugung allgemeiner Sinnlosigkeit einzuschließen. […] Die Vielzahl möglicher Deutungen legt sogar den Schluss nahe, dass im Leben alles voller Zusammenhänge, also voller Sinn ist; entscheidend wäre jedoch, dies auch so wahrzunehmen, und die äußerste Erfüllung bestünde darin, absoluten Sinn im eigenen Leben, vielleicht im Leben überhaupt zu sehen" (Schmid, 2007, S. 59).
Narrative Strukturen stellen dafür eine geeignete Verbindungsmöglichkeit, auch disparate Lebenselemente zu einer Einheit zu formen.
„Von besonderer Bedeutung für die geistige Sinngebung sind ferner narrative Zusammenhänge: Alles, was sich erzählen lässt, macht Sinn. […] Es ist nicht wichtig, ob es sich um reale oder erfundene Geschichten handelt" (Schmid, 2007, S. 64).
[487] Schmid (2007) S. 65.
[488] Vgl. Schmid (2007) S. 67/68.
„Entscheidend ist nicht, ob dieser überwölbende Horizont nur eine menschliche Projektion oder aber unbestreitbare Wirklichkeit ist, entscheidend ist die Frage: Trägt ein solcher Horizont zu einem schönen und bejahenswerten Leben bei?" (Schmid, 2007, S. 68/69).
„Es wird möglich Unerledigtes aus dem wirklichen Leben einem möglichen anderen Leben anzuvertrauen und mit gelassener Heiterkeit jenseits jeder Begrenztheit ins Offene hinein zu leben. […] Die Erweiterung des Horizonts über die Endlichkeit hinaus kann zur Bezugsquelle einer unerschöpflichen Energie werden, zur Quelle eines sinnerfüllten Lebens" (Schmid, 2007, S. 70/71).
Ein solches Verständnis soll jedoch nicht zu Vertröstungen führen, dass nicht Erledigtes und nicht Erreichtes quasi automatisch in anderen Bereichen erledigt und erreicht wird. Diese Einstellung entlastet jedoch vor allzu rigider Kontrolle und Hyperreflexivität, die alles dem Bewusstsein und einer persönlichen, individuellen Leistung auferlegen möchte, ohne auf größere Zusammenhänge zu vertrauen.

Ein solcher Religions- und Spiritualitätsbegriff transportiert keine Fluchtgedanken in andere, heile Welten, „[…] es wird keine Utopie des Paradieses mehr sein, sei es diesseitig oder jenseitig, in dem sich das menschliche Sein im universellen Wohlgefühl auflösen würde […] Es wird glückliche Menschen geben, die keinen Anlass dazu haben werden, über das Glück nachzudenken: Ein weiteres, wenngleich schweigsames Kapitel in der Geschichte des Glücks. Diese Menschen werden in einer Zeit leben, die andere Herausforderungen zu bewältigen hat.“[489]

Die Frage nach dem Glück erweist sich letztendlich als falsche Frage, auf die es zahlreiche Antworten gibt, ohne die richtige, grundlegendere Frage nach dem Sinn beantworten zu können.

Die Vorstellung der Menschen, dass das Glück alles ist, was zu erreichen sich lohnt, kann dazu führen, das Glück nie verwirklichen zu wollen, weil dann nichts mehr zu tun wäre. Dem ist nicht so. Es gibt weitere Herausforderungen, so Schmid, und das Leben wird sich weiter entwickeln, nur unter anderen Vorzeichen als der reinen Glückssuche.

In der Moderne hat Schmid bei aller Hoffnung auf das persönliche Glück einen allmählichen Verzicht auf die Sinnsuche festgestellt, da in der Anonymisierung und Funktionalisierung vieler Bereiche der Sinn bzw. die Zusammenhänge nicht mehr zu sehen waren. Das Auflösen von fraglosen Selbstverständlichkeiten in Form gesellschaftlicher Normen wurde einerseits als Befreiung erlebt, führte andererseits aber zu Fragmentierung und Vereinzelung von vormals Sicherheit gebenden traditionellen Zusammenhängen. „[…] zuletzt zerbrachen auch die davon gestützten Zusammenhänge in der Beziehung des Einzelnen zu sich selbst. So entstand die innere Leere und äußere Kälte, die viele beklagen und gegen die kaum einer ankommt. Sinn vermittelt Kräfte, Sinnlosigkeit aber entzieht sie: Das ist ein wesentlicher Grund für das Ausbrennen, den ‚Burn-out’, den so viele Menschen in moderner Zeit beklagen.“[490]

Die Glückssuche hat die Sinnsuche überdeckt. „Die Sinnfrage trägt historisch weiter als die Frage nach dem Glück. Aber mit der Suche nach Glück schöpft eine ganze Zeit, wie schon zu Zeiten der Aufklärung, durch viele Individuen hindurch neuen Atem und setzt an zu einem historischen Sprung. Eine veränderte, andere Moderne wird eine Zeit der Arbeit am Sinn sein, nicht mehr seiner Auflösung. Anders wird diese Moderne sein, da es in ihr nicht mehr nur um die negative Freiheit der Befreiung geht, sondern um die positive Freiheit neuer, frei gewählter Bindungen. Nicht ein Zurück zu vormodernen Verhältnissen […].“[491]

---

[489] Schmid (2007) S. 80.
[490] Schmid (2007) S. 74.
[491] Schmid (2007) S. 79.

Gesucht werden nicht neue Sicherheiten in fertigen Systemen und Sinnangeboten. Sinn soll hingegen in Zusammenhängen und Entwicklungspotentialen deutlich werden. Über die sozialen Zusammenhänge hinaus spricht Schmid von ökologischen, deren Verständnis sinnstiftend wirken kann.[492]

.

2.2.2.5. Ökologische Lebenskunst

Die Perspektive der ökologischen Lebenskunst erweitert den Blick auf unsere Existenz als Menschen, die stets in Verbindung steht zu weiteren Zusammenhängen, seien sie geistiger oder organischer Form.

Schmid möchte zeigen, dass ein Blick von außen auf unseren Planeten ein neues Bewusstsein hervorrufen kann, wenn nämlich dadurch alle Befangenheiten und Kleinlichkeiten des irdischen Daseins in eine neue Perspektive gerückt werden. Dieses „Sich lösen" in die unendliche Weite des Weltalls ist aber nur ein erster Schritt, der um einen zweiten Schritt zu ergänzen ist, nämlich den Blick zurück auf die Dinge der Welt, um nun unterscheiden zu können, was wichtig ist und was nicht. Schon in der antiken Lebenskunst wurde der philosophische Blick von außen, aus der erhabenen Distanz, zum Gegenstand des kynischen Spotts, der die Menschen zur bewussteren Existenz ermahnt und dabei auch den Blick von außen verwendet, ohne sich jedoch in außerirdischen Weiten zu verlieren. Die Sorge gilt dabei dem irdischen Dasein und nicht der endgültigen Loslösung davon.[493]

Die Umwelt des Menschen ist dabei nicht als von ihm getrennte Sachwelt zu begreifen, sondern als Mitwelt, die für sein Dasein existenzielle Bedeutung aufweist.[494]

„Nur aus dem existenziellen Eigeninteresse von Individuen kann die ökologische Klugheit hervorgehen, einem aufgeklärten Eigeninteresse jedoch, das nicht bei der Introspektion des

---

Wenn für Schmid die entscheidende Frage nicht lautet „Wer bietet mehr Glück?", sondern „wer hat mehr Religion?", dann ist das genau im oben genannten Kontext zu interpretieren. Es geht nicht darum, zu alten Ordnungen und Hierarchien zurückzukehren, sondern darum, eine neue Rück-bindung bzw. re-ligio im Sinne der Freiheit zu erreichen, die die Würde des Menschen achtet. Dabei wird der Mensch auch aus der verwirrenden Vielfalt ihn beschränkender Glücksversprechen befreit, was nicht heißt, dass er kein Glück mehr suchen oder finden können sollte.

[492] Schmid (2007) S. 56.

[493] Vgl. Schmid (2008) S. 23/24.
Der hier unter dem Titel „Ökologische Lebenskunst. Was jeder Einzelne für das Leben auf dem Planeten tun kann" veröffentlichte Beitrag von W. Schmid (2008) ist erstmals bei Schmid (1998) S. 399-460 veröffentlicht worden. Das Buch „Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung." ist im Jahr 2007 bereits in 10. Auflage erschienen.

[494] „1909 beginnt der baltische Biologe Jakob von Uexküll, der später in Hamburg ein Institut für Umweltforschung gründen wird, den Begriff der ‚Umwelt' auszuarbeiten: Lebewesen sind für ihn nicht mechanisch funktionierende Objekte, sie schaffen sich vielmehr an dem Ort, an dem sie leben, aktiv ihre Umwelt selbst, eine ‚Wohnwelt', in der alles für sie Bedeutung hat (Merkwelt) und in der sie ihre Wirksamkeit und Wechselwirkung (Wirkwelt) entfalten" (Schmid, 2008, S. 28).
Vgl. Uexküll (1973) [1920].

Selbst verharrt, sondern sich um einer schönen und bejahenswerten Existenz willen für deren Bedingungen und Möglichkeiten interessiert.“[495]

Vorsicht, Rücksicht und Umsicht resultieren aus der Einsicht in die ökologischen Zusammenhänge, von deren Gefüge das Subjekt selbst abhängig ist.

„Der erste ökologische Imperativ kann auf dieser Grundlage formuliert werden: Handle so, dass du die Grundlagen deiner eigenen Existenz nicht ruinierst. Diesen Imperativ anzuerkennen ist ein Akt der Selbstgesetzgebung, nichts und niemand kann seine Anerkennung dem Subjekt auferlegen; ihn zu befolgen resultiert allein aus eigener Einsicht.“[496]

Grätzel (2007) hat diesen Gedanken eines „kategorischen Imperativs der Ehrfurcht vor dem Leben“, der auf dem Kantischen Imperativ aufbaut, bereits im Werk Albert Schweitzers [1923] (1990) erkannt. Die Nötigung, Leben zu erhalten und Leben zu fördern, ist im Willen zum Leben selbst angelegt.[497]

Der Sinn des Lebens ist nach diesem Verständnis nicht länger aus dem Sinn der Welt, aus irgendwelchen Utopien oder konstruierten Hierarchien abzuleiten, sondern aus dem Willen zum Leben selbst.[498] Für Schweitzer kommt die Weltanschauung aus der Lebensanschauung und nicht umgekehrt. Aus dem eigenen Willen zum Leben erwächst die Ehrfurcht vor dem Leben.

„Wie verhält sich mein Wille zum Leben, wenn er denkend wird, zu sich selber und zur Welt? Die Antwort heißt: ‚Aus innerer Nötigung, um sich selbst treu zu sein und mit sich selber konsequent zu bleiben, tritt unser Wille zum Leben zu unserem eigenen Sein und zu allen Erscheinungen des Willens zum Leben, die ihn umgeben, in ein Verhältnis, das durch die Gesinnung der Ehrfurcht vor dem Leben bestimmt ist.“[499]

Eine ganzheitliche Verwobenheit allen Lebens, wie sie Schweitzer erkannt hat, kann durch folgendes Zitat nochmals deutlicher werden. „Wahre Philosophie muss von der unmittelbarsten und umfassendsten Tatsache des Bewusstseins ausgehen. ‚Ich bin Leben, das leben will, inmitten von Leben, das leben will. Dies ist nicht ein ausgeklügelter Satz. Tag für Tag, Stunde für Stunde wandle ich in ihm. […] Mystik ethischen Einswerdens mit dem Sein wächst aus ihm hervor. […] Ethik besteht also darin, dass ich die Nötigung erlebe, allem

[495] Schmid (2008) S. 56.
[496] Schmid (2008) S. 59.
[497] Vgl. Grätzel (2007) S. 67/68.
[498] Vgl. Grätzel (2007) S. 66.
[499] Schweitzer [1923] (1990) S. 89.

Willen zum Leben die gleiche Ehrfurcht vor dem Leben entgegenzubringen wie dem eigenen. Gut ist, Leben erhalten und Leben fördern; böse ist, Leben vernichten und Leben hemmen.“[500]
In dieser Gesinnung ist auch Schmids Versuch einer ökologischen Lebenskunst zu verstehen, da er ebenfalls auf rationaler Einsicht in die Zusammenhänge des Lebens gegründet ist.
„Der Unterschied zum traditionellen Anthropozentrismus besteht darin, dass die Bedeutung des menschlichen Subjekts nun nicht mehr aus kosmologischen (Mittelpunkt des Kosmos) oder ontologischen (Herr des Seins) oder teleologischen (Krone der Schöpfung) Gründen abgeleitet, sondern allein auf seine Fähigkeit zum pragmatischen, klugen Handeln bezogen wird.“[501]
Schmid geht es nicht darum, neue Ideologien zu schaffen, die mithilfe umfassender Begründungsmechanismen das richtige Handeln begründen. Sein Ansatz ist rational pragmatisch. Auch wenn der Mensch im Mittelpunkt dieser Begründung steht, spricht Schmid nicht dem Menschen allein intrinsischen, eigenständigen Wert zu, während alles sonstige Leben nur abgeleiteten, extrinsischen Wert hätte. Der Ansatzpunkt der Sorge auch für anderes Leben und ökologische Zusammenhänge bleibt aber das menschliche Subjekt.[502]
„[…] daher der zweite ökologische Imperativ: Handle so, dass du die Konsequenzen deines Handelns für Andere in einer Weise berücksichtigst, wie du selbst dies von Anderen erwarten würdest. Die Einbeziehung Anderer umfasst aber nicht nur die Individuen der gegenwärtig

[500] Schweitzer [1923] (1990) S. 330/331.
Während Schweitzer seinen Gedanken einer universellen Ehrfurcht vor allem Leben konsequent zu Ende denkt und im Kantischen Sinne wahre Moralität kategorisch begründet, plädiert Schmid hingegen für ein lebbares Maß des Mitleids. „[…] so steht das richtige Maß zwischen dem Zuviel eines universellen Mitleidens, das wohl kaum lebbar ist, und dem Zuwenig einer kalten Fühllosigkeit […]. Das richtige Maß liegt im Raum zwischen der Position, ‚das Leben’ allgemein höher als die Existenz des Menschen zu schätzen, und der gegenteiligen Position, die vermeintlich ‚niedrigeren’ Lebensformen gänzlich zu missachten“ (Schmid, 2008, S. 64).
Hingegen schreibt Schweitzer: „Wahrhaft ethisch ist der Mensch nur, wenn er der Nötigung gehorcht, allem Leben, dem er beistehen kann, zu helfen, und sich scheut, irgend etwas Lebendigem Schaden zu tun. Er fragt nicht, inwiefern dieses oder jenes Leben als wertvoll Anteilnahme verdient, und auch nicht, ob und inwieweit es noch empfindungsfähig ist. Das Leben als solches ist ihm heilig. Er reißt kein Blatt vom Baume ab, bricht keine Blume und hat acht, dass er kein Insekt zertritt. Wenn er im Sommer nachts bei der Lampe arbeitet, hält er lieber das Fenster geschlossen und atmet dumpfe Luft, als dass er Insekt um Insekt mit versengten Flügeln auf seinen Tisch fallen sieht. […] Kommt er an einem Insekt vorbei, das in einen Tümpel gefallen ist, so nimmt er sich die Zeit, ihm ein Blatt oder einen Halm zur Rettung hinzuhalten. Er fürchtet sich nicht, als sentimental belächelt zu werden. Es ist ein Schicksal jeder Wahrheit, vor ihrer Anerkennung ein Gegenstand des Lächelns zu sein“ (Schweitzer, [1923] (1990), S. 331/332).
Schweitzer erkennt die Notwendigkeit zur Negation von Leben zugunsten anderen Lebens durchaus als Teil der Dialektik des Lebens an. Durch das „Müssen“ der Ernährung lebt Leben auf Kosten anderen Lebens. Durch den kulturellen, sorgsamen Umgang mit Nahrung kann ein Teil dieser Schuldigkeit quasi zurückgegeben werden. Gleichzeitig kann der einzelne Mensch seinen persönlichen Lebensdrang durch Hingabe an anderes Leben kultivieren. „Die Lebensbejahung strengt sich an, Lebensverneinung in sich aufzunehmen, um anderen Lebewesen in Hingebung zu dienen und sie, eventuell durch Selbstaufopferung, vor Schädigung und Vernichtung zu bewahren. […] Ethik ist ein geheimnisvoller Dreiklang, in dem Lebensbejahung und Weltbejahung als Grundton und Quint erklingen. – Die Lebensverneinung ist die Terz“ (Schweizer, [1923] (1990), S. 310/311).
[501] Schmid (2008) S. 60.
[502] Vgl. Schmid (2008) S. 60.

lebenden, sondern auch der künftig möglichen Generationen, deren Möglichkeiten in der Gegenwart eröffnet oder verschlossen werden.“[503]

Obwohl Schmid für einen maßvollen Umgang mit der universellen Verantwortung plädiert, wird bereits dieser moderate Ehrfurchtsimperativ Gegenstand von Kritik.

„Man sollte meinen, die Weisheit der Lebenskunst würde auch darin bestehen, gegen moralische Übertreibungen und modische Hysterien zu immunisieren und betroffenheitsmoralisch aufgedrängte Totalverantwortlichkeiten aller Art zurückzuweisen. Schmids ‚Lebensstil des ökologischen Selbst’ hingegen zwingt das Subjekt zu einer ökologischen Globalsorge […].“[504]

Diese Kritik berücksichtigt die rationale, systematische, an der kantischen Ethik orientierte Argumentation der bei Schmid vorgetragenen ökologischen Ethik nicht. Selbst fordert die hier genannte kritische Stimme aber wiederholt gerade eine solche systematische Begründung moralischen Verhaltens. An dieser Stelle wird hingegen eine Mäßigung gegenüber „moralischen Übertreibungen“ eingeklagt. Eine solche Forderung ist in doppelter Weise bemerkenswert, da die philosophische Lebenskunst als bloßer „Gemeinplatz“ abqualifiziert wird, was nicht haltbar ist, und außerdem bei Schmid ein mäßigendes Element der universellen Ehrfurcht für den Alltag bereits angedacht wird.

Es geht der Philosophie der Lebenskunst insgesamt außerdem nicht um ein gemütliches „Sich-einrichten“ ins eigene Leben, das von seichter Mäßigkeit und Mäßigung geprägt ist. Impliziert wird stets ein ethischer Gesichtspunkt, unter dem das Leben als „Wunder“ und dessen Wahrnehmung in einer Haltung der Dankbarkeit geschehen. Einem ignoranten Dahinleben und damit einhergehend einem „Für-selbstverständlich-Halten“ der Lebensmomente wird lebensethisch eine Absage erteilt.

Was bei Schmid mit ökologischer Lebenskunst gemeint ist, ist Teil seines Gesamtkonzepts, welches die Zusammenhänge des Lebens erkennt, ohne sie als Leerformel eines relativistischen Gemeinplatzes „alles hängt mit allem zusammen“ stehen zu lassen.

Für den Lebensstil des ökologischen Selbst werden verschiedene Kriterien entworfen. Grundlegend ist zunächst ein „erweitertes Selbstverständnis“ und damit einhergehend die Fähigkeit, zwischen Innen- und Außenperspektive hin- und herzugehen und einen überpersönlichen Standpunkt einnehmen zu können.

Ein besonnenes Leben zu führen und dabei durch die Reflexion der eigenen Gewohnheiten eine Selbstmächtigkeit zu gewinnen sind weitere Aspekte, um den Übergang vom bloßen

---

[503] Schmid (2008) S. 61.
[504] Kersting (2007) S. 49.

Konsumverhalten zum bewusst gewählten Lebensstil zu schaffen, vom Verbrauch zum Gebrauch.[505]

Die ökologische Aufgabe wird als Problem von globalem Ausmaß erkannt. „Welche Rolle kann angesichts dieser globalen Aufgabenstellung noch das einzelne Individuum und seine Lebenskunst spielen? […] die ökologische Lebenskunst basiert auf dem ins Globale erweiterten Bürgersinn des Einzelnen, seiner kosmopolitischen Citoyenität, die darin besteht, bewusst ein Bürger der Weltgesellschaft und nicht mehr nur einer national organisierten Gesellschaft zu sein.“[506]

Das ökologische, universelle Bewusstsein wird zur Grundlage einer Philosophie der Lebenskunst im allgemeinen, auch aus dem Verständnis heraus, dass ohne die Lebensgrundlage keine Lebenskunst möglich ist.

„Darin hat die Suche nach einer neuen Lebenskunst letztlich ihren Sinn: Die Abhängigkeit der individuellen Existenz von grundlegenden Strukturen und übergreifenden Zusammenhängen wahrzunehmen, die existenziell bedeutsam für das Selbst und Andere sind, um eine bejahenswerte Existenz führen zu können. […] nicht um die kleinen alltäglichen und persönlichen Verhältnisse geringzuschätzen, sondern um die räumliche und zeitliche Erweiterung des Horizonts zur Grundlage seiner klugen Wahl zu machen. […] Unwiderruflich ist die Erde selbst zum Garten des Menschen geworden. […] der Mensch, jeder einzelne, kann diesen Garten kultivieren, darin besteht seine Lebenskunst.“[507]

---

[505] Schmid (2008) S. 70.
Genannt werden außerdem „Gelassenheit“, das Wissen um die Zyklizität der Stoffe und Elemente, die durch das Selbst hindurch gehen in der Nahrungsaufnahme, und auch ein Genuss des Lebens, der im ökologischen Sinne nicht so sehr der Luxusgüter bedarf, sondern vielmehr „Inseln der Muße im selbst erzeugten Stress“. (vgl. Schmid, 2008, S. 71-74.
Sehr konkret werden auch Formen des Wohnens und Lebens in der Stadt beschrieben und Vorschläge gemacht, die Straße nicht nur als Transitraum zu benutzen, sondern als Ort gesellschaftlichen Lebens zu entdecken. Schmid geht es dabei um eine Kultur der Würdigung des Lebens und Zusammenlebens. (vgl. Schmid, 2008, S. 90) vgl. hierzu auch Kapitel 3.1.1.1.2. dieser Arbeit.
Thematisiert werden auch Antriebsformen für Autos, erneuerbare Energien und die Einführung eines Ökosozialprodukts, ausgehend von der „[…] Erkenntnis, dass die Preise für viele Produkte nicht die ‚ökologische Wahrheit’ darüber sagen, welche Belastungen Herstellung, Transport und Konsum mit sich bringen und welcher volkswirtschaftliche Schaden dabei verursacht wird, der von der Gesellschaft und jedem Einzelnen zu bezahlen ist“ (Schmid, 2008, S. 104).

[506] Schmid (2008) S. 118.

[507] Schmid (2008) S. 121/122.

2.2.2.6. Lebenskunst für den schulischen Unterricht

Eine Pädagogik der Lebenskunst könnte das Subjekt dabei unterstützen, die Freiheit zur eigenen Lebensgestaltung zu erlangen und gleichzeitig dieser Freiheit Formen zu geben, ohne inhaltlich ein Leben vorherzubestimmen.[508]

„Hilfreich auf dem Weg des Lebenlernens könnte die Schule sein, und dies nicht nur für Heranwachsende: In Bildung, Weiterbildung, künstlerischer Bildung und Erwachsenenbildung käme es darauf an, ein Forum für Themen des Lebens zu schaffen und jüngeren wie älteren Menschen zu ermöglichen, Lebenszusammenhänge zu erörtern, eine eigene Lebenshaltung zu finden und Künste des Umgangs mit sich selbst und anderen zu erlernen.“[509]

Neben den Fächern Ethik und Philosophie, die bereits vielfach Fragen der Lebensgestaltung und des Umgangs miteinander zum Gegenstand haben, spricht Schmid dem Fach „Lebensgestaltung“ eine besondere Bedeutung zu. „[…] einen ersten Schritt dazu unternahm in Deutschland das Bundesland Brandenburg mit dem Modellversuch zu einem Fach namens ‚Lebensgestaltung – Ethik – Religion’ (LER), das 1992 an den 7. bis 10. Klassen vieler Schulen eingeführt wurde und aus dem 1996 per Schulgesetz ein fest instituiertes Fach hervorging.“[510]

Die fachliche Gestaltung müsste die Vielfalt möglicher Lebensentwürfe berücksichtigen und zudem Zusammenhänge des Lebens aufzeigen.

„Grundlegend für das neue Fach ist der integrative Gedanke: Was für die Heranwachsenden nurmehr fragmentarische Spitter ihrer Wahrnehmung und Erfahrung innerhalb und außerhalb der Institution Schule sind, kann unter dem Aspekt der Lebensgestaltung wieder im Zusammenhang gesehen werden und somit neuen Sinn gewinnen.“[511]

Sowohl die außerschulische Wirklichkeit als auch die Betroffenheit der Schüler sind entscheidende Faktoren. Durch den Gedanken der Interdisziplinarität und Transdisziplinarität kann es möglich werden, unterschiedliche Lernfelder zu Sinneinheiten zu verbinden.

---

[508] Vgl. Schmid (1998) S. 311.
Schmid sieht seine Überlegungen zur Bildung und Selbstbildung in der Tradition der Bildung als Befähigung der Sorge um sich, ein Gedanke, der bei der Begründung der neuzeitlichen Pädagogik durch Johann Amos Comenius im 17. Jhd. wieder aufgegriffen wird. „Dazu gehört die Ausbildung der Klugheit, in der nicht zuletzt, wie aus der ‚Didactica Magna’ von 1657 hervorgeht, auch Moral und Sittlichkeit begründet sind; in seinem überaus beliebt gewordenen Werk ‚Orbis sensualium pictus’ von 1658 skizziert Comenius die Klugheit als Fähigkeit zur Rücksicht, Umsicht, Vorsicht und Voraussicht. […] Die Befähigung der Individuen zur Eigenständigkeit ist ebenso Bestandteil der auf Wilhelm von Humboldt zurückgehenden Idee der moderne Universität“ (Schmid, 1998, S. 310/311).
[509] Schmid (2004) S. 403.
[510] Schmid (1998) S. 318.
[511] Schmid (1998) S. 318.

„In einem ersten Lernfeld ‚Menschen als Individuen' geht es um die Wahrnehmung der Lebenswelt, in deren Rahmen das Selbst sich bewegt und sich mithilfe von Sprache, Gestik und Kleidung Ausdruck verschafft; es geht um die Aufmerksamkeit auf die eigenen Bedingungen, Bedürfnisse, Begabungen, Temperamente, sowie um die Wahrnehmung der gegenwärtigen Lebensphase des Selbst, des Erwachsenwerdens, der Ablösungswünsche von der Familie, verbunden mit den eigenen Vorstellungen vom Leben und von sich selbst."[512]

Ausgangspunkt ist das individuelle Selbst mit seinem konkreten Wunsch, sein Leben zu gestalten. Die Phänomenologie der Wahrnehmung kann dabei ebenso thematisiert werden wie persönliche Bedürfnisse und Pläne. Hier spielt auch der Einfluss von Ratgebern, Lebensweisheiten und Lebensregeln verschiedenster Art eine Rolle, die in Form von Literatur, Sprichwörtern, Mythen, Märchen und Kunst transportiert werden und auf ihre Brauchbarkeit hin diskutiert werden können.[513]

„Das Lernfeld ‚Menschen in Gemeinschaft konzentriert die Aufmerksamkeit auf die Erfahrung und Gestaltung der Beziehungen zu Anderen […]. Die ‚Gefährdungen und Belastungen menschlichen Lebens' umschreiben ein Lernfeld, in dem über die Angst als integralem Bestandteil des Wachsens und Lebens und zugleich über die Flucht in Süchte und künstliche Welten gesprochen werden kann. Krisen können als Chance begriffen werden, ein anderes Leben zu beginnen; Aggressionen und Gewalt gegen Andere wie auch gegen sich selbst können als Sackgasse erkannt werden […]."[514]

Der Umgang mit dem Selbst wird somit in enger Verbindung zum Umgang mit dem Anderen wahrgenommen. Die Schulung eines Krisenbewusstseins trägt dazu bei, Krisen als solche wahrzunehmen und den Umgang mit solchen Entscheidungssituationen zu normalisieren, statt panisch davor auszuweichen.

„Ein weiteres Lernfeld widmet sich der ‚Suche nach einem erfüllten und sinnvollen Leben', ausgehend von den individuellen Wünschen, Träumen und Vorstellungen […]. Idole und Stars, Helden und Heilige können diese Wünsche, Träume und Vorstellungen verkörpern und

---

[512] Schmid (1998) S. 319.
„Die Möglichkeiten zur individuellen Lebensgestaltung im jeweiligen kulturellen Umfeld können erörtert werden, indem das kulturelle Angebot zur Gestaltung wichtiger Lebensereignisse (Bräuche, Feiern, Feste, Rituale) rekapituliert und die Bedeutung seiner Ausdünnung in der modernen Welt reflektiert wird" (Schmid, 1998, S. 319/320).

[513] Vgl. Schmid (1998) S. 320.

[514] Schmid (1998) S. 320.
„Rollenspieltechniken wie der Rollentausch ermöglichen, die Perspektive Anderer selbst zu erleben; der Rollenwechsel erlaubt, andere als die gewohnten eigenen Rollen zu spielen; die Einübung von Rollensicherheit zielt darauf, eine Rolle gänzlich ausfüllen zu lernen; die Einübung von Rollendistanz ist wichtig, um sich von einer Rolle wieder lösen zu können" (Schmid, 1998, S. 314).

werfen die Frage nach der Bedeutung von Vorbildern für die Lebensgestaltung und nach dem möglichen Umgang mit ihnen auf.“[515]

Kulturanthropologische Kenntnisse spielen in diesem Lernfeld eine wichtige Rolle, sodass auf Forschungen aus diesem Bereich zurückzugreifen ist.

„Ein eigenes Lernfeld gilt Menschen und ihren Religionen, Weltanschauungen und Kulturen, um die Glaubens- und Lebensformen in ihrer individuellen und kulturellen Unterschiedlichkeit sowohl in der Geschichte als auch in der Gegenwart kennen zu lernen.“[516]

Die Vielfalt der Lernfelder stellt besondere Anforderungen an die Person des Lehrers, der nicht nur eine umfassende fachliche Ausbildung benötigt, sondern auch didaktische Fähigkeiten ihrer Vermittlung entwickeln muss, um den Umgang mit lebensrelevanten und teils sensiblen Themen professionell zu gestalten.

„Dass der Persönlichkeit des Pädagogen und seiner Fähigkeit zur Selbstreflexion hierbei noch größeres Gewicht zukommt als in der Pädagogik allgemein, versteht sich von selbst. Seine didaktischen Fertigkeiten erwirbt er in der Erziehungswissenschaft, die den besonderen Erfordernissen eines Schulfachs ‚Lebensgestaltung’ mit der Entwicklung einer Fachdidaktik Rechnung tragen kann. Zur Bildung und Selbstbildung der Persönlichkeit eignet sich jedoch in besonderer Weise das Bildungsstudium der Philosophie, in der außerdem die propädeutischen Grundlagen für eine Pädagogik der Lebensgestaltung zu finden sind: Sie macht mit ethischen und moralischen Konzepten und mit der Frage der Lebensgestaltung in der Geschichte der Philosophie vertraut; sie vermittelt kritisch-hermeneutische Vorgehensweisen […] sowie Methoden des Denkens.“[517]

---

[515] Schmid (1998) S. 321.

[516] Schmid (1998) S. 321.

[517] Schmid (1998) S. 323.

Es geht bei dieser Form der Philosophie nicht um definitive Antworten, sondern um die Art und Weise, „nach Antworten zu suchen“. Schmid führt an dieser Stelle unter Bezugnahme auf Martens (2007) an, dass Philosophieren neben Lesen, Schreiben und Rechnen als „vierte elementare Kulturtechnik“ zu bezeichnen sei. Vgl. Kapitel 3.1.1.1. dieser Arbeit.

In die Ausbildung des Pädagogen der Lebensgestaltung sind zudem Kenntnisse der folgenden Wissensgebiete zu integrieren: Anthropologie, Ethnologie, Religionswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Kommunikationswissenschaft, Rechtswissenschaft, Ökologie. (vgl. Schmid, 1998, S. 324).

Ein weiteres Tätigkeitsfeld, das Schmid für die philosophischen Kompetenzen und Methoden des Denkens anführt, ist die Arbeit von Philosophen in Krankenhäusern, was im Kontext der philosophischen Lebenskunst als Möglichkeit zur Bildung und Weiterbildung zu behandeln ist.

„Die philosophische Arbeit im Spital, die ihre Rolle im Rahmen solcher Überlegungen hat, findet in vierfacher Hinsicht statt: 1. In Vorträgen und Seminaren, in denen einzelne Themen (beispielsweise das Problem der ‚Berührung’) exponiert, dann diskutiert und auf die Praxis am Spital und die jeweils eigene Lebenspraxis bezogen werden. 2. In Arbeitsgruppen, die eingerichtet werden, um bestimmten Problemen, die sich stellen, intensiv nachzugehen, beispielsweise dem Umgang mit Gewohnheiten, den eigenen und denjenigen von Patienten, oder den hermeneutischen Grundlagen eines Gesprächs. 3. In Einzelgesprächen mit Patienten, jedoch auch mit Pflegepersonal und Ärzten, in denen es um eine Lebenssituation oder um Gedanken zum Leben überhaupt gehen kann. 4. In ‚transversaler Arbeit’ – einem Kennenlernen der verschiedensten Abteilungen am Spital durch eine zeitlich begrenzte Mitarbeit, was ermöglichen soll, die wirklich gelebte Praxis möglichst genau kennen zu lernen und die integrativen Kräfte am Spital zu stärken“ (Schmid, 2005, S. 163/164).

2.2.2.7. Lebenskunst für eine „andere Moderne“ und Schmids Wurzeln bei Foucault

Die Lebenskunst, die Schmid für eine andere Moderne fordert, ist einerseits von einer größeren Ernsthaftigkeit geprägt, als es eine bloße Spaßgesellschaft zulassen würde.[518] Andererseits geht es ihm in der Tradition Foucaults nicht um die Generierung eines Subjekts, das sich an Lebensregeln anpasst und jegliche Eigenständigkeit verliert, indem es an verwissenschaftlichte Machtverhältnisse angepasst wird.

„Die philosophische Praxis, zu der die Philosophie zurückkehrt, ist die Renaissance der Lebenskunst. Nicht die Renaissance des philosophischen Subjekts, sondern des philosophischen Diskurses und seiner gesunden Wirkung. Der Ereignischarakter des Diskurses ist ihr Kunstwerk. Wo aber die Philosophie zur Kunst wird, wird der Philosoph zum Artisten.“[519]

Schmid berichtet auch aus seiner eigenen Erfahrung mit der Praxis des Philosophen im Krankenhaus.
„Was viele suchen, ist das Gespräch über das Leben. In die Gesprächssituation fließen meinerseits so wenig Vorgaben wie möglich ein, und es gibt keinerlei Zwang, nun ‚helfen zu müssen’; es ist nicht einmal völlig klar, ob es überhaupt um ein ‚Helfen’ geht: Darüber entscheidet der Gesprächspartner ganz allein“ (Schmid, 2005, S. 165).
Nur die Gedanken, die vom philosophische Praktiker nicht von außen genannt oder vorgegeben werden, können vom Gesprächspartner als seine eigenen anerkannt werden, was wesentlich ist, denn nur den eigenen Einsichten wird er letztlich, wenn überhaupt, folgen. Desweiteren können Zusammenhänge, Möglichkeiten und Perspektiven aufgezeigt werden, um Problematisches besser zu bewältigen oder auch das Problem zu akzeptieren, „[…] da ein problemloses Leben als unmöglich, nicht einmal als wünschbar erscheint“ (Schmid, 2005, S. 166). Doch auch Schweigen wird als legitimes Mittel des Umgangs mit Problemen akzeptiert. Es ist zu respektieren, wenn der Gesprächspartner sich bedeckt halten will, ohne sein „Selbst“ zu offenbaren. Eine gezielte Gesprächsführung, die erfolgsorientiert denkt, könnte insofern als anmaßend verstanden werden, da sie vorgibt, die Ziele schon zu kennen.
„Der Philosoph ‚muss’ nichts, er erfüllt keine bestimmte Funktion, er ist zu nichts verpflichtet. Vielleicht wird er gerade dadurch für den Gesprächspartner interessant. Was zunächst nun meine Verlegenheit war – keinen Plan für die Gesprächsführung zu haben - erwies sich als Gewinn, um offen zu sein für den Anderen und ihm wirklich zuzuhören, ohne das Gesagte bereits nach bestimmten Erklärungsmustern zu sortieren. ‚Welchen Plan haben Sie?’ eröffnete eine Frau das Gespräch, die bereits sämtliche Formen von Analyse und Therapie durchlaufen hatte und es sich soeben bequem machen wollte; […] sie hatte sich selbst die Rolle der amüsierten Beobachterin zugedacht, wieder ‚therapieresistent’, an der sich alle die Zähne ausbeißen, da ihr nicht zu helfen sei: Auch so kann eine ‚Identität’ aussehen“ (Schmid, 2005, S. 166).

[518] „Die andere Moderne ist von größerer Ernsthaftigkeit als die Spaßgesellschaft der Postmoderne; sie nimmt Probleme wieder wahr, statt sie nur mit einem großen Gelächter zu übertönen“ (Schmid, 1998, S. 103).

[519] Schmid (1994) S. 141.
„Der sokratische Diskurs in Platons Symposion markiert einen Wendepunkt in der Problematisierung des Gebrauchs der Lüste oder, um es in Foucaults früherer Terminologie zum Ausdruck zu bringen, erweist sich als Schwelle oder Bruch in der diskursiven Formation, die sich um die Frage nach dem rechten Umgang mit den Lüsten gebildet hat. Die Dynamik der Aphrodisia wird aufgebrochen durch die Unterscheidung des Begehrens (Eros) vom Vollzug (Tokos) und seinem Zweck (Eudaimonia). Es geht nicht mehr um die Lust und die ‚Ästhetik ihres Gebrauchs’, sondern um das Begehren und seine Hinführung zur Wahrheit. […] Die platonische Fragestellung betrifft das Begehren; man muss es hinführen zu seinem wahren Objekt, das die Wahrheit ist“ (Schmid, 1994, S. 116/117).
Der Sinn der Erotik hat sich verschoben hin zur Wahrheit des Seins. „Eros verlange nicht nach dem Anderen, sondern nach dem ‚Gut’; die andere Hälfte des Menschen ist nicht der Andere, sondern das wahre Sein, das er zu besitzen begehrt wie ein Gut und zu genießen im Sinne der Eudaimonia. Der Eros Platons ist ein ‚teleologisches Selbstverwirklichungsstreben’, ein Werden hin zum Sein; ihm steht die entteleologisierte Dynamisierung gegenüber, wie sie Nietzsche unternimmt: Das Werden *als* Sein“ (Schmid, 1994, S. 120).

Schmid möchte die kunstvolle Gestaltung der Existenz wieder zum Leben erwecken, die von einer anderen Philosophieform verdeckt wurde.

Aus dem Gebrauch der Lüste in Form eines kultivierten Umgangs ist eine Liebe zur Wahrheit geworden, zu einer Lust an der Analyse der Lüste, die sich gleichsam gegen einen lustvollen Gebrauch selbst wendet.

„An die Stelle einer Ars erotica ist geradezu eine Art von ‚Erotik der Wahrheit getreten – die Lust an der Analyse tritt auf als neue Wollust im Ensemble der Lüste, ist aber gegen diese gewendet.“[520]

Moderne Herrschaftsdiskurse, wie sie von Foucault analysiert wurden, kreisen darum, der Wahrheit auf die Spur zu kommen durch versachlichende Formulierung, Therapierung und Normalisierungsformen. Über derartige Verfahren wollte Foucault herausfinden, wie sie als „Wahrheitsspiele“ die Subjekte in ihren Bann ziehen konnten. Dabei wollte er ans Licht bringen, wie diese zur Konstituierung des Selbst als Subjekt (Unterworfenes) geführt haben.[521]

Solche normierenden und festlegenden Verfahren stehen im Unterschied zu einer künstlerischen Gestaltung, einer Ästhetik der Existenz.

Indem Schmid eine Vielzahl von Existenzweisen aufzählt, entwirft er quasi eine Palette von Farbschattierungen, aus der das Gemälde des Lebens kreiert werden kann.

Das Individuum kann aus einer großen Zahl von Möglichkeiten seine Lebensgestaltung wählen, sodass sich spezifische Formen der Existenz ergeben, die kaum je reine Formen sind, sondern zumeist Mischformen. Schmid zählt dabei 55 Beispiele auf, von der „spontanen“ Existenz über die „essayistische“ und „zynische“ Existenz bis hin zur „altruistischen“, „moderaten“ und „zappenden Existenz, die von allem das Beste in Kürze mitnimmt.“[522]

Wenn die Kritik an Schmid diesen aufgrund einer Reihung von Existenzangeboten als Buchhalter[523] der Lebenskunst bezeichnet, versteht sie nicht den ästhetischen Hintergrund

---

Die Ästhetik der Existenz, wie sie ja bei Nietzsche in der ästhetischen Rechtfertigung des Lebens durchschimmert, ist zur Philosophia geworden, der Liebe zur Wahrheit.
„Das Ritual der Liebe, das Sokrates zelebriert, zielt nicht ab auf die Stilisierung der Freuden, sondern auf die moralische Besserung von Liebhaber und Geliebtem in der Entsagung. […] Die Liebe zum Wissen, die Philosophie, gründet im Wissen über die Liebe“ (Schmid, 1994, S. 114).

[520] Schmid (1994) S. 16.

[521] Vgl. Schmid (1994) S. 20/21.

[522] Vgl. Schmid (1998) S. 123-126.
Einige weitere von Schmid aufgezählte Existenzweisen seien hier noch exemplarisch genannt: die hedonistische Existenz, die ludische Existenz, die erratische Existenz, die stoische Existenz, die chaotische Existenz, die humanistische Existenz etc.

[523] „Schmid will nicht nur ein Philosoph der Lebenskunst, sondern offensichtlich auch ihr Buchhalter sein. Jedenfalls versieht er den Leser mit Listen und Katalogen jeder Art. Und da für ihn alles im Leben eine Wahl ist, übrigens auch die Wahl selbst, da es auch von ihr mehrere Arten gibt, können solche Inventuren des Möglichen

solcher Angebote, die nicht als Normkataloge zu begreifen sind. Zugestanden werden muss hingegen die Orientierungsmöglichkeit solcher inventarisierender Aufzählungen, die den Möglichkeitsraum einer Existenzgestaltung bewusst machen und individuelle Existenzweisen in einem begrifflichen Rahmen verorten.

2.2.2.8. Würdigung und Kritik einer Philosophie der Lebenskunst

„Die gegenwärtige Philosophie der Lebenskunst, weit davon entfernt, in modischer Einkleidung triviale Lebenslehren zu verbreiten, ist eindeutig Philosophie: Indem sie hochgradig reflektierte Perspektiven für eine normale Lebensgestaltung entwickelt, deutet sie auf Auswege aus den Labyrinthen anonymer gesellschaftlicher Strukturen; und zwar nicht zuletzt dadurch, dass sie im Zeichen einer ‚Modifikation der Moderne' mutig an der Idee der Aufklärbarkeit des Einzelnen festhält."[524] Der Lebenskunstphilosophie wird jenseits von „pauschalisierenden Gesellschaftskritiken" die Möglichkeit zugesprochen, die Individuen zu stärken, von denen gerade eine Initiative zur „Reformierung der Lebensweise" ausgehen kann.

„Schließlich ist die Lebenskunsttheorie eine humanistische praktische Philosophie. In ihren derzeit reifsten Versionen tritt sie als eine Form von Selbstaufklärung in Erscheinung, die weitgehend ohne moralisierenden oder gar indoktrinierenden Unterton den Gedanken der Befreundung des Menschen mit sich selbst und seiner Welt in differenzierter Weise zu denken gestattet."[525]

„Und doch ist Grund zur Vorsicht geboten", wie Rolf (2007) bei aller Würdigung der Lebenskunstphilosophie konstatiert.

Eine Gefahr wird darin gesehen, die Balance zwischen Selbstinteresse und Weltorientierung einzubüßen. Dabei könnte durch eine Überakzentuierung des individuellen Subjekts die Selbstsorge in einen subjektivistischen Normativismus abgleiten.[526]

In der Gestaltung des Selbst in Form einer „Ästhetik der Existenz" im Sinne Foucaults gehen Ethik und Ästhetik eine enge Symbiose ein, wobei nach den Maßstäben zu fragen ist, an denen sich Entwürfe der Selbstgestaltung orientieren könnten.[527]

---

ja durchaus nützlich sein. Was die umfassende Lebensweise angeht, die gleichsam Gegenstand einer Horizontwahl ist, unterscheidet Schmid nicht weniger als ein halbes Hundert" (Kersting, 2007, S. 47).

[524] Rolf (2007) S. 316.

[525] Rolf (2007) S. 317.

[526] Rolf (2007) S. 318/319.

[527] Vgl. Rolf (2007) S. 333

„Natürlich ist die Idee einer Wahlverwandtschaft von Ethik und Ästhetik nicht neu, sondern besitzt in Schillers Idee der ästhetischen Erziehung sowie in Nietzsches Gedanken einer ästhetischen Rechtfertigung der Welt

Kritik übt Rolf außerdem am Konzept des Anderen, wie es in der Lebenskunstphilosophie impliziert ist. Dieses stehe im Gegensatz zu einem Denken des Anderen als radikale Andersheit z.B. bei Lévinas, worauf dessen Begründung der Ethik beruht.

„Denn der Andere kommt im Lebenskunstprojekt allenfalls als Spielbein einer grundständigen Subjektivität in den Blick, als Verwirklichungsmöglichkeit eines Ich also, welches zwar auf den selbsttranszendenten Anderen hin übergreift, dessen radikale Eigenheit aber zugleich dadurch zerstören muss, dass er sie stets nur von sich selbst her in sein Gestaltungsprojekt einbeziehen kann.“[528]

In dieser Formulierung scheint das Selbst der Gestaltung den Anderen zum bloßen Objekt seines eigenen persönlichen Nutzens zu degradieren. Die Eigenheit des Anderen soll aber gerade nicht zerstört werden im Rahmen einer Philosophie der Lebenskunst, da das Selbst stets in Beziehung zum Anderen gedacht wird und sich nur in dieser Beziehung konstituiert.

Ein weiterer Kritikpunkt, der gleichzeitig die Bemühung der Lebenskunst um ein umfassendes Lebenswissen würdigt, ist folgender.

Wenn sich eine philosophisch vermittelte Lebenskunst zur Aufgabe macht, ein Wissen zu vermitteln, was das Leben der Menschen steigern und bereichern soll, ist dies insofern kritisch zu betrachten, da das Wissen über den Menschen, das Leben und die Gesellschaft eine derartige Ausdehnung und Aufsplitterung erfahren hat, die von niemandem in einem Blick zu überschauen ist.[529]

Nun geht es der philosophischen Lebenskunst aber nicht allein darum, Wissen kumulativ zu vermitteln, sondern den Umgang mit vorhandenem Wissen zu formen und anzureichern. Hierzu kann sich die Philosophie der Lebenskunst aus der Tradition einer philosophischen Anthropologie bedienen, ohne jedoch allzu weit von alltäglichen Erfahrungen abstrahieren zu dürfen. Dies ist zunächst ein Weg, der nicht in die Extreme einer abstrakten Theorie des Lebens auf der einen Seite und einer Wellness-Service orientierten Beratung auf der anderen Seite abdriften darf.

„Dazu wäre eine Sensibilität im Verstehen des Tonus einzelner Leben und von verwickelten Lebenslagen verlangt, die umgekehrt auch dabei helfen könnte, die Anthropologie vor akademischer Lebensferne zu bewahren.“[530]

---

prominente Vorbilder. Die Spezifität Foucaults Zugriff besteht jedoch darin, diese Wahlverwandtschaften im Begriff der Selbstnormalisierung zu bündeln und herauszustellen, dass bereits in alltäglichen Handlungsweisen ethische und ästhetische Komponenten nicht voneinander zu trennen sind“ (Rolf, 2007, S. 331/332)

[528] Rolf (2007) S. 337.

[529] Henrich (2007) S. 363.

[530] Henrich (2007) S. 367.

Eine weitere mögliche Gefahr einer Lebenskunstphilosophie, vor der Henrich (2007) warnt, könnte darin bestehen, Konzepte und Deutungsmuster des Lebens anzubieten, die den Menschen ein bloßes Wohlbehagen vermitteln und dadurch eine Weiterentwicklung verhindern. Wollen lediglich die Sorgen beschwichtigt werden, könnte dies in eine Form der „unbewussten Verzweiflung" im Sinne Kierkegaards münden, die aufwühlende Gedanken nicht zulässt und sich in einer Welt, so wie sie ist, einrichtet.[531]

Aus einem großen Katalog von angebotenen Sinndimensionen des Lebens auswählen zu können führt möglicherweise nicht dazu, das Leben denkend zu meistern, sondern führt geradezu in einen Relativismus und Nihilismus hinein. Sich in seiner eigenen „kleinen Welt" einzurichten verstellt hingegen den Blick auf das Ganze.[532]

Thomä (2007) weist darauf hin, „[…] dass die Theorien der Lebenskunst sich diesseits des moralischen Sollens positionieren und sich statt dessen auf die Fähigkeiten, das Können und Tätigsein des Menschen stützen. Ein Standardeinwand gegen die Lebenskunst lautet entsprechend, dass es ihr am nötigen moralischen Ernst fehle und sie entweder zu einer technokratischen oder zu einer verspielten Lebensführung aufrufe."[533]

Eine verspielte Lebensführung würde angeblich die „Abgründe" und problematischen Seiten des Lebens nicht beachten, was bei Schmids Auseinandersetzung mit Themen wie Melancholie, Angst, Tod etc. jedoch explizit geschieht. Auch der Einwand der technokratischen Lebensführung trifft die Philosophie der Lebenskunst nicht, die stets einen reflexiven Blick und sogar eine Wahl zweiter Ordnung berücksichtigt, die nur außerhalb einer funktionalistischen Ebene des einfachen Reagierens und bloßen Könnens stattfinden kann.

Thomä interpretiert die Lebenskunst fälschlicherweise jedoch in diesem eingeschränkten Sinn als bloßes Können, was das Selbst entfremdet und zu einem Funktionär werden lässt.

---

[531] „Keine Sorge lässt sich durch den Gebrauch einer Kunst abwenden. […] Die Sorge […] schwindet also gewiss nicht durch ein Überangebot an Sinndimensionen des Lebens, die sich als Weisen der Erfüllung beschreiben lassen, zu denen eine aufgeklärte Lebenskunst verhelfen kann. […] Der Lobpreis von Sinnvermittlungen in möglichst vielen Varianten und Lebenssphären erweckt dagegen den Verdacht, wider Willen doch nur auf Beschwichtigung hinauszulaufen. Er bringt ganz unmittelbar die Erinnerung an den von Nietzsche beschriebenen Nihilismus auf, der sich gerade im Untergrund eines betonten Wohlbehagens am nachhaltigsten einzunisten mag" (Henrich, 2007, S. 367)

[532] „Selbst leichtgewichtige Lebenslehren und Selbststeigerungspraktiken wie etwa die von Maharishis Transzendentaler Meditation halten noch, und zwar in verblüffender Direktheit und Simplizität, daran fest, dass Platons Lebenssorge nur durch einen Aufschluss über das Ganze schlechthin zu entsprechen ist" (Henrich, 2007, S. 369). Ob die transzendentale Meditation tatsächlich als eine nur leichtgewichtige Methode bezeichnet werden kann, weil sie vordergründig hier als einfache (Direktheit, Simplizität) Zugangsweise zu einer Sensibilisierung für das Ganze beschrieben wird, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Hingewiesen sei mit dieser Textstelle auf die Erkenntnis bei Henrich (2007), dass es nicht um einfache und schnelle Lösungen geht, die die Sorge einfach verschwinden lassen. Seinen persönlichen Sinn zu finden und sich darin einzurichten und wohlzufühlen, birgt die Gefahr in sich, den Blick zu verengen und gerade nicht zu erweitern bzw. weiterzuentwickeln. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die „Philosophie der Lebenskunst" dem Wohlempfinden abschwören möchte. Henrich (2007) warnt hier lediglich vor seichten Lösungen, die sich bei weiterem Hinsehen als Flucht oder Verschleierung erweisen.

[533] Thomä (2007) S. 259.

„Diese Deutung des Lebens als Ausführen von Vorhaben würde zu einer Selbstentfremdung führen, in der man die eigene Gegenwart des lebenden Lebens einbüßt. Die Tatsache, dass man auf eine Grenze der Lebenskunst als Leben-Können stößt, führt nun aber nicht zu dem Schluss, beim Leben müsse man rein gar nichts ‚können'. Es geht nicht um eine Desavouierung dieser Lebenskunst, sondern nur um den Hinweis, dass sie eine handlungstheoretische Einengung mit sich bringt."[534]

Was hier mit „Selbstentfremdung" bezeichnet wird, scheint als ein „Sich-Verlieren" in zahlreiche Aufgaben des alltäglichen Lebens gemeint zu sein. Wer sich ständig um die Verwirklichung von Vorhaben kümmert, vergisst dabei sich selbst und das Leben, so die implizite These. Die Lebenskunst nimmt aber gerade dieses Leben in besonderer Weise in den Blick, sodass auch die lebensnotwendigen „Vorhaben" als zu bejahende lebendige Daseinsweise wahrgenommen werden oder aber verneint werden können.

Die Kritik, dass Leben-Können ein bloß funktionalistisches Abrufen von speziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist, was die Lebenskunst zu einer „handlungstheoretischen Einengung" werden ließe, berücksichtigt die facettenreiche Ausarbeitung des tätigen als auch erleidenden Lebens, wie es durch die Philosophie der Lebenskunst geschieht, gerade nicht.

Die Argumentation gegen eine „Kunst" oder „Könnerschaft" des Lebens richtet sich gegen folgende Prämissen, die grundlegend dafür sind, das Leben als ein kunstvoll zu gestaltendes aufzufassen.

„Man konnte bei der téchne oder Kunst des Lebens nur deshalb anlangen, weil angenommen wurde, dass – zum ersten – das Leben als eine Tätigkeit aufzufassen sei und – zum zweiten – diese Tätigkeit auf eine Kompetenz, ein Können zurückgehe. Beide Voraussetzungen sind […] schlecht begründet."[535]

Auch das Erleiden und passive Hinnehmen von Lebensmomenten gehört dieser These zufolge zur Lebenskunst, was, um es erneut zu wiederholen, in den entsprechenden Werken Schmids Berücksichtigung findet.

---

[534] Thomä (2007) S. 244.
„Um zu prüfen, ob in diesem Sinne von einer Kunst oder einem Können des Lebens gesprochen werden kann, genügt ein einfacher Test: ob nämlich das Sprachspiel des ‚Könnens' auf diesen Fall wirklich passt. Soll dieser Test positiv ausgehen, dann muss man sagen können: ‚Ich kann leben'. Diese Auskunft klingt nun aber, wenn man von konstruiert wirkenden Sonderfällen absieht, seltsam. Damit fällt ein Schatten auf die sogenannte Lebenskönnerschaft" (Thomä, 2007, S. 241).

[535] Thomä (2007) S. 242.
Verwiesen wird bei Thomä auf das Werk Hannah Arendts, die die „human condition" im Sinne des Aristoteles als „vita activa" deklarierte, aber in den Vorstudien zu ihrem Hauptwerk (Arendt (1960): Vita activa oder vom tätigen Leben. Stuttgart.) erwogen hat, neben den Aktivitäten des Handelns, Herstellens und Arbeitens noch die „Passion" oder das „Lieben" als einen „tätigen Modus" einzubeziehen. Thomä (2007) bezieht sich hier auf Arendt (2002): Denktagebuch 1950-1973. Bd. I. München, Zürich. S. 289 u. 459 zur Unterstützung seiner These, dass das menschliche Leben nicht auf kompetenzbasierte Tätigkeit reduziert werden kann.

Noch einmal soll an dieser Stelle Kersting (2007) mit seiner umfassenden Kritik an der Lebenskunst zu Wort kommen, welche die Ratgeberliteratur ebenso wie Schmids philosophische Lebenskunst gleichermaßen ins Visier nimmt. Durch die Vielfalt der Facetten, so seine Kritik, verliert das Konzept sowohl „lebensethische Konzentration" als auch „lebenspraktische Robustheit" und wird zur „Zeitgeistfiliale".[536]

„Den Kern dieses Wissens bilden anthropologische Selbstverständlichkeiten, alltagsethische Binsenweisheiten und endlichkeitsphilosophische Gemeinplätze: das Leben ist begrenzt, nutze den Tag; pflege Freundschaften; akzeptiere Abhängigkeiten; überlege, bevor du handelst; überprüfe gelegentlich deine Ziele und Wichtigkeitsüberzeugungen; Glück gibt es nur im Unglück; Gesundheit nur mit Krankheit; mache es dir nicht zu leicht; lerne, dich selbst zu beanspruchen usw. usf. Auch in der gehobenen zeitgenössischen Lebensbewältigungs- und Lebensratgeberliteratur finden wir solcherart Wissen ausgebreitet."[537]

Auch die akademisch inspirierte Philosophie muss dieses Phänomen des Ratgebermarktes wahrnehmen und den Bedarf an solchen Angeboten erkennen. Ein philosophisches Nachdenken darüber ist angebracht, da mit grundlegenden, philosophischen Fragen, die das Leben und den Menschen betreffen, möglicherweise nicht mehr umgegangen werden kann, was eine philosophische Bildung notwendig macht, damit grundlegende Lebensweisheiten wieder als Allgemeinwissen angenommen werden können und eine Suche nach Orientierung in Ideologien und Beratungsangeboten unterschiedlicher Couleur nicht mehr der letzte Ausweg bleibt.

Was eine „neue Aufklärung" fordert, ist eine Erziehung zur Mündigkeit und keine Erzeugung neuer Abhängigkeiten, was Beratung keineswegs ausschließt, aber „Lebensberatung" kritisch in den Blick nimmt.

---

[536] Vgl. Kersting (2007) S. 49.

[537] Kersting (2007) S. 42.

Genannt werden hier z.B. Baltes, Peter (1993): Lebenstechnik. Eine kritische Theorie des Alltags. Darmstadt. - Barth, Markus (1998): Leben den Tag. Von der Endlichkeit und der Kunst zu leben. München. – Grönemeyer, Dietrich (2006): LEBE mit Herz und Seele. Sieben Haltungen zur Lebenskunst. Freiburg. – Doell, Thomas/Nuding, Stephan (2005): Leben braucht Sinn! Das Lebensrad eines sinnvollen und glücklichen Lebens. Sinnlify your life. Overath.

„Manche pflegen den psychologischen Beratungsstil, andere bemühen sich um ethische Wegweisung, wieder andere erzählen leutselig von ihren Erfahrungen und servieren bieder ihre kleinen alltagsethischen Erweckungserlebnisse; andere vertrauen gänzlich der Überlieferung und bieten Zusammenstellungen von Textausschnitten aus den einschlägigen Schriften und Aphorismensammlungen der antiken Weisheitslehrer, Montaignes und Schopenhauers" (Kersting, 2007, S. 42/43).

Kersting bezweifelt, dass die Lebenskunst durch die Erkenntniskompetenzen der gegenwärtigen Philosophie ihrem Ziel näherkäme, alltagstaugliche praktische Lebensweisheit zu vermitteln.

Für ihn ist es nicht vorstellbar, dass die Lebenskunst in der Moralphilosophie der Moderne wieder eine konzeptuelle Heimat finden kann, was auch trotz des Orientierungsbedürfnisses der Menschen nicht notwendig sei.

Das Bedürfnis der Menschen am Gelingen ihres gewöhnlichen Lebens wird dieser Meinung zufolge von einem Literatur- und Ratgebermarkt in vielfältiger Weise bedient. Das Fazit lautet: Die Lebenskunst bedarf nicht der Philosophie. Diesem einseitigen Philosophie- und Lebenskunstverständnis muss widersprochen werden.

Gegen die These, dass zwar die Philosophie von der Lebenskunst lernen kann, nicht aber die Lebenskunst von der Philosophie, hat Wilhelm Schmid versucht, eine philosophische Grundlegung der Lebenskunst zu entwerfen, und damit zeigen können, dass gegenwärtige Lebenskunstkonzepte ihren Ursprung in der Philosophie haben, obwohl sich zahlreiche Richtungen der Gegenwartsphilosophie sich von der Beschäftigung mit solchen Themen in wissenschaftlichen Diskursen zurückgezogen haben.

Das Fazit einer kritischen Bestandsaufnahme einer Lebenskunst der Gegenwart durch Kersting (2007) besteht darin, dass der Lebenskunst eine Möglichkeit zur philosophischen Lebenserschließung schlichtweg abgesprochen wird, da sie kaum mehr zu bieten hätte, als „Wellness-Service für das Lebensgefühl. […] Der Lebenskunstlehre fehlt der nötige Ernst. Sie ist dem Leben nicht gewachsen."[538]

Auch wenn die Ermutigung zur Selbstverantwortung und das Erteilen von Ratschlägen noch keine genuin philosophische Fundierung von Lebenskunst darstellen, was zu Recht kritisiert werden kann, gibt es durchaus Ansätze, die Existenzgrundlagen des menschlichen Daseins aufzuklären und mithilfe anthropologischer Grundlagenforschung einen Blick auf das Leben zu eröffnen, der besondere Zugangs- und Umgangsweisen ermöglicht. Hier hat die Philosophie der Lebenskunst bereits wichtige Vorarbeit geleistet, die natürlich an vielen Stellen weiter verfeinert, vertieft und ausgebaut werden kann.

Kersting (2007) möchte seine Kritik an der angeblichen „Negativitätsvergessenheit" mit Philipp Thomas (2006) untermauern, indem er dessen Ansatz als subjektivitätstheoretischen und damit philosophisch gerechtfertigten Gedankengang würdigt.

Insgesamt, so sei abschließend vermerkt, hat die Kritik Kerstings an der Lebenskunst nichts mit dem gängigen moralisierenden Einwand zu tun, der Lebenskunst angesichts des Elends in der Welt und angesichts schwerwiegenderer Probleme ihre Existenzberechtigung abzusprechen.[539]

---

[538] Kersting (2007) S. 88.
„Man kann diese Reflexions-, Distanzierungs- und Kontextualisierungsleistungen Philosophie nennen und die stete Ermahnung, nicht einfach drauflos zu leben, sondern vor allen wichtigen Entscheidungen sich nach ihrer Bedeutung für einen selbst, für die anderen und für Welt und Menschheit im allgemeinen zu fragen, als das Philosophische der Lebenskunst betrachten. Aber das ist ein sehr weiter Begriff von Philosophie. Letztlich ist jedes Nachdenken dann schon Philosophie. […] Die Schmidsche Lebenskunst [geht] ins Weite, generiert ihre philosophische Grundlegung als eine flache Gegenwartsenzyklopädie, in der nahezu alles verzeichnet ist, was lebenskunstrelational ist […]" (Kersting, 2007, S. 53/54).
Vgl. zur enzyklopädischen Breite der Lebenskunst auch das „Lexikon der Lebenskunst" von Brenner/Zirfas (2002).

[539] Vgl. Kersting (2007) S. 51.
Bezug genommen wird an dieser Stelle auf Martens, Rainer (2005): „Grenzen der Lebenskunst". In: Philosophische Anthropologie und Lebenskunst. Rainer Martens in der Diskussion. Hrsg. von Guido Löhrer/Christian Strub/Hartmut Westermann. München. S. 111-126.

2.2.2.9. Lebenspraxis und Negative Identität

Der Philosophie der Lebenskunst wird ein instrumentalistisches Selbstbild des Menschen vorgeworfen, auf dessen Grundlage eine künstlerische Gestaltung des Lebens erst möglich sei.

Eine instrumentalistische Selbstinterpretation „[…] führt unmittelbar zu einem unbemerkten und unreflektierten Phänomenverlust, besonders wenn aus den sozialwissenschaftlichen Untersuchungen Imperative für das individuelle Leben entstehen. Welche Folgen hat die instrumentelle Selbstinterpretation für Individuen in konkreten Situationen? Beispiele können dies veranschaulichen: Denken wir uns einen Schüler kurz vor dem Schulabschluss, der Optionen über den weiteren Lebensweg erörtern muss. […] Je besser der Schüler jetzt seine Ressourcen nutzt, eine umso erfolgreichere individuelle Lebenscollage wird ihm gelingen, eine Patchworkidentität, die als vielversprechender Lebenslauf vorgezeigt werden kann. Der Schüler muss lernen, sich über ein marktwirtschaftliches Modell zu interpretieren, er muss sich als Unternehmer verstehen, der mit einem neuen Produkt (sich selbst) auf den Markt geht, um dort sein Kapital, also sein soziales Netzwerk, seine Bildung, seinen materiellen Hintergrund etc. zu realisieren.“[540]

Ein solches Persönlichkeitskonzept, dass einen Erfolg in der gegenwärtigen Gesellschaft verspricht, muss dabei einerseits eine große Flexibilität und Vielfalt aufweisen, andererseits jedoch eine Kontinuität und Beständigkeit vorweisen, um zu vermitteln, wer man ist, um künftige Aufgaben zuverlässig zu erledigen. Gefordert wird häufig ein Ideal, das zu erreichen ist, um dieses oder jenes zu verwirklichen oder um dieser oder jener zu sein, dem die Philosophie nun alternative Identitätskonzepte entgegenhalten kann.

„Eine Aufgabe der Philosophie besteht heute darin, gegen den Zeitgeist, gegen gesellschaftlich dominante Modelle von Identität, alternative Identitätsbegriffe begründet geltend zu machen. […] nichtinstrumentelle Identität ist wesentlich negative Identität […] eine Umorientierung im Sinne einer wesentlich anderen Selbst- und Situationsauslegung […].“[541]

Anstelle einer aktiven Gestaltung, wie sie im übrigen auch Schmid nicht gemäß eines zu konstruierenden Plans vertreten würde, plädiert Thomas (2006) hier für ein Verständnis des Selbst, das die Unbestimmtheit der eigenen Identität ertragen kann.

„Negative Identität bedeutet dann, den verkrampften Versuch zu verabschieden, die eigene Identität gemäß einem Plan aktiv zu betreiben, sie modellhaft klug zu konstruieren oder sie

[540] Thomas (2006) S. 181.
[541] Thomas (2006) S. 182/183.

auch nur beobachtend zu erklären und durchsichtig zu verbalisieren. […] Negativität als Unbestimmtheit muss stark werden, um den verzweifelten Blick auf sich selbst einzuklammern."[542]

Entlastung des Selbst soll hier erreicht werden durch einen Abschied vom Versuch der „Selbstbegründung", der sich ständig zu rechtfertigen hat und dabei von der Annahme ausgeht, dass es im naturalistischen Sinn eindeutig richtige oder falsche Optionen gebe.

Ein solcher Imperativ der „optimalen Ressourcennutzung" führt zu einem Imperativ „alles richtig zu machen" unter der angenommenen „Strafe eines misslingenden Lebens".[543]

Thomas interpretiert das Auftreten der gegenwärtigen Literatur zur Lebenskunst als Imperativ. Eine solche implizite Vorgabe, das Leben „kunstvoll" zu gestalten, wird seiner Meinung nach dabei nicht selbst hinterfragt. Schmid wird in dieser Überlegung vorgeworfen, nur eine philosophische Reflexion des Lebens zu leisten in Form einer „Philosophie *der* Lebenskunst, während sich Thomas selbst um eine praktisch ausgeübte „Philosophie *als* Lebensform" bemüht, die auf der negativen Identität basiert.[544]

Plädiert wird dafür, vorschnelle Lebensentwürfe zu sprengen und sich damit für ungeahnte Möglichkeiten und Begegnungen zu öffnen, sodass im Verlust der Gestaltungsmöglichkeiten gelingendes Leben sogar passiv widerfahren kann.

Doch auch Schmid öffnet sein Denken explizit für derartige Gedanken, wie seine Ausführungen z.B. zum Zufallsglück zeigen konnten. Dennoch trifft nach Schmid der Zufall den „vorbereiteten Geist", der nicht bloß auf zufälliges Glück hofft und dadurch nicht abhängig davon ist, ob dieses Glück eintrifft oder nicht. Dieser Gedanke transzendiert bereits die vordergründige Hoffnung, in der Negation aller Vorgaben sich bereits für das Glück quasi ohne Qualifizierung qualifiziert zu haben.

---

[542] Thomas (2006) S. 184/185.
[543] Thomas (2006) S. 185.
[544] Thomas (2006) S. 191/192.
Anhand der literarischen Figur des Dr. Lindner in Musils Roman *Der Mann ohne Eigenschaften* (vgl. das 31. Kapitel des 2. Buches) will Thomas (2006) das spezifisch Unphilosophische einer „totalisierenden Immanenz" darstellen, die er der Lebenskunst vorwirft. An der Figur Lindner soll vor allem die Verzerrung der Lebenskunst in Form einer indirekten Selbstaffirmation deutlich werden. „Denn Lindner ist ein Mann, der ein alle Bereiche seines Lebens und Denkens umfassendes System der Lebensweisheit entworfen hat, das keine Frage offen lässt und demgemäß Lindner sein Leben eingerichtet hat. […] Die 24 Stunden des Tages hat Lindner sinnvoll aufgeteilt […]. Lindners Strategie bedient sich der Konstruktion eines big picture und der anschließenden Selbstverortung in diesem Wirklichkeitsmodell. Dies führt zu einer wechselseitigen Selbst- und Weltaffirmation, die dann als Lebenskunst empfunden wird" (Thomas, 2006, S. 195).
Lindner soll hier als Beispiel für einen sich stets bemühenden, über das Leben reflektierenden Lebenskünstler herhalten, der die Dinge bejaht und auch seine Existenz im Zusammenhang mit der Welt als bejahenswert ansieht. Schmid würde diese Figur jedoch keineswegs als Idealtypus anerkennen, erstens weil er sich grundsätzlich von normativen Vorgaben und idealen Lebensentwürfen distanziert und zweitens, weil in dieser überzeichnet dargestellten Figur gerade die Gelassenheit und das Vertrauen in Kontingenzen fehlt.
Thomas (2006) stellt außerdem selbst fest, dass sich Lindners Lebensführung, die auf soldatischer Disziplin und Triebverdrängung aufbaut, in diesen Punkten von Schmids Lebenskunstverständnis zusätzlich unterscheidet.

Nicht beachtet wird in dieser Kritik die umfassende Analyse gelingenden Lebens bei Schmid, der sich differenziert mit dem Glückbegriff im Zusammenhang mit den Fragen des „Sinns des Lebens“ auseinandersetzt.

Desweiteren führt Thomas (2006) an, dass er der Philosophie den Vorrang vor der Lebenskunst einräumen und ausgehend von der Gegenwartsphilosophie prüfen möchte, wie diese in die Lebenskunst hineinverlängert werden kann.[545] Dabei beruft er sich auf die philosophischen Methoden der Phänomenologie und Hermeneutik. „Die These, die ich im Folgenden vertreten möchte, besagt, dass die volle Bedeutung der Phänomenologie für die praktische Philosophie erst dann deutlich wird, wenn man Phänomenologie als negative Hermeneutik versteht, das heißt als Abwehr (Negation) des (Zuviel-) Verstehens, als Ideologiekritik, als Besinnung auf eigene Anschauung und als Sichtbarmachen des Nicht-Verstehbaren und schließlich als Suche nach einem nicht verstehensmäßigen Umgang mit dem Nicht-Verstehbaren.“[546]

Ein Bezug zur Phänomenologie ist zur Fundierung einer philosophischen Lebenskunst durchaus zu begrüßen zur Aufdeckung der intentionalen Akte, die als bedeutungsgebende Akte zwar erlebt, aber nicht selbst wahrgenommen werden und aufgrund phänomenologischer Forschung als solche erst bewusst gemacht werden. Fraglich ist jedoch, ob die Phänomenologie sich gegen ein „Zuviel verstehen“ wendet, wie hier behauptet wird. Phänomenologisch aufgedeckt wird vor allem ein übereiltes Verstehen und eine Ideologisierung von Verstehen. Die These, dass das Ziel letztendlich ein Nicht-Verstehen in Form einer negativen Hermeneutik ist, geht über das Ziel hinaus. Die Formulierung, dass das Nicht-Verstehbare sichtbar gemacht wird und in eine Suche nach einem „nicht verstehensmäßigen Umgang mit dem Nicht-Verstehbaren“ mündet, bleibt zumindest schwammig.

Der dahinterliegende phänomenologische Ansatz kann jedoch folgendermaßen präzisiert werden.

Durch die phänomenologische Reduktion wird die Naivität der natürlichen Einstellung durch eine Distanzierung aufgedeckt, wodurch sich die Einstellung zur Welt ändert. Das Ich erlebt und versteht die Welt nicht als solche, sondern stets als erlebte Welt, die auf der Ebene einer transzendentalen Subjektivität nach Husserl konstituiert wird. „Im Übergang von der natürlichen zur transzendentalen Einstellung zeigt sich keine andere Welt, aber die Welt zeigt

[545] Vgl. Thomas (2006) S. 212.
[546] Thomas (2006) S. 214.

sich anders, unfertig, entstehend, erschlossen und verschlossen zugleich, mit einem Sinn in statu nascendi […].“[547]

Die Welt wird anders verstanden, indem der naive Seinsglaube in den Blick genommen und die natürliche Einstellung dabei überwunden wird. Dies ist zwar ein Akt der Negation, der aber nicht in ein „Nicht-Verstehen“ mündet, sondern ein Akt der Aufklärung ist, der die auffassenden Akte bewusst werden lässt, die vormals nicht bewusst sind.[548]

Dennoch ist Thomas (2006) grundsätzlich in seiner Absicht zuzustimmen, eine Kultur des Verstehens kritisch in den Blick zu nehmen, die das ihr Fremde, welches ihre eigenen Verstehenskategorien bedroht, gewissermaßen vernichtet, indem sie es in eigene Begrifflichkeiten übersetzt und dadurch nicht zu erfassen oder gänzlich zu verstehen vermag.

Eine solche Negation wird für Thomas nun zur Grundlage einer ganz neuen und eigenen Einstellung, die auf der Nichtverstehbarkeit des eigenen Selbst basiert. Selbstsein wird hier als „Sich-selbst-fremd-Sein“ interpretiert, was gleichzeitig als sinnkonstitutiv für das Selbst erkannt wird.[549] Auch diese Aussage ist zu präzisieren.

Die offenen, nicht faktisch zu verstehenden Stellen des Lebens zeigen sich an den offenen Fragen: „Wo komme ich her? Wo gehe ich hin? Was mache ich aus meinem Leben?“ Diese offenen Stellen stehen in enger Verbindung mit der Frage nach dem Lebenssinn und eröffnen zugleich eine Gestaltungsmöglichkeit und Gestaltungsverpflichtung. In diesen Zusammenhängen bleibt die Identität eine stets offene und modifizierbare Identität und wenn man so will eine negative Identität, die nicht positivistisch greifbar ist.

An dieser Erkenntnis macht sich die Kritik an der Lebenskunstphilosophie fest.

„Bei allen unbestreitbaren Verdiensten etwa der Lebenskunstphilosophie Wilhelm Schmids liegt die Gefahr gerade in jenem (durch die unreflektierte Immanenz erzeugten) Schein der Möglichkeit einer ‚Lösung’ des Lebens, einer gelingenden konstruierten Identität. Demgegenüber klagt der Standpunkt negativer Identität, so die These der Untersuchung, Negativität als sinn- und existenzkonstitutive Struktur ein: als Passivität (Selbstverlust, Bestimmtwerden durch den Anspruch des Anderen), als strukturelle Nichtverstehbarkeit des Lebens, als Nicht-Identität und als das Andere zur Immanenz der Welt im Ganzen. Auch für

---

[547] Waldenfels (1992) S. 84.

[548] „Apperzeption ist uns der Überschuss, der im Erlebnis selbst, in seinem deskriptiven Inhalt gegenüber dem rohen Dasein der Empfindung besteht; es ist der Aktcharakter, der die Empfindung gleichsam beseelt und es seinem Wesen nach macht, dass wir dieses oder jenes Gegenständliche wahrnehmen […]. Die Empfindungen und desgleichen die sie ‚auffassenden’ oder ‚apperzipierenden’ Akte werden hierbei erlebt, aber sie erscheinen nicht gegenständlich; sie werden nicht gesehen, gehört, mit irgendeinem ‚Sinn’ wahrgenommen. Die Gegenstände andererseits erscheinen, werden wahrgenommen, aber sie sind nicht erlebt. […] Die Welt aber ist nimmermehr Erlebnis des Denkenden. Erlebnis ist das die Welt-Meinen, die Welt selbst ist der intendierte Gegenstand“ (Husserl, 1928, S. 385-386; 387).

[549] Thomas (2006) S. 237.

die Frage einer philosophischen Lebenskunst gilt, dass in ihren Subjektivitätsbegriff Negativität konstitutiv eingehen muss, soll eine letztlich naive Lebenskunst der Selbstbegründung (ja der Selbsterschaffung als eines Kunstwerks) vermieden werden."[550]
Ein solcher Gedanke der Negativität befreit vom Zwang der Selbstbegründung und möchte sich von einem Narzissmuss verabschieden, in dem das Selbst die zentrale Rolle übernimmt.[551] Dieser Kritik an der Lebenskunst ist teilweise zuzustimmen mit der Einschränkung, dass der Begriff des Selbst und die Philosophie der Lebenskunst bei Schmid derartige Überlegungen bereits ansatzweise beinhalten.

2.2.2.10. Negation und Negativität bei Schmid

Lebenskunst, wie sie bei Schmid gedacht wird, hat nichts mit absoluter Selbstmächtigkeit zu tun, der es darum geht, das gesellschaftliche Auftreten zu gestalten, immer schlagfertig zu sein und Menschen in jeder Lebenslage zu überzeugen. Lebenskunst selbst wird von ihm zum Gegenstand einer Wahl gemacht. Die Beschäftigung mit ihr schließt die brüchigen Stellen des Lebens wie Krisen, Übergangssituationen und Ohnmachtserfahrungen ein. In solchen Momenten setzt jede Form von lebenskünstlerischer Gestaltung aus.

> „Dieses Aussetzen von Lebenskunst ist ein wichtiges Element von Lebenskunst, denn nur so ist sie im Grunde, wenn überhaupt, zu erlernen: Aus der Ohnmachtserfahrung, die der Selbstmächtigkeit hohnlacht, aus der Erfahrung des unbestimmten Weltschmerzes heraus, nicht zurechtzukommen mit sich und der Welt. Wozu Lebenskunst? Einen absolut zwingenden Grund, sich um sie zu bemühen, gibt es nicht. Sie kann nur aus einer Wahl hervorgehen, die das Individuum trifft, und nur auf einem Wissen darüber beruhen, wie brüchig alle Gründe im Grunde, wie nichtig alle Gestaltungen letzten Endes sind, welche Bedeutungslosigkeit der menschlichen Existenz eigen sein kann und dass ihr der Boden jederzeit unter den Füßen weggezogen werden kann."[552]

Nicht alles im Leben kann gestaltet werden, so die Erkenntnis, obwohl der existenzielle Imperativ formuliert werden kann: Gestalte dein Leben so, dass es bejahenswert ist.[553] Wenn der menschlichen Existenz der „Boden unter den Füßen weggezogen" wird und vormals sicher geglaubte Gründe verlorengehen, bejaht die ganzheitliche Lebenskunst im dialektischen Sinne auch diese Verneinung, indem sie die Verneinung zulässt. Manche

[550] Thomas (2006) S. 273.
[551] Vgl. Thomas (2006) S. 270.
[552] Schmid (1998) S. 389.
[553] Vgl. Schmid (1998) S. 169.

Ereignisse sind nicht auf die eine oder andere Weise zu begründen. Die theoretische Unbegründbarkeit muss dann dialektisch stehen bleiben.

Nach Schmid „[…] lässt sich auch die moralische und soziale Sensibilität nur aufrechterhalten, wenn sie nicht ins Uferlose ausgeweitet wird: Nicht alles geht mich an, nicht jedes Problem der Welt muss ich lösen.“[554]

Auch wenn nach Schmid mit der Angst die Lebenskunst beginnt, zu der das Selbst jedoch seine Haltung festlegen kann, sie also eliminieren, akzeptieren, nutzen oder transformieren kann, soll aus der ängstlichen Sorge „um sich selbst“ eine „kluge Sorge für sich selbst“ werden mit „Rücksicht, Umsicht, Vorsicht und Voraussicht“.[555]

Schmid setzt sich auch dafür ein, Schwäche zulassen zu dürfen und sogar versagen zu können, Themen, die in einer Gesellschaft, in der sich die vermeintlich Stärksten durchsetzen sollen, gerne unthematisiert bleiben. Angenommen wird jedoch hier, dass die Kultur der Moderne so allergisch gegen Schwäche ist, weil sie sich nur mit Mühe der Sinnlosigkeit erwehren kann und im Innersten vielleicht selbst schwach und ohnmächtig ist.

„Einzelne Menschen tragen diese Problematik in sich und glauben an ein persönliches Problem, das ihnen zu schaffen macht. Das spitzt sich in der Lebenshaltung junger Menschen zu, die bemüht sind, sich nur ja keine Blöße zu geben, keine Schwächen erkennen zu lassen, die geforderte Leistung penibel zu erbringen, alle Aufgaben perfekt zu lösen, ‚ganz normal zu sein’, Karriere zu machen, Erfolg zu haben, winner zu sein und niemals loser, vor allem aber:

---

[554] Schmid (1998) S. 198.
Diese Stelle zeigt, dass Schmids Philosophie weit davon entfernt ist, alles akribisch gestalten zu wollen. Erneut betont wird aber, dass auch die Passivität eine Frage der Wahl ist, die natürlich auch eine unbewusste und passive Wahl sein kann.
„Der Versuch aber, zu viele Möglichkeiten auf einmal zu realisieren, produziert das Phänomen ‚Stress’. Das ist der Alltag des vielbeschäftigten Subjekts. […] Das kluge Subjekt dagegen wählt unter den Möglichkeiten wenige aus und setzt diejenigen, die in der unmittelbaren Gegenwart keinen Platz finden, ‚auf die Zeitschiene’, auf der sie der künftigen Realisierung, wenn die Umstände günstiger sind, von selbst entgegengleiten. […] Der richtige Zeitpunkt (kairós) kann abgewartet werden, der eine Realisierung unter günstigeren Bedingungen erlaubt […]“ (Schmid, 1998, S. 357-361).
Mit Gelassenheit meint Schmid weder Gleichgültigkeit noch Nachlässigkeit, sondern eine Haltung der Geduld.
„Mit Geduld ist nicht Demut gemeint, keine unterwürfige Haltung, sondern ein langer Atem, ein Wartenkönnen, bis etwas herangereift ist, die Fähigkeit, sich selbst, Anderen und den Dingen Zeit zu lassen, bis der richtige Zeitpunkt gekommen ist […] auf den Zufall warten, der den richtigen Moment beschert […]. An die definitive Nobilitierung und Erneuerung der Gelassenheit wagt sich im 20. Jahrhundert Heidegger – gewiss eine Reaktion auf die stürmische Entwicklung der industriellen und technischen Moderne […]. Heidegger spricht zunächst von ‚Verhaltenheit’, aus der dann der Begriff der Gelassenheit erwächst. […] Gelassenheit entsteht überall dort, wo wir lernen, zu ‚warten’, ohne etwas Bestimmtes zu erwarten; das Warten ist ‚einfach die Ruhe’ und erlaubt die Offenheit des Denkens im Unterschied zu einem bestimmten Vorstellen. Wie von selbst gelangt Heidegger dabei in bemerkenswerte Nähe zu fernöstlichen Weisheitslehren und deren Art der Einübung von Gelassenheit etwa im Za-Zen“ (Schmid, 1998, S. 397).
Vgl. auch Kapitel 2.2.3. dieser Arbeit.
„Alle Mystik berichtet von dieser inneren Erfahrung des selbstlos werdenden Selbst: von der Weitung des Blicks, von der Relativierung aller Erfahrung in Raum und Zeit […] Die Sorge um sich läuft also nicht darauf hinaus, am Selbst um jeden Preis festzuhalten“ (Schmid, 2004, S. 169).

[555] Vgl. Schmid (2004) S. 29/30.

immer cool, auf ganz unphilosophische Weise stoisch, scheinbar unbeeindruckt von allem, unberührt, auch unberührbar in jeder Hinsicht.“[556]

Mit solchen Passagen soll der Lebensdruck von denjenigen genommen werden, die sich allzu schnell auf das Spiel um Erfolg und Ansehen einlassen und dabei selbstvergessen und lebensvergessen nach fremden Vorgaben und Idealen leben. „Ich muss nicht brillieren, wozu auch? Um mir selbst und anderen etwas vorzumachen? Wozu soll das gut sein? […] Je mehr das Selbst seiner Schwäche nachgibt, anstatt sie zu bekämpfen, umso eher gewinnt es die Stärke wieder, mit ihr zurechtzukommen, wenn auch nicht sie zu überwinden.“[557]

In den Blick genommen werden hier vor allem die Strebsamen, Übergenauen, die sich stets bemühen und durch gesellschaftliche Anreize weiter unter Druck geraten. Es gibt aber auch die Anderen, die sich gerne treiben lassen und darauf vertrauen, dass die Dinge schon laufen. Aber auch diese können durch existenzielle Fragen der philosophischen Lebenskunst wachgerüttelt werden und sind dann weniger überrascht, wenn Ihnen bei aller Lethargie die krisenhaften Momente des Lebens begegnen.

Folgende Fragen beschäftigen sich mit dem eigenen Leben und der Frage, auf welchem Weg ich mich befinde. „Was ist Leben für mich? Was halte ich für wichtig: Freundschaft, Liebschaft, ein Leben in Zurückgezogenheit oder in der Öffentlichkeit? Wie kann ich mein Leben führen? Welchen Sinn haben Lüste, Ängste, Schmerzen, Krankheit und Leid? Welches Verhältnis habe ich zu Tod? Woran kann dieses Leben orientiert werden? Was ist schön und bejahenswert für mich, was sind die Werte, denen ich in meinem Leben Bedeutung geben will? Was ist in meinen Augen Glück, was der Sinn des Lebens? Was ist überhaupt ‚Glück’, ‚Sinn’?“[558]

Solche Fragen implizieren, dass ich mich in meiner Existenz dazu verhalten muss. Diese Frage betreffen mich in meinem individuellen Dasein und dennoch kann ich auf solche Frage nicht immer eine eindeutige Antwort finden und tatkräftig solche Antworten mit direkt sichtbarem Erfolg umsetzen.

„Nicht alles am Selbst und seinem Leben ist aktiv zu gestalten, vieles ist vielmehr in irgendeiner Weise passiv hinzunehmen, wobei sich jedoch die Frage stellt, mit welcher Haltung dies geschehen soll, denn die ist wiederum eine Frage der Wahl, somit der Gestaltung.“[559]

---

[556] Schmid (2004) S. 35.
[557] Schmid (2004) S. 36.
[558] Schmid (2004) S. 38.
[559] Schmid (2004) S. 53.
Verwiesen wird in diesem Zusammenhang auf die Theorie des Lebens als Spiel, dessen Ausgang und Verlauf grundsätzlich offen sind und somit kein Gegenstand vollständig planbarer Gestaltung. Diese Möglichkeit, auf

Eine Haltung einzunehmen ist ein Schritt der Gestaltung, die gerade nicht die Welt verändert, aber ganz im phänomenologischen Sinne das „Wie" des Erscheinens der Welt. Dieses Erleben der Welt phänomenologisch einzuklammern und damit in Frage zu stellen ist ein Schritt, der ad hoc geschehen kann. Das Verfallen in alte Interpretationsmuster wird dann vielleicht allmählich bewusst, so dass die Selbstgestaltung mehr einer Wellenbewegung gleicht, mit Höhen und Tiefen.

„Die Selbstgestaltung und Bildung des Kern-Selbst ist nie nur die Angelegenheit eines Moments, sondern immer einer Entwicklung in der Zeit: sich von Zeit zu Zeit Rechenschaft abzulegen über den Weg ist […] stets aufs Neue ein Entwerfen […] und ebenso ein Verwerfen. […] Es gibt Stile des Entwerfens und Verwerfens, wie es Lebensstile gibt: forsch, zögerlich, mutig, vorsichtig, wankelmütig, traumwandlerisch, phantasievoll, pragmatisch."[560]

Was bedeutet philosophische Lebenskunst in der Praxis? „Es geht dabei nicht um eine weitere Form von ‚Therapie' und auch nicht um eine Bevormundung im Sinne eines normativen ‚Ratgebens', sondern um die Klärung von Bedingungen, also dessen, ‚was ist', und darüber hinaus um die Eröffnung von Optionen durch das Denken dessen, ‚was möglich ist', um zur je eigenen Gestaltung des Lebens und zum Gewinn von Selbstmächtigkeit beizutragen."[561]

---

spielerische, gestaltende Weise mit dem existenziellen Ernst umzugehen findet sich bereits in Schillers 15. Brief *Über die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts* (1795), auf den hier Bezug genommen wird.
Die Bedeutung des Anderen für das Eigene Selbst wird auch durch die Sentenz Rimbauds „Ich ist ein anderer" deutlich gemacht. Die Grenzen des Selbst sind nach außen geöffnet, das Selbst ist in diesem Sinne gleichsam als Medium und damit als Vermittler anderer Stimmen zu verstehen, die es beeinflussen und mit denen es umzugehen hat. (vgl. Schmid, 2004, S. 68)
Erwähnt wird auch der Ansatz bei Schulz von Thun (2005) zu Bildung eines inneren Teams, durch den zahlreiche Stimmen oder ‚Mitspieler' im Gefüge des Lebens zu einem Zusammenspiel zusammengestellt werden können, womit die inneren Persönlichkeitsanteile gemeint sind, die jedoch Bezüge zu äußeren Begegnungen aufweisen. Ein innerer Moderator oder Mediator wird dabei als „integrales Selbst" bezeichnet, dass den Streit der diversen Stimmen schlichtet und dabei auch Unbewusstes zu Wort kommen lässt. (vgl. Schmid, 2004, S. 92), vgl. auch Krämer (2008) S. 25 f.

[560] Schmid (2004) S. 106.
„So wie Vertrauen die Basis von Freundschaft ist, so Selbstvertrauen von Selbstfreundschaft. Die Arbeit an der Kohärenz des Selbst hat letztlich zum Ziel, ein schönes, bejahenswertes Selbst zu gestalten, das mit sich befreundet sein kann" (Schmid, 2004, S. 108).
Schmid spricht gar von Selbstliebe und der Fähigkeit, sich sagen zu können: „Ich werde dir treu sein und immer bei dir sein, alle Schwierigkeiten stehe ich mit dir durch, du kannst dich auf mich verlassen". Nicht gemeint ist damit aber eine Selbstliebe als Selbstzweck, bei der es sich um Egozentrik und narzisstische Selbstliebe handelt, die zur reinen Selbstbezogenheit führt. (vgl. Schmid, 2004, S. 113/114).

[561] Schmid (2005) S. 159.
„Wenn der Versuch, den Menschen als körperlich-seelisch-geistige Integrität zu verstehen, das Anliegen ist […] kann die Philosophie vielleicht dazu beitragen, über die Psychosomatik hinaus zu einer Noopsychosomatik zu kommen, die bei einem integrativen Verständnis des Menschenseins auch dem kognitiven Askpekt, der Rolle des Denkens und Nachdenkens, stärker Rechnung trägt" (Schmid, 2005, S. 163).
Neben dem Bezug zur Logotherapie bei V. Frankl sei hier auf einen weiteren Gedanken Schmids verwiesen, der selbst als Krankenhausphilosoph praktisch tätig ist.
„Es gibt Wunden, die nicht zu heilen sind, und deren Heilung für das Selbst auch nicht von Interesse sind; die fällige Neukonstituierung seiner Kohärenz besteht dann nicht mehr in der Wiederherstellung eines früheren, heilen Zustandes, sondern in der Eingliederung der Wunde in das Selbst: Die Wunde selbst gehört nun zur Kohärenz" (Schmid, 1998, S. 343).

Die Lebenshilfe der Philosophie ist keine Form von Therapie, sondern ein pflegender und sorgender Umgang mit den Fragen des Lebens, die nicht zu pathologisieren sind, sondern normaler Bestandteil der menschlichen Existenz.

Indem wir uns den Dingen und Anderen gegenüber verhalten, was nicht unbedingt einer aktiven, reflektierten Gestaltung gleichkommen muss, gestalten wir automatisch und damit passiv unsere Gewohnheiten. Das Subjekt der Lebenskunst ist gleichzeitig Subjekt und Objekt seiner selbst, was von Schmid mit der Formel „fabricando fabricamur" verdeutlicht wird: Etwas gestaltend, gestalten wir uns selbst.[562]

Die philosophisch fundierte Lebenskunst unterscheidet dezidiert zwischen Möglichkeiten der Gestaltung und Bereichen der passiven Hinnahme, die nur eine eingegrenzt aktive Haltung zulassen. Eine solche Lebenskunst schließt dabei Elemente der Negation ein, gerade wenn sie sich gegen eine affirmative Eingliederung in bestehende Systeme wendet.[563]

Abschließend sei noch auf die Thematisierung der Negation im Kontext der philosophischen Untersuchungen von Haben und Sein hingewiesen.

Problematisiert wird im Zusammenhang der Selbstgestaltung und der Negation des Selbst die Gegenüberstellung von Haben und Sein. Die Gestaltung des Haben-Wollens kann als Bereich der Lebenskunst gesehen werden, wobei gerade die Negation des menschlichen Daseins als „Nicht-sein" bzw. „Noch-nicht- oder Nicht-mehr-Sein" der Grund für ein Haben-Wollen ist. Schmid widerspricht nun zunächst der Annahme eines Seins ohne ein Haben, denn „[…] das Sein, das ohne Haben nur für sich existiert, ist nichts als eine Idee. Um Wirklichkeit zu werden, muss das Sein ‚aus sich herausgehen', und sobald es in diesem Sinne ist, ist es ein Haben, nämlich dieser und jener Eigenschaften. Das Sein artikuliert sich im Haben. Selbstsein heißt, Empfindungen, Gedanken, Interessen, Meinungen zu haben, die diesem Selbst zu eigen sind. […] Sinnvoller als vom Haben zum Sein zu kommen erscheint, den Schwerpunkt des Habens vom materiellen zum ideellen Haben zu verschieben, eine Aufgabe der Lebenskunst

---

[562] Vgl. Schmid (1998) S. 73.

[563] „Lebenskunst ist der Versuch zu einem richtigen Leben im falschen, der Versuch also, mit eigenem Nachdenken das Leben so zu orientieren, wie es richtig erscheint, selbst wenn das gesellschaftliche Umfeld auf dem falschen Weg sein sollte. Dass es darauf ankommt, behauptete ein Philosoph wie Theodor W. Adorno schon zu einer Zeit, die von der ökologischen Herausforderung noch nichts ahnte: Seine bekannte Sentenz aus dem Buch *Minima Moralia* von 1951, wonach es kein richtiges Leben im falschen gebe, korrigierte er in einer Vorlesung zur Moralphilosophie vom 28. Februar 1957: Man müsse stets so zu leben bemüht sein, ‚wie man in einer befreiten Welt glaubt leben zu sollen, gleichsam durch die Form der eigenen Existenz, mit all den unvermeidbaren Widersprüchen und Konflikten, die das nach sich zieht, versuchen, die Existenzform vorwegzunehmen, die die eigentlich richtige wäre'"(Schmid, 2008, S. 7)
Vgl. zur Verwendung der Aussage vom „richtigen Leben im falschen" auch Kapitel 2.2.1.1. dieser Arbeit.

des jeweiligen Selbst. Ferner in das materielle Haben eine ideelle Komponente einzuführen: Übergang vom bloßen Verbrauch (‚Konsum') zum Gebrauch dessen, was man hat."[564]

Schmid versucht an dieser Stelle die Selbstgestaltungsfähigkeit des einzelnen durch den Begriff des „Habens" des eigenen Selbst zu retten. Über diesen Begriff erscheint es ihm eher möglich, vor allem Ideelles zu verwirklichen. Wer über die Dinge oder Ideen verfügt, sie hat, so die These, kann sie gestalten. Wenn es darum geht, gesellschaftlichen oder persönlichen Wandel voranzutreiben, birgt eine solche Seinsauffassung des „habenden Seins" die bessere Möglichkeit, die Gestaltungsmöglichkeit wahrzunehmen, als wenn man vom „Haben" abstrahiert und das Selbst als vom Haben unabhängiges Sein versteht. Letztendlich ist dieses Dasein des „Ich bin" jedoch von Eigenschaften unabhängig und kann bzw. muss sich aus dieser Eigenschaftslosigkeit heraus gestalten, ist verantwortlich und frei zur Wahl. Dass es dabei in der materiellen Welt auf Hindernisse stoßen kann, ändert zunächst nichts an seiner Verfügungsgewalt, sich entsprechend seiner Wahl hierzu zu verhalten. Die Verfügungsgewalt geht also nicht vom Haben aus, sondern vom Sein, was nicht heißt, dass das Sein nichts zu haben begehrt oder gar nichts zu begehren braucht, sobald es sich selbst versteht.

Das „Ich bin" ist und will sich gleichzeitig haben. Da es dies nicht kann, ist eine mögliche Strategie sich über möglichst viele Güter oder Identifikationen mit bestimmten Rollen dieses „Ich bin" anzueignen. Auch die ideelle Selbstaneignung befreit das Selbst aber nicht von dieser Suche.

Das Sein existiert also durchaus Für-sich, wenn auch stets in Bezug zu einem Haben. Was Schmid hier berechtigterweise betreibt, ist eine Ideologiekritik daran, das Sein mit seinem Sein oder auch Nicht-Sein zu vertrösten, indem suggeriert wird, dass das Sein vom Haben unabhängig ist und dass das „Haben" auf es keinen Einfluss hätte oder gar haben sollte.

Was an dieser Stelle zu ergänzen wäre, ist die Negativität des Seins, die auch die konkrete Daseinsform des Ich-bin trifft, wie es schon bei Sartre [1943] (2002) formuliert wird. „Das

---

[564] Schmid (2004) S. 125.

„So gesehen macht es keinen Sinn, vom Sein als einer Existenzweise zu sprechen, ‚in der man nichts hat und nichts zu haben begehrt' (Erich Fromm, *Haben oder Sein*, 1976), auch wenn diese Sichtweise eine gewisse Tradition hat: Reflexionen über das Sein des Menschen, auf das ein Haben keinen Einfluss haben soll, finden sich schon in Schopenhauers *Aphorismen zur Lebensweisheit* (1851). […] Eine bemerkenswerte Diskussion über den Sinn des Habens fand bereits Mitte des 19. Jahrhunderts statt, ausgelöst von Max Stirners Buch *Der Einzige und sein Eigentum* (1845). Stirner aktualisierte im Grund nur die stoische Selbstaneignung, griechisch ‚oikeíoisis', wenn er sagte, es komme darauf an, über sich selbst zu verfügen, ‚sich auszuarbeiten und zu gestalten', um ein eigenes Leben führen zu können. Für seine Überlegungen wurde er jedoch geächtet von den Denkern des Sozialismus, deren alleinige Aufmerksamkeit dem materiellen Eigentum galt, von dessen Abschaffung sie sich die Revolutionierung aller Verhältnisse versprachen: Das Hohngelächter von Marx und Engels (*Die deutsche Ideologie* 1845/46) erstarb erst 1989 auf den Lippen derer, die ihr Leben als ihr Eigentum reklamierten. Es ist freilich eine offene Frage, ob die Gesellschaftsform, die übrig blieb, nicht noch perfidere Methoden kennt, ein Leben zu enteignen" (Schmid, 2004, S. 125).

Vgl. Stirner 1972 [1845]. Vgl. Schopenhauer 1980 [1851], S. 48-56.

Für-sich als Nichtung des An-sich verzeitlicht sich als Flucht nach. Es überschreitet ja seine Faktizität – oder gegeben oder vergangen oder Körper sein – auf das An-sich hin, das es wäre, wenn es sein eigener Grund sein könnte.“[565]

Das Für-sich will seiner faktischen Existenz entgehen und doch sein eigener Grund sein. „So ist das Für-sich zugleich Flucht und Verfolgung; es flieht das An-sich und verfolgt es zugleich; das Für-sich ist verfolgt verfolgend.“[566] Dabei ist das Für-sich aber gerade nicht als schon bestehendes Sein zu verstehen, das bereits ist und dann noch versucht, das Sein zu erreichen. Es ist nicht wie ein Gegenstand, der mit gewissen besonderen Qualitäten ausgestattet ist bzw. es ist grundlegend Beziehung oder Nichtung „[…] nach dem Modus, sein Sein zu sein zu haben […] oder dass es nicht das ist, was es ist, und das ist, was es nicht ist […] Das Für-sich ist nicht An-sich und kann es nicht sein; aber es ist Beziehung zum An-sich.“[567]

Das Für-sich ist nicht zunächst und ist dann noch Beziehung, sondern es ist Beziehung, auch weil es stets Nichtung des Bestehenden ist, was es selbst nicht ist. Insofern ist das Für-sich nicht greifbar und damit Gestaltung in Permanenz. „Das Für-sich ist die Grundlage jeder Negativität und jeder Beziehung, es ist die Beziehung.“[568]

In diesem Punkt ist Schmid im Sinne der Existenzphilosophie zu ergänzen im Hinblick auf das Thema der Negation, die an unterschiedlichen Stellen eingeklagt wurde und ein zentraler Kritikpunkt an der Lebenskunst ist, wie gezeigt werden konnte.

Inwiefern die Möglichkeit der Negation in Form einer Transformation gedacht werden kann, soll das folgende Kapitel zeigen, in dem das Denken des amerikanischen Philosophen Ken Wilber als Grundlage einer Lebenspraxis vorgestellt wird.

2.2.3. Ken Wilber als integraler Denker und Entwickler einer integralen, transformativen Lebenspraxis

Das Denken Wilbers ist aus mehreren Gründen für das Themenfeld der Praktischen Philosophie in der Praxis beachtenswert. Zum einen zeichnet es sich selbst durch einen starken Praxisbezug aus, da es Wilbers Anliegen ist, eine integrale Weltsicht für zahlreiche Anwendungsfelder und wissenschaftliche Disziplinen fruchtbar zu machen. Zum anderen bietet es die Möglichkeit, den Gedanken einer menschlichen und gesellschaftlichen

[565] Sartre (2002) S. 634.
[566] Sartre (2002) S. 634.
[567] Sartre (2002) S. 635.
[568] Sartre (2002) S. 635.

Entwicklung, wie er bei Achenbach und Schmid bereits vorgestellt wurde, in systematischer Weise zu präzisieren und zu erweitern.

Desweiteren bietet Wilbers Philosophie, die sich durch eine große Zusammenschau zahlreicher methodischer und wissenschaftlicher Perspektiven auf die Welt und den Menschen auszeichnet, die Möglichkeit, eine Idee von integraler Bildung umzusetzen.

Seine Theorie schlägt sich im Ziel eines „ganzheitlichen Handelns" nieder, was ihn zum Vordenker einer zukunftsorientierten und gleichzeitig traditionsbewussten transformativen Lebenspraxis macht. Daher wird auch der Mensch Ken Wilber, wie er sich selbst in einem veröffentlichten Tagebuch des Jahres 1997 vorstellt, im Rahmen der folgenden Ausführungen zur Darstellung kommen, durch die sein vom Gedanken des Integralen geprägtes Leben verständlich werden soll.

2.2.3.1. Menschliche Entwicklung im Blickfeld des integralen Denkens – Das AQUAL Modell

Wilbers integrale Theorie wurde erstmals 1995 in Wilbers Werk *Eros, Kosmos, Logos* vorgestellt, dem eine Darstellung der integralen Lebenspraxis durch die Veröffentlichung eines philosophischen Tagebuchs unter dem Titel *Einfach Das* (2001) folgte.

Das Buch *Integrale Spiritualität* (2007) ist die neueste, ins Deutsche übersetzte Veröffentlichung von Ken Wilber, die den „integralen methodologischen Pluralismus" und eine „integrale Lebenspraxis" vorstellt und dabei die differenzierten Gedanken Wilbers zu Entwicklungslinien, Bewusstseinszuständen, Bewusstseinsstufen und Quadranten aufgreift und weiterführt. Diesen Ansatz hat Wilber selbst als AQUAL-Modell (all quadrants, all levels = alle Quadranten und alle Ebenen der Entwicklung) bezeichnet.

Im Folgenden sollen diese Begriffe erläutert werden, um darauf aufbauend die Idee einer praktischen Umsetzung von Wilbers integralem Denken zu verdeutlichen.

Zunächst ist die Systematik der „Quadranten" zu nennen, mit deren Hilfe die Sicht auf die Welt strukturiert wird.

Diese vier Quadranten stehen für verschiedene Perspektiven auf Ereignisse in der Welt. 1.) Oben links: individuell innen 2.) oben rechts: individuell außen 3.) unten links: kollektiv innen 4.) unten rechts: kollektiv außen. In Personalpronomen ausgedrückt ergibt sich hier die Aufteilung in Ich, Es, Wir, Sie.[569]

[569] vgl. Wilber (2007) S. 58/59 u. 61.

Wilber bezeichnet Ereignisse dabei als Holon – „[…] ein ‚Ganzes/Teil' oder ein Ganzes, das Teil von anderen Ganzheiten ist - , und so können wir sämtliche Aspekte, die in den verschiedenen Quadranten benannt werden, auch als Holons bezeichnen. (Beispielsweise wäre im oberen rechten Quadranten ein Molekül ein Holon, das ganze Atome enthält und in ganzen Zellen enthalten ist; oben links ist ein Gedanke ein Holon, der ganze Symbole enthält und in ganzen Regeln enthalten ist usw.). Hier nun wird es, wie man so sagt, richtig interessant. Wenn Sie sich irgendeines der Phänomene (oder Holons) aus den verschiedenen Quadranten vorstellen, können Sie es von seiner eigenen Innenseite oder seiner eigenen Außenseite aus betrachten. Damit haben Sie acht ursprüngliche Perspektiven zur Verfügung – die innere und die äußere Sichte eines Holons in jedem der vier Quadranten."[570]

Aus den ursprünglich vier Quadranten sind nun acht Zonen geworden, durch die jeder Quadrant nochmals in eine Innen- und Außenperspektive aufgeteilt wird. Diesen Perspektiven können nun die entsprechenden Methoden zugeordnet werden. Vereinfacht gesagt: Ich von innen – Phänomenologie, Ich von außen – Strukturalismus. Wir von innen – Hermeneutik, Wir von außen – Ethnologie/Anthropologie. Es von innen – Autopoiese, Es von außen – Empirie (z.B. Neurophysiologie). Sie von innen – soziale Autopoiese, Sie von außen – Systemtheorie.[571]

„Alle Begebenheiten haben vier Dimensionen/Perspektiven/Quadranten. Das sind vier Dimensionen dessen, was sie sind, und nicht von ihnen Getrenntes – denn es gibt nichts ‚Getrenntes' davon […] es gibt nur, wie sie in Erscheinung treten, und sie treten IMMER BEREITS als Perspektiven in Erscheinung" (Wilber, 2007, S. 342). Wilber spricht in seinen Werken immer wieder von „den großen Drei" und meint damit die Perspektiven von Ich, Wir und Es (Es und Sie im Plural zusammengefasst). Dem entspricht auch die Aufteilung der Wissenschaften in drei unterschiedliche Blickrichtungen, die Wilber (1988) auch als „drei Augen der Erkenntnis" bezeichnet.

„Der heilige Bonaventura […] lehrte, dass der Mensch mindestens über drei Weisen, Erkenntnis zu erlangen, verfügt – ‚drei Augen', wie er sie nannte (nach Hugo von St. Viktor, einem anderen berühmten Mystiker): das Auge des Fleisches, mit dem wir die äußere Welt des Raumes, der Zeit und der Dinge wahrnehmen; das Auge der Vernunft, das uns Zugang zur Philosophie, zur Logik und zum Geist selbst verschafft; und das Auge der Kontemplation, das uns zur Erkenntnis transzendenter Wirklichkeiten erhebt. […] Die ‚drei Augen' des Menschen entsprechen wirklich den drei Hauptebenen des Seins, wie die Philosophia perennis sie beschreibt: das Grobstoffliche (fleischlich und materiell), das Feinstoffliche (geistig und seelisch) und das Kausale (transzendent und kontemplativ)" (Wilber, 1988, S. 11).

Vgl. zum Begriff der „Philosophia perennis" Huxley, Aldous (2008) [1944].

[570] Wilber (2007) S. 59.

[571] „Die Idee ist ziemlich einfach. Beginnen Sie mit einem beliebigen Phänomen (oder Holon) in irgendeinem der Quadranten – zum Beispiel der Erfahrung eines ‚Ich' im oberen linken Quadranten. Dieses ‚Ich' kann von außen oder von innen betrachtet werden. Ich kann mein eigenes ‚Ich' in diesem Augenblick von *innen* erleben, als gefühlte Erfahrung, Subjekt meiner augenblicklichen Erfahrung zu sein, eine ‚erste Person', die eine Erfahrung der ersten Person macht. Wenn ich so vorgehe, ergeben sich daraus Dinge wie Introspektion, Meditation, Phänomenologie, Kontemplation usw. als ‚Phänomenologie' zusammengefasst.

Ich kann mich diesem ‚Ich' aber auch von außen nähern mit der Haltung eines objektiven oder ‚wissenschaftlichen' Beobachters. Ich kann das in meinem eigenen Wahrnehmungsfeld tun (wenn ich versuche, ‚objektiv' mit mir zu sein oder ‚mich so zu sehen, wie andere mich sehen'), und ich kann das auch mit anderen ‚Ichs' erleben, um bei meiner Untersuchung, wie Menschen ihr ‚Ich' erleben, möglichst wissenschaftlich vorzugehen. Zu den berühmtesten wissenschaftlichen Ansätzen zur Untersuchung des Ich-Bewusstseins in dieser Form gehört […] der Strukturalismus.

Zusammengenommen ergibt dies den integralen methodologischen Pluralismus, d.h. die Anzahl der verschiedenen Perspektiven, mit denen Ereignisse bzw. die Welt betrachtet werden können.

Diese Kategorisierung und Differenzierung der unterschiedlichen Perspektiven auf die Welt mit ihren zugehörigen Methoden geht zunächst nicht im Detail auf die jeweils umfassenden Disziplinen wie Phänomenologie, Hermeneutik, Strukturalismus, Systemtheorie, Ethnologie etc. ein. Wilbers Anliegen ist es, alle diese Forschungszweige und Wissenschaftsgebiete zu würdigen und gleichzeitig zu zeigen, dass sie jeweils nur einen Teil der Wirklichkeit erfassen.[572]

Bereits an dieser Stelle sei vermerkt, dass ein solches Modell zur umfassenden Grundlage z.B. einer transdisziplinären Forschung dienen kann. Auch unter philosophiedidaktischen Gesichtspunkten kann das Quadrantenmodell Wilbers als Orientierungsrahmen fungieren, um Schülerinnen und Schülern in der Vielfalt philosophischer, soziologischer und psychologischer Forschungsrichtungen einen Überblick zu ermöglichen.

Zunächst soll an dieser Stelle ein weiterer wichtiger Aspekt im Denken Wilbers genannt werden, der in zahlreichen seiner Bücher auftaucht und das menschliche Entwicklungspotential betrifft.

Wilber spricht dabei von postmetaphysischen[573] Hauptebenen des Bewusstseins, denen zur Veranschaulichung verschiedene Farben zugeordnet werden, die den Farben des

---

Auf ähnliche Weise kann ich ein ‚Wir' von innen oder von außen untersuchen. Von *innen* betrachtet, gehört dazu auch Ihr und mein Versuch, uns in diesem Augenblick zu verstehen. Wie kommt es, dass Sie und ich uns gegenseitig auch nur über irgendetwas verständigen können, und sei es, dass wir einfach miteinander plaudern? Wie kommen Ihr ‚Ich' und mein ‚Ich' zusammen zu etwas, das wir beide, Sie und ich, ‚wir' nennen (wie z.B. in der Frage: ‚Verstehen Sie und ich – wir beide – uns?'). Die Kunst und Wissenschaft der Wir-Interpretation heißt im allgemeinen Hermeneutik.

Ich kann aber auch versuchen, dieses ‚Wir' von außen zu untersuchen, vielleicht als Kulturanthropologe, als Ethnomethodologe oder als Archäologe in der Tradition von Foucault usw. (diese Methoden werden als Ethnomethodologie zusammengefasst. Und so verfahren wir mit der ganzen Runde der Quadranten" (Wilber, 2007, S. 60-62).

[572] „Aber versuchen wir es noch einmal mit der folgenden Annahme: Der menschliche Geist ist unfähig, zu 100% Falsches hervorzubringen. Mit anderen Worten, niemand bringt es fertig, sich die ganze Zeit zu irren" (Wilber, 2001, S. 133).

Daher möchte Wilber zahlreiche Methoden anerkennen, die alle ihre Berechtigung haben, auch wenn keine für sich alleine den vollständigen Blick auf die Wirklichkeit erreichen kann.

„Zur AQAL-Matrix (‚alle Quadranten, alle Ebenen, alle Linien, alle Zustände, alle Typen') gelangen wir auf beliebig vielen Wegen. Der direkteste besteht darin, die Existenz der in der Geschichte der Menschheit am meisten verbreiteten Methodologien anzuerkennen. Schaffen Sie einfach Raum für Empirismus und Phänomenologie, Behaviorismus und Kontemplation, Hermeneutik und Systemtheorie…und bringen Sie das alles zusammen. […] AQAL ist einfach ein Meta-Paradigma der Simultanverfolgung von mindestens acht Methodologien" (Wilber, 2007, S. 285).

[573] „Was ich vermitteln möchte, ist eine Reihe von Möglichkeiten – Möglichkeiten, die uns aufzeigen, wie wir von Metaphysik (die sowieso tot ist: Nicht Gott ist tot, sondern der metaphysische Gott) wegkommen und zu Integraler Post-Metaphysik gelangen können – oder einfach von Metaphysik zu Integralismus" (Wilber, 2007, S. 363).

Lichtspektrums von langwellig (rot) zu kurzwellig (blau) entsprechen. „1. Infrarot – archaisch, sensomotorisch 2. Magenta – magisch-animistisch 3. Rot – egozentrisch, Macht, magisch-mythisch 4. Bernstein – mythisch, ethnozentrisch, traditionell 5. Orange – rational, weltzentrisch, pragmatisch, modern 6. Grün – pluralistisch, multikulturell, postmodern 7. Petrol – beginnendes integrales Denken, niedere Schau-Logik, systemisch 8. Türkis – globales Denken, hohe Schau-Logik, höherer Geist (Verstand) 9. Indigo – luzides Denken, transglobal, erleuchteter Geist 10. Violett – Meta-Geist und Übergeist.“[574]

Diese Ebenen der Entwicklung werden auch als Bewusstseinsstrukturen bezeichnet, wobei eine Person in ihrer Entwicklung die Ebenen von „magisch/animistisch“ bis „pluralistisch“ und darüber hinaus zu transzendieren und damit zu integrieren hat. Diese Ebenen sind nicht als „Archetypen“, sondern eher als „kosmische Gewohnheiten“ zu beschreiben, die von den Individuen entwickelt werden. „[…] es gibt nirgendwo irgendwelche höheren Ebenen, die darauf warten, aus dem platonischen Himmelreich auf die Erde zu fallen […].“[575]

Die Entwicklung vollzieht sich von prä-rationalen zu rationalen zu post-rationalen Strukturen. Wilber weist in diesem Zusammenhang immer wieder auf die sogenannte Prä-/Trans-

---

Die evolvierenden Stufen des Bewusstseins sind für Wilber keine ontologischen Entitäten, die bereits vorliegen. Die höheren Stufen sind vom Menschen selbst zu entwickeln.

„Es gibt kein Himmelreich, kein Zwischenreich usw. – nicht als Ebenen da oben, da draußen oder darüber. Vielmehr sind diese Ebenen der Wirklichkeit in gewisser Weise eng verbunden mit den Ebenen des Selbst (oder Ebenen des Bewusstseins, Ebenen der Erkenntnis). […] Diese Strukturen sind auch nicht rein subjektiv, denn wenn sie sich einmal herausgebildet haben, sind sie trans-individuelle oder kollektive kosmische Gewohnheiten, die jede menschliche Psyche antreiben und ihr Wachstum steuern“ (Wilber, 2007, S. 366/367).

[574] Wilber (2007) S. 341.

Diese Form der Kategorisierung von Bewusstseinsstrukturen ist eng verbunden mit dem Werk von Clare W. Grawes, der bis Ende der 1970er Jahre am New Yorker Union College als Psychologieprofessor lehrte und forschte und auf den das Modell von „Spiral Dynamics“ zurückgeht, das Beck/Cowan (2007) weiterentwickelten.

Eine weitere Säule von „Spiral Dynamics“ ist „[…] das Konzept der ‚Meme’, das der britische Biologe Richard Dawkins eingeführt und der Psychologe Mihaly Csikszentmihalyi später erweitert hat. […] In seinem Buch *The Evolving Self* stellt Mihaly Csikszentmihalyi den Begriff ‚Meme’ den ‚Genen’ gegenüber, um den Ursprung menschlichen Verhaltens im Gegensatz zu dem der physischen Eigenschaften zu bezeichnen“ (Beck/Cowan, 2007, S. 29 u. 33).

Das Konzept von „Spiral Dynamics“ geht davon aus, dass sich Strukturen des Bewusstseins gleichsam in Form einer Spirale weiterentwickeln und dabei mit entsprechenden Handlungsweisen und gesellschaftlichen Organisationsformen korrespondieren. Folgende Darstellung der Ebenen zeigt die verschiedenen Ebenen der Entwicklung und ordnet ihnen Farben zu, die leider nicht der farblichen Ordnung bei Wilber entsprechen.

„Beige: In dem Maß, wie das Denken automatisch ist, sind die Strukturen lose Verbände und der Prozess ist am Überleben orientiert. – Purpur: In dem Maß, wie das Denken animistisch ist, sind die Strukturen tribalistisch und der Prozess ist zirkulär. – Rot: In dem Maß, wie das Denken egozentrisch ist, sind die Strukturen Imperien und der Prozess ist ausbeuterisch – Blau: In dem Maß, wie das Denken absolutistisch ist, sind die Strukturen hierarchisch und der Prozess ist autoritär. – Orange: In dem Maß, wie das Denken vielgestaltig ist, sind die Strukturen von Delegationen geprägt und der Prozess ist strategisch. – Grün: In dem Maß, wie das Denken relativistisch ist, sind die Strukturen egalitär und der Prozess ist konsensorientiert. – Gelb: In dem Maß, wie das Denken systemisch ist, sind die Strukturen interaktiv und der Prozess ist integrativ. – Türkis: In dem Maß, wie das Denken holistisch ist, sind die Strukturen global und der Prozess ist fließend und ökologisch“ (Beck/Cowan, 2007, S. 53/54).

[575] Wilber (2007) S. 331.

Verwechslung hin, die dazu führt, dass prärationale Stufen als hochentwickelte Stufen „mystischer Vereinigung und Weisheit“ fehlinterpretiert werden.

Die Gefahr besteht darin, dass alles, was nicht rational ist, als spirituell erscheint, wenn prä- und trans- erst einmal verwechselt worden sind.

„Sind sie erst einmal verwechselt worden, nehmen einige Forscher alle trans-rationalen Realitäten und versuchen sie auf prä-rationalen Infantilismus zu reduzieren, während andere einige der prä-rationalen infantilen Elemente nehmen und sie zu trans-rationalen glorifizieren. Dieser Reduktionismus und dieser Elevationismus beruhen beide auf derselben Prä/Post-Verwechslung.“[576]

Wilber kritisiert die fehlende Einsicht mancher Denker und Gruppen, dass rationale Stufen „besser“ sind als „vor-rationale“ Stufen. Damit ist gerade nicht gesagt, dass es keine fortgeschritteneren Stufen als die rationalen gibt. Die Einsicht jedoch, dass es bessere als „rationale“ Ebenen gibt, führt teilweise zu der irrigen Annahme, hinter die Rationalität zurückzufallen und diese Regression als Höherentwicklung zu beschreiben unter dem Deckmantel einer angeblichen Spiritualität.[577]

---

[576] Wilber (2007) S. 81.

„Der erste, der dem auf Individuen angewandten Entwicklungsstrukturalismus (Zone 2) zu Beginn des 19. Jahrhunderts erfolgreich Gestalt verlieh, war der bahnbrechende, geniale James Mark Baldwin, einer der größten Psychologen Amerikas (unter seinen Studenten befand sich unter anderen Jean Piaget). Baldwin war tatsächlich Vorgänger all der späteren, weitaus berühmteren Entwicklungsstrukturalisten, einschließlich Jean Gebser und Sri Aurobindo, und sein Modell war sehr viel ausgereifter als das dieser beiden. Baldwin, dieser nie besungene Held, wird gerade rehabilitiert von denen, die von diesen Dingen etwas verstehen. Jean Gebsers strukturelles Modell, das 40 Jahre nach Baldwin entstand und nicht im Entferntesten so ausgereift oder hinlänglich ist, hatte trotzdem einen starken Einfluss, wahrscheinlich weil es so vereinfacht war; […] Seine Hauptstufen sind archaisch zu magisch zu mythisch zu rational zu integral-aperspektivisch“ (Wilber, 2007, S. 86/87).

Wilber stellt nun Beispiele von unterschiedlichen Forschungsbereichen vor, die in ihrem Gebiet Entwicklungslinien erkannt haben, z.B. im kognitiven Bereich (Piaget, Kegan), im Bereich der Moral (Kohlberg), der Bedürfnisse (Maslow) etc.

Die fünf Hauptstufen, die nach Gebser unterschiedliche Weltsichten widerspiegeln, sind archaisch, magisch, mythisch, rational, pluralistisch. Diesen Stufen werden entsprechend dem Lichtspektrum die Farben Infrarot, Rot, Bernstein, Orange und Grün zugeordnet. Daran schließt sich als nächster Entwicklungsschritt eine integrale Weltsicht an (Farbe: Petrol und dann türkis).

Parallel dazu werden in unterschiedlichen Schaubildern bei Wilber (2007) die Ebenen der Ich-Identität nach Loevinger/Cook-Greuter ebenfalls vom Prä-rationalen zum Post-rationalen angeführt. 1. Symbiotisch, 2. Impulsiv, 3. Selbst-schützend, 4. Konformistisch, 5. Gewissenhaft, 6. Individualistisch, 7. Autonom, 8. Selbst als Konstrukt (integriert). (vgl. Wilber, 2007, S. 93-97).

Anzumerken hierbei ist, dass die Besucher einer Philosophischen Praxis in individualistischen, autonomen oder höheren Bereichen nach Orientierung suchen, da für sie die Sicherheiten einer rationalen oder konformistischen Identitätsstiftung nicht mehr zentral sind.

[577] „Dieser anti-intellektuelle Narzissmus ist in der Unterhaltungsindustrie und in alternativen Bildungseinrichtungen, die sich Spiritualität widmen, extrem verbreitet. Egozentrische Gefühle werden verwechselt mit weltzentrischen Gefühlen, einfach weil beides Gefühle sind, und bei dieser Prä/Post-Verwechslung gilt alles als spirituell, wenn ich es nur fühle und mir alle Mühe gebe, diese Gefühle auch vorzuführen. Wenn ich meinen Narzissmus möglichst genüsslich fühlen kann, komme ich Gott näher (oder der Göttin oder meiner Buddha-Natur) […] Dieses unerschrockene Schwelgen im Seichten ist ein Markenzeichen der meisten alternativen Ansätze von Spiritualität“ (Wilber, 2007, S. 83).

An dieser Stelle ist es notwendig, auf einen weiteren Begriff zu verweisen, nämlich den Begriff der „Bewusstseinszustände“, die von den „Bewusstseinsebenen oder Stufen“ zu unterscheiden sind. Dies ist deshalb so wichtig, da auch auf der rationalen Stufe (orange) eine spirituelle Erfahrung in Form eines plötzlich auftretenden Bewusstseinszustands auftreten kann, der dann als irrational abqualifiziert oder verleugnet werden kann. Allgemein gesprochen ist es auf jeder Stufe möglich, einen der im Folgenden genannten Bewusstseinszustände zu haben.

„Die großen Weisheitstraditionen gehen davon aus, dass alle Männer und Frauen Zugang zu mindestens fünf großen, natürlichen Bewusstseinszuständen haben, die alle direkt erfahrbar sind: 1. Grobstoffliche Wachzustände […] 2. Subtile Traumzustände […] in einem lebhaften Traum oder einer Visualisierungsübung […] 3. kausal-formlose Zustände, wie im tiefen traumlosen Schlaf, Typen von formloser Meditation und Erfahrungen von weiter Offenheit oder Leerheit; 4. Zustände, in denen wir Zeuge sind – oder einfach ‚der Zeuge’ – damit ist die Fähigkeit gemeint, sämtliche anderen Zustände als Zeuge wahrzunehmen; zum Beispiel die Fähigkeit zum ununterbrochenen Gewahrsein im Wachzustand und zu luziden Träumen; 5. immer präsentes, nichtduales Gewahrsein, das ist weniger ein Zustand als der immer gegenwärtige Urgrund aller Zustände (und kann als solcher ‚erfahren’ werden).“[578]

Zu betonen ist an dieser Stelle, „[…] dass eine Person auf jeder Stufe eine Gipfelerfahrung mit einem grobstofflichen, subtilen, kausalen oder nichtdualen Zustand machen kann. **Aber diese Person wird diesen Zustand entsprechend der Stufe interpretieren, auf der sie sich befindet.** Wenn wir Gebsers einfaches Modell von sechs Stufen [archaisch, magisch, mythisch, rational, pluralistisch, integral] benutzen, dann haben wir 6 Stufen x 4 Zustände = 24 stufen-interpretierte Zustandserfahrungen. […] Der fettgedruckte Satz war für uns erste Forscher auf diesem Gebiet der Durchbruch und ein wirklicher Wendepunkt. Er ermöglichte uns zu sehen, dass Individuen sogar auf einigen der untersten Entwicklungsstufen – wie zum Beispiel magisch oder mythisch – tiefe Erfahrungen mit religiösen, spirituellen und meditativen Zuständen machen können.“[579]

---

[578] Wilber (2007) S. 111/112.

[579] Wilber (2007) S. 131.

„Die Kombination von weltzentrischen Strukturen und der Zugänglichkeit kausaler Zustände verursachte eine weltweite Wachstumsexplosion im Bewusstsein, die allgemein als die große Achsenzeit bekannt ist.
Wir finden zu der Zeit (etwa 6. Jahrhundert vor Beginn des christlichen Zeitalters) überall auf der Welt Individuen, die nicht nur zum ersten Mal eine weltzentrische oder universelle Moral vertreten, sondern auch Weise, die zum ersten Mal von einer unendlichen kausalen Unergründlichkeit oder einem Nirvana sprechen, das völlig frei ist vom Leid dieser samsarischen Welt. Oder wir stoßen auf die Behauptung, die individuelle Seele und Gott seien eins in Göttlichkeit (‚Ich und der Vater sind Eins’). […]
Von der Achsenzeit bis heute wurden drei oder vier neue, universelle Hauptstrukturen gelegt (in etwa sind das Orange, Grün, Petrol und Türkis). In der heutigen (westlichen) Kultur sind etwa 40% der Bevölkerung bei Bernstein, etwa 50% bei Orange, 20% bei Grün und 2% bei Türkis. Sind heute noch höhere Ebenen zugänglich?

Neben Bewusstseinsebenen und Bewusstseinszuständen ist der Begriff der Entwicklungslinien (moralisch, kognitiv, kinästhetisch, emotional etc.) in Wilbers Modell von entscheidender Bedeutung, da erst durch ihn deutlich wird, dass der Mensch in unterschiedlichen Bereichen seines Daseins zu einer gegebenen Zeit auf verschiedenen Ebenen/Stufen der Entwicklung stehen kann.

Die menschlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten, die sich auf unterschiedlichen Stufen der Entwicklung befinden und die im Rahmen einer integralen, philosophischen Praxis verbessert werden, können auch als verschiedene Formen der Intelligenz bezeichnet werden.

„Menschliche Wesen besitzen verschiedene Intelligenzen: kognitive Intelligenz, emotionale Intelligenz, musikalische Intelligenz, kinästhetische Intelligenz usw. Die meisten Menschen sind in ein oder zwei dieser Bereiche sehr gut, in anderen aber unterentwickelt. Das ist nicht unbedingt grundsätzlich etwas Schlechtes; integrale Weisheit besteht unter anderem darin, herauszufinden, in welchem Bereich wir glänzen und der Welt unsere größten Geschenke machen können.“[580]

Diese unterschiedlichen Intelligenzen können auch „Entwicklungslinien“ genannt werden, die sich unterschiedlich schnell und weit entwickeln können und dabei unterschiedliche Ebenen oder Stufen durchlaufen. Entscheidend ist für Wilber hier das integrale Bewusstsein davon, dass jeder Mensch eine Art von „Psychogramm“ entwickelt, welches kognitive, interpersonelle, psychosexuelle, emotionale und moralische Linien umfasst, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt auf verschiedenen Ebenen befinden. Integral entwickelt zu sein heißt dabei nicht, alle Intelligenzen hervorragend entwickelt zu haben, sondern ein Bewusstsein vom eigenen Psychogramm zu bekommen.[581]

Keine Zustände, sondern Strukturen/Stufen? Die Antwort muss offensichtlich lauten: Ja. Es scheint mindestens drei oder vier Strukturen/Stufen/Ebenen zu geben, die höher angesiedelt sind als Türkis. Auch diese Ebenen sind keine präexistierenden, ontologischen oder metaphysischen Strukturen, die es bereits irgendwo gibt, sondern erste zögernde Strukturen, gelegt von hoch entwickelten Seelen, die in neues Gelände vordringen – und diese Strukturen dabei mit erschaffen […]“ (Wilber, 2007, S. 332/333).
In einer Fußnote merkt Wilber an, dass die geschätzten Prozentangaben sich nicht zu 100 summieren, da es Überschneidungen gibt.

[580] Wilber (2007) S. 21.
Wilber bezieht sich hier auf die Gedanken der multiplen Intelligenzen bei Howard Gardner.
Vgl. Gardner (2005)
Zur Darstellung des Begriffs der „Emotionalen Intelligenz“ vgl. Goleman (2001).

[581] Vgl. Wilber (2007) S. 23/24.
Ein weiterer Begriff, der in Wilbers Werken neben der Unterscheidung von Bewusstseinszuständen, Ebenen und Linien stets auftaucht, ist die Kategorisierung der „Typen“.
Zu der Komponente „Typus“ als Teil des integralen Ansatzes findet sich bei Habecker (2007) folgende Erläuterung:
„Typologien sind ein Ausdruck der Erfahrung, dass sich Unterschiedliches unter einem Oberbegriff zusammenfassen lässt. Sie spielen eine große Rolle beim Ordnen und Einteilen der Unterschiedlichkeit der Phänomene. Die Vielzahl der Modelle ist unüberschaubar, von astrologischen Typologien über Elemente-Typen, Temperamente und Physiognomien bis zu grundlegenden Klassifizierungen wie ying/yang und

Die Entwicklung hin zu höheren Stufen verläuft Wilber zufolge nach dem Grundsatz von Differenzierung und Integration, was im Folgenden erläutert werden soll.

2.2.3.2. Transformation durch Differenzierung und Integration

Zu jeder der Stufen des Selbst, die Wilber auch „Drehpunkte“[582] nennt, gehört eine Differenzierung und Integration, was bedeutet, dass auf jeder Stufe eine Transzendierung zu

---

männlich/weiblich. […] Männliche Logik (die männliche Stimme) tendiert zu Begriffen von Autonomie, Gerechtigkeit und Rechten; wohingegen die weibliche Logik oder Stimme die Tendenz und Begrifflichkeit von Beziehung, Fürsorge und Verantwortung hat. Männer tendieren zu Agenz, Frauen tendieren zu Kommunion. Männer folgen Regeln, Frauen folgen Verbindungen. Männer schauen, Frauen berühren. Männer tendieren zum Individualismus, Frauen zu Beziehungen.
Eine der Lieblingsgeschichten von Gilligan: Ein kleiner Junge und ein kleines Mädchen spielen zusammen. Der Junge sagt, ‚Lass uns Piraten spielen!' Das Mädchen sagt, ‚lass uns Nachbarn spielen.' Junge: ‚Nein, ich möchte Piraten spielen!' ‚Okay, dann spielst du den Piraten, der in der Nachbarschaft wohnt.'
Jungen mögen es nicht, wenn Mädchen dabei sind und sie Spiele wie Baseball spielen, weil die beiden unterschiedlichen Stimmen dabei heftig und oft urkomisch aneinander geraten. Einige Jungen spielen Baseball, ein Junge verfehlt mit dem Schläger den Ball zum dritten Mal, ist aus dem Spiel und beginnt zu weinen. Die anderen Jungen rührt das nicht, sie stehen unbewegt daneben, bis er mit dem Weinen aufhört; eine Regel ist nun mal eine Regel, und die Regel lautet: Drei Schläge und du bist draußen. Gilligan weist darauf hin, dass, wenn Mädchen dabei sind, diese oft sagen: ‚Was soll's, lasst es ihn noch einmal versuchen!' Das Mädchen sieht ihn weinen und möchte helfen, sich mit ihm verbinden und heilen. Das bringt jedoch die Jungen auf die Palme, für sie ist dieses Spiel eine Initiation in die Welt der Regeln und der männlichen Logik. Gilligan sagt, dass die Jungen daher Gefühle verletzen, um die Regeln zu retten, wohingegen Mädchen die Regeln brechen, um die Gefühle zu retten“ (Habecker, 2007, S. 24).
Bezug genommen wird hier auf Gilligan, Carol (1996): *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau.*

[582] „Wenn sich beim Drehpunkt-1 das Selbst nicht richtig von der physischen Umgebung differenziert und seine Bilder davon integriert, dann kann das Ergebnis Psychose sein (das Individuum weiß nicht, wo sein Körper aufhört und die Umgebung anfängt, es halluziniert usw.). Wenn das emotionale Körperselbst bei Drehpunkt-2 Mühe hat, sich selbst von anderen zu differenzieren, dann können das Ergebnis Narzißmus (andere werden als Erweiterung des Selbst behandelt) oder Borderline-Störungen sein (andere überschreiten ständig die Grenzen des fragilen Selbst und durchbrechen sie). Bei Drehpunkt-3 hinterlässt ein Mangel an Differenzierung, wie wir eben gesehen haben, eine Verschmelzung mit dem labilen emotionalen Selbst, während ein Mangel an Integration zu einer Unterdrückung des emotionalen Selbst durch das neu auftauchende mental-egoische Selbst (klassische Psychoneurose) führt“ (Wilber, 2006, S. 112).
Auf allen Stufen der menschlichen Entwicklung bzw. an allen Drehpunkten kann eine Pathologie aufgrund übersteigerter Identifikation oder Verdrängung auftreten.
„Entsprechend hat man in allen Fällen eine jeweils etwas andere Behandlung am hilfreichsten gefunden. Beginnend bei Drehpunkt-3 das ganze Spektrum hinunter: bei einem Fall typischer Neurose (D-3) gehört zur Behandlung Entspannung und Auflösen der Verdrängungsschranke, neue Kontaktaufnahme mit den verdrängten Gefühlen oder dem Schatten und ihre Reintegration in die Psyche, so dass der dauernde Strom des sich entfaltenden Bewusstseins ungehinderter weiterfließen kann. […] Bei Drehpunkt-4 (typisch im Alter zwischen 6 und 12) beginnt der Regel/Rolle-Geist zu erscheinen und der Schwerpunkt des Selbst beginnt, sich mit dieser Welle zu identifizieren. Das Selbst beginnt, die Rolle von anderen zu übernehmen, und beginnt deshalb, sich vom Egozentrisch/präkonventionellen zum Soziozentrisch/konventionellen zu verschieben. Wenn etwas auf dieser allgemeinen Welle schiefgeht, dann bekommen wir eine ‚Skript-Pathologie' – all die falschen, irreführenden und manchmal verkrüppelnden Skripte, Geschichten und Mythen, die das Selbst lernt. Therapie (wie Kognitive Therapie) hilft dem Individuum, diese falschen Vorstellungen von sich selbst aufzugeben und sie durch genauere, gesunde Skripte zu ersetzen“ (Wilber, 2006, S. 115).
Für die Philosophische Praxis können auch die transpersonalen „Drehpunkte“ von Bedeutung sein.
„Bei Drehpunkt-5, wenn das selbstreflexive Ich auftaucht und der Schwerpunkt beginnt, sich vom Konventionell/konformistischen zum Postkonventionell/individualistischen zu verschieben, ist das Selbst mit einer ‚Verwechslung von Identität und Rolle' konfrontiert: Wie soll das Selbst herausfinden, wer oder was es ist, wenn es sich nicht länger darauf verlässt, dass die Gesellschaft (mit ihrer konventionellen Moral, ihren Regeln

einer höheren Stufe stattfinden kann, die dann die darunter liegende Stufe umfasst und integriert.

„Das Selbst differenziert sich von der niederen Ebene (das heißt dem Körper) und identifiziert sich mit der nächsthöheren Ebene (dem Geist) und integriert dann den konzeptuellen Geist mit den Gefühlen des Körpers. Ein Versagen an einem dieser Punkte führt zu einer Pathologie – einer Missbildung, Verkrüppelung oder Einengung des Selbst auf seiner sonst sich stetig erweiternden Reise. Deshalb kann der Geist, wenn es ihm nicht gelingt, sich von Körpergefühlen zu differenzieren, von schmerzhaft starken Emotionen überschwemmt werden (nicht einfach starke Emotionen fühlen, sondern von ihnen überwältigt werden.[…] Auf der anderen Seite ist das Ergebnis, wenn Geist und Körper sich differenzieren, aber dann nicht integriert werden (so dass Differenzierung zu weit geht und zu Dissoziation wird), eine klassische Neurose oder die Verdrängung der körperlichen Gefühle durch mentale Strukturen (Ego, Über-ich, strenges Gewissen).“[583]

Zum Einen kann eine extreme Identifikation mit einer Stufe der Entwicklung die Weiterentwicklung hemmen, weil eine Differenzierung und Entwicklung dadurch verhindert wird. Zum Anderen kann eine übersteigerte Differenzierung zur Dissoziation bzw. Verdrängung früherer Entwicklungsstufen führen, sodass der Einsatz verschiedener Therapieformen, je nach Entwicklungsstufe bzw. Drehpunkt indiziert ist. Auf jeder Stufe des Selbst bzw. an jedem Drehpunkt der Entwicklung besteht die Möglichkeit, dass der Prozess von Differenzierung und Integration nicht optimal verläuft, sodass ein geeignetes Verfahren

---

und Rollen) Entscheidungen für es trifft? Bei Drehpunkt-6 bringt die panoramische Sicht der Schau-Logik existenzielle Themen und Probleme in den Vordergrund, neben der Möglichkeit eines integrierten Körpergeist (oder zentaurisches Selbst). Bei Drehpunkt-7 beginnen die transpersonalen Bereiche in den Blick zu kommen, nicht einfach als vorübergehende Gipfelerfahrungen, sondern als neue und höhere Strukturen – mit neuen und höheren möglichen Pathologien“ (Wilber, 2006, S. 114/115).

Wilber verweist hier auf Rowan, John (1991): *The Transpersonal*., der sich mit Pathologien auch auf den höheren Ebenen auseinandersetzt.

„[…] regressive Therapien (Grof, Janov) [versuchen] Aspekte der frühesten Drehpunkte (prä-, peri- und neonatale; D-0 und D-1) wieder erfahrbar zu machen. Psychoanalytische Ich-Psychologie und Selbstpsychologie neigen dazu, sich mit den darauffolgenden, aber immer noch sehr frühen Drehpunkten (besonders D-2 und D-3) zu befassen. Kognitive und interpersonelle Therapien neigen dazu, sich auf Überzeugungen und Skripte zu konzentrieren [Albert Ellis, George Kelly, Aron Beck und die Transaktionsanalyse (E.Berne, T. Harris) werden von Wilber in einer Fußnote genannt].

Humanistisch-existenzielle Therapien neigen dazu, sich mit all diesen Themen zu befassen und damit, ein authentisches Selbst, existenzielles Sein, Integration von Körper und Geist und dem Zentauren (D-6) zu verwirklichen [als Pionierarbeiten in diesem Bereich werden von Wilber diejenigen von Ludwig Binswanger, Medard Boss, Rollo May, Fritz Perls, Irvin Yalom und Carl Rogers genannt]. Und während transpersonale Therapien sich all diesen persönlichen Drehpunkten zuwenden, umfassen sie auch verschiedene Ansätze zu den höheren spirituellen Bereichen (D-7, D-8, D-9) [Wilber nennt die Autoren Donald Moss, Francis Vaughan, Seymor Boorstein, John Rowan, Tony Schwartz, Murphy und Leonard etc.]“ (Wilber, 2006, S. 117).

[583] Wilber (2006) S. 111/112.

der Heilung den jeweiligen Drehpunkt berücksichtigen muss, um die Pathologie zu bestimmen und daraufhin heilen zu können.

„Das heilende katalytische Element [all dieser heilenden Verfahren] besteht in jedem Fall darin, Bewusstheit oder Bewusstsein auf einen Bereich der Erfahrung wirken zu lassen, der verleugnet, entstellt, verfälscht oder ignoriert wird (oder wurde). Wenn dieser Bereich [wieder] […] in das Bewusstsein gedrungen ist, dann kann er sich wieder an dem dauernden Fluss evolutionärer Entfaltung beteiligen, statt zurückzubleiben, in einer entstellten oder entfremdeten Schleife zu hängen und schmerzhafte Symptome (Angst, Depression, Phobien) als den einzigen Hinweis auf seine Gefangenschaft auszusenden.“[584]

Die früher entfremdeten, entstellten oder ignorierten Facetten der Erfahrungen sollen wieder anerkannt werden, um sie dadurch loslassen zu können. Wenn man ihnen mit Bewusstsein begegnet und sie „[…] so voll erfährt, dann bekommt das Bewusstsein die Möglichkeit, ihre wichtigen Stimmen zu differenzieren (transzendieren) und in den Gesamtfluss evolutionärer Entfaltung zu integrieren (aufzunehmen).“[585]

Hier liegt eine quasi heilsgeschichtliche Form der Heilung vor, indem alle Stufen der Entwicklung anerkannt und in ihrer Bedeutung für das Ganze gewürdigt werden. Es handelt sich nicht um eine bloße Überdeckung von Symptomen[586], sondern um die Ermöglichung einer ganzheitlichen Weiterentwicklung.

„Wir haben gesehen, dass die psychologische Entwicklung des Menschen das gleiche Ziel anstrebt wie die Evolution der Natur: die Erzeugung immer höherer Einheiten. Und da die höchste Einheit Buddha, Gott oder Atman ist (insofern man diese Begriffe im weitesten Sinne als ‚höchste Wirklichkeit’ versteht), so folgt, dass psychologisches Wachstum auf Atman hinzielt. Dies ist ein Teil dessen, was wir als Atman-Projekt bezeichnen. […] Von Anfang an erahnt die Seele diese Atman-Natur und von Anfang an versucht sie, diese zu verwirklichen,

---

[584] Wilber (2006) S. 118.

[585] Wilber (2006) S. 118.

[586] Zu nennen ist z.B. eine Anwendung verschiedener Verfahren des NLP (Neurolinguistisches Programmieren), die keineswegs abgewertet werden sollen, da sie ein schnelles, wirksames und effektives Mittel sind, in akuten Belastungssituationen Linderung und Hilfe zu vermitteln. Als Beispiel kann hier eine Technik wie „fast phobia“ angeführt werden, bei denen Erinnerungen an stressauslösende Situationen rückwärts durchlaufen werden und daraufhin mit Erinnerungen an beruhigende Situationen überlagert werden sollen.
Das „Spiel“ mit den inneren Bildern soll außerdem dazu führen, dass belastende Bilder „verkleinert“ und auf dem inneren Bildschirm an den Rand gestellt werden können, während angenehme Erinnerungen mehr Raum einnehmen dürfen.
Zu nennen sind auch Übungen zur Erarbeitung von positiven „Ziel-Orientierungen“ oder das Erkennen und Anwenden von „Ankern“, die eine symbolische Verknüpfung mit besonderen Einstellungen oder Verhaltensweisen darstellen und auch als Auslöser von „konditionierten Reiz-Reaktions-Mustern“ sowohl erkannt als auch verwendet werden können.
Vgl. Rückerl (2001).

sie also nicht als bloßes Potential zu belassen. Dieser Trieb, Atman zu verwirklichen, ist Teil des Atman Projekts.“[587]

Nun könnte man annehmen, dass das Selbst, das sich dieses Wunsches bewusst wird, sich immer weiter zu entwickeln, um eine Form der „höchsten Wirklichkeit“ zu erreichen, stets dem Weg der fortwährenden Transzendenz folgt.

Doch die Transzendenz wird immer schon als eine Bedrohung wahrgenommen.

„Gleichzeitig erschrickt das Subjekt vor der wahren Transzendenz, weil Transzendenz den ‚Tod’ seines isolierten und separaten Eigen-Seins zur Folge hat. […] Atman-Telos steht gegen Atman-Hemmung. Dies ist der grundlegende Double-bind im Angesicht der Ewigkeit, der grundlegende Knoten im Herzen jedes einzelnen Wesens.“[588]

Indem der Mensch versucht, an seiner eigenen Subjektivität festzuhalten, schließt er den Rest des Ganzen aus. Auf diese Weise gelingt es nicht, zur wahren Transzendenz zu gelangen und das vereinzelte Dasein loszulassen. Gesteigert wird diese Strategie, die Getrenntheit aufrecht zu erhalten, dadurch, dass das getrennte „Ich“ als allmächtige Einheit interpretiert wird.

„Der Mensch hält sich selbst für unsterblich, all-umfassend, zentral im Kosmos und all-bedeutsam. Das heißt, dass der Mensch Atman durch sein Ich ersetzt. An die Stelle der Suche nach der wahren und zeitlosen Ganzheit setzt er den Wunsch, ewig zu leben; an die Stelle der Einheit mit dem Kosmos setzt er den Wunsch, den Kosmos zu besitzen; statt sich mit Gott zu vereinigen, versucht er, Gott zu spielen.“[589]

Indem der Mensch sich selbst zum Mittelpunkt des Kosmos zu erheben versucht, verfehlt er den Weg zur Erfahrung der zeitlosen Einheit und Unendlichkeit. Die Unendlichkeit kann nicht als Besitz ergriffen werden und so versucht der Mensch durch Anhäufung möglichst vieler Objekte oder Besitztümer seine Allmacht unter Beweis zu stellen, die alles umfassen soll.

---

[587] Wilber (2001b) S. 148.
Der Begriff Atman bezeichnet
[588] Wilber (2001b) S. 151.
[589] Wilber (2001b) S. 152.
„Das Atman-Projekt ist also sowohl eine Kompensation für das scheinbare (also letzthin illusorische) Fehlen von Atman als auch das Bemühen, Atman wiederzuerlangen, das heißt, seiner gewahrzuwerden. Diese beiden Punkte sollten wir im Gedächtnis behalten: Das Atman-Projekt ist ein Ersatz für Atman, enthält jedoch auch den Antrieb, Atman wiederzuerlangen. Ich will versuchen aufzuzeigen, dass es letzten Ende das Atman-Projekt ist, das die Geschichte, die Evolution und die individuelle Psyche in Gang hält“ (Wilber, 2002, S. 29). Der Drang der Suche nach Verwirklichung der höchsten Wirklichkeit ist notwendig, um die Weiterentwicklung in Gang zu halten, obwohl dieser Drang eigentlich auf der Illusion beruht, dass Atman bzw. die höchste Wirklichkeit verloren ging und wiedererlangt werden muss. Das sogenannte Atman Projekt ist demnach die Suche nach „etwas“, was nie verloren gehen kann, weil es kein „etwas“ ist, das gefunden werden kann.

„Da es aber gerade diese Unendlichkeit ist, die alle Menschen wahrhaft ersehnen, sind alle äußeren, objektiven und endlichen Objekte wiederum nur Ersatzbefriedigungen. Sie sind Ersatzobjekte genauso wie das separate Ich ein Ersatzsubjekt ist.“[590]

Doch auch wenn die endlichen Objekte als Ersatzobjekte erkannt werden, bleibt die Angst davor, das „Ich“ durch die „Ent-identifikation“ mit dem Ego zu verlieren und sich im Nichts aufzulösen.

„Doch bedenken Sie bitte, dass das Ich intakt bleibt, wenn das Individuum sich von ihm ent-identifiziert – so wie ja auch der Körper intakt blieb, als das Ich ihn transzendierte. Transzendenz bedeutet nicht Deformierung. Man besitzt immer noch ein Ich – nur ist die Identität nicht mehr ausschließlich daran gebunden.“[591]

---

[590] Wilber (2002) S. 31.

Der Mensch richtet sich häufig in den vordergründigen Zusammenhängen von Ersatzsobjekten und Ersatzsubjekt ein und findet Gründe dafür, diesen Zustand als „normal“ zu charakterisieren und Transzendenz zu vermeiden. „Den Teil des Grund-Unbewussten, gegen dessen Auftauchen Widerstand geleistet oder der verdrängt wird, nennen wir natürlich das verdrängte auftauchende Unbewusste. Dieser bleibt – abgesehen von Entwicklungsstillstand – unbewusst über den Punkt hinaus, an dem er ebenso gut bewusst werden könnte. Wenn wir nach den Gründen für dieses Nicht-Auftauchen suchen, so finden wir eine ganze Reihe von Abwehrmechanismen, die letztlich gegen die Transzendenz gerichtet sind. Unter anderen handelt es sich um Rationalisierung (‚Transzendenz ist unmöglich oder pathologisch’); Isolierung oder Vermeiden von Beziehung (‚Mein Bewusstsein ist körpergebunden’); Todesangst (‚Ich habe Angst davor, dass mein Ich sterben könnte; was würde dann noch übrig bleiben?’); Desakralisierung (das ist Maslows Begriff für die Weigerung, auch nur irgendwo transzendente Werte zu sehen); Substitution (eine niedere Struktur wird an die Stelle einer intuitiv erfassten höheren gesetzt, wobei man die niedere als die höhere ausgibt); Kontraktion (auf Formen niederen Erkennens oder niederer Erfahrung hin). Alle diese Formen der Abwehr werden zu Bestandteilen des Übersetzungsprozesses des Ich – das Ich fährt fort zu übersetzen, obwohl es eigentlich mit der Transformation beginnen müsste“ (Wilber, 2001b, S. 137).

Trotzdem strebt das Individuum eine Ganzheit an, was Wilber als das vorwärtsstrebende Prinzip des „Eros“ bezeichnet. Gleichzeitig wird das Individuum durch die Furcht vor der eigenen Auflösung (Tod, Thanatos) an der Transzendenz und Weiterentwicklung gehindert.

„Das subjektive Eigene (das Individuum) entwickelt dann den Wunsch, die anfängliche Ganzheit wiederherzustellen (indem es Eros benutzt), jedoch fürchtet es seine eigene Auflösung (Thanatos). […] Es schreibt die erahnten Eigenschaften des GANZEN dem Subjekt zu und versucht auf diese Weise, den Teil als GANZES erscheinen zu lassen – als kosmozentrisch, unsterblich und den Tod besiegend. Das Ersatzsubjekt jagt Ersatzobjekte – und all dies aus Mangel an Gott“ (Wilber, 2001b, S. 160).

Die Furcht vor der Transzendenz besteht nicht nur in der Furcht vor dem Tod des individuellen Ich, sondern auch in der Furcht vor der Großartigkeit des Lebens, was jedoch nicht die Großartigkeit des eigenen Ego meint. „So stellt Maslow fest, dass das größte Hemmnis der Selbst-Verwirklichung das ‚Jonas-Syndrom’ sei, welches in seiner allgemeinsten Form die ‚Furcht vor der Großartigkeit’ ist. Doch warum diese ‚Furcht vor der eigenen Größe’, vor dem gesamten Potential und vor der Selbst-Verwirklichung? Die Antwort lautet nach Maslow: ‚Wir sind einfach nicht stark genug, um noch mehr zu ertragen!’ Selbst-Verwirklichung und der volle Sinn des Lebens, vollständige Offenheit dem Leben gegenüber sind einfach zu viel. […] Das Jonas-Syndrom ist in seiner Wurzel nichts anderes als ‚eine berechtigte Furcht davor, entzweigerissen zu werden, die Beherrschung zu verlieren, vernichtet und aufgelöst, ja sogar von dem Erlebten umgebracht zu werden.’ Man beachte, dass die Angst vor dem Tode in Lebensangst umschlägt“ (Wilber, 2001b, S. 213/214).

Wilber bezieht sich an dieser Stelle auf Becker, E. (1976): *Die Überwindung der Todesfurcht*. Olten. Dieser stützt seine Untersuchungen wiederum auf Maslow, Abraham (1971): *The Farther Reaches of Human Nature.* New York.

[591] Wilber (2001b) S. 210.

„Bei normalen Menschen, die sich schon von Pleroma zum Typhon und zum Ich transformiert haben, erfordert die Transformation in die feinstofflichen und kausalen Bereiche, dass die Ich-Translation abgebaut und schließlich losgelassen (aber nicht zerstört) wird. Diese Ich-Übersetzungen setzen sich gewöhnlich aus verbalem

Wilber verdeutlicht, dass im Verlauf der menschlichen Entwicklung die Identifikation mit dem eigenen „Ich“ zwar aufgelöst wird, dabei das „Ich“ jedoch „intakt bleibt“ und in die höheren Bewusstseinsstufen als wichtiger Teil integriert wird, so wie auch das Körperbewusstsein intakt blieb, als sich das „Ich“ bewusst herausbildete. Das Anliegen seiner Philosophie ist es, das menschliche Entwicklungspotential zu zeigen und zu ermutigen, auf dem Weg der möglichen Entwicklung voranzuschreiten.

„Auf der ‚Stufe’ der gegenwärtigen menschlichen Gesellschaft jedoch ist es höchst selten, dass ein Individuum sich über die reife Ich-Stufe hinausentwickelt. Weil die normale Art der Eigenwahrnehmung in der heutigen Gesellschaft die frühe, mittlere oder späte Ich-Stufe ist, nimmt die Macht der Gesellschaft als ‚Schrittmacher der Transformation’ jenseits dieser Stufe meist beträchtlich ab. Deshalb müssen Menschen, die über die Ich-Stufe hinauswachsen, dies entweder mittels ihrer eigenen außergewöhnlichen Fähigkeiten oder unter fachmännischer Anleitung tun. Damit meine ich allerdings keineswegs einen ‚Arzt für Geisteskrankheiten’, sondern einen Führer auf dem Weg der Selbstverwirklichung.“[592]

Eine philosophische Praxis (nicht nur in Einzelgesprächen[593], sondern auch in Gesprächsgruppen), die die menschliche Entwicklung in ihrer Ganzheit wahrnimmt, muss sich mit diesem Phänomen der transpersonalen Stufen auseinandersetzen. Überlegungen Wilbers zum ganzheitlichen Handeln in der gesellschaftlichen Praxis im Rahmen „Integraler Institute“ sollen Gegenstand eines späteren eigenen Kapitels sein. Zu nennen sind an dieser Stelle auch die zahlreichen „Integralen Salons“, die sich mit dem Denken Wilbers

---

Denken und aus Konzepten (sowie aus emotionalen Reaktionen auf jene Gedanken) zusammen“ (Wilber, 2001b, S. 140).

[592] Wilber (2001b) S. 210/211.

[593] Für die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen zieht Wilber das philosophische Gespräch in Betracht, das mit einer Person geführt wird, die bereits auf dem Weg der Entwicklung weiter vorangeschritten ist und sich ebenso in der Theorie zu Entwicklungspotentialen auf einem entsprechenden Niveau befindet.
„Im allgemeinen ist das ein existenziell-humanistischer Therapeut (und darüber hinaus der spirituelle Meister). Der Therapeut setzt seine existenziellen Übersetzungen den ichbezogenen (oder personalen) des Klienten solange entgegen, bis dessen Ich sich zum Zentauren transformiert hat. Der Therapeut agiert also als Schrittmacher der Transformation, indem er den nun verpufften Antrieb von Gesellschaft und Eltern ersetzt“ (Wilber, 2001b, S. 211).
Der Idee oder gar Institution einer „Philosophischen Praxis“ wird hier eine völlig neue Dimension hinzugefügt. Für Wilber ist es entscheidend, die Möglichkeiten der Entwicklung zu erkennen und gezielt voranzutreiben und dies bis in die transpersonalen Bereiche hinein. Auch wenn er hier den Begriff des Therapeuten gebraucht, ist damit kein „Arzt für Geisteskrankheiten“ gemeint, sondern ein existenziell-humanistischer Philosoph, der Transformationspotentiale erkennt und anregt.
„Der ganze Sinn des Zentauren – einer relativ starken und leistungsfähigen Struktur – ist es, ein Bewusstsein zu schaffen, das stark genug ist, um zu ‚sterben’, nicht aber, ein Selbst zu schaffen, das stark genug ist, über seinen Zustand zu prahlen, und schon gar nicht, für alle Zeiten ein humanistischer Encountergruppen-Leiter zu bleiben. Wem es gelingt, sich von all dem zu differenzieren – wer diese neue und beanspruchende Trennungsangst auszuhalten vermag […] ‚Selbstverwirklichung’ und ‚Autonomie’ aufgeben kann – wer es aushält, das persönliche Leben insgesamt loszulassen – der ist offen für die transpersonalen Bereiche der feinstofflichen und kausalen Stufen“ (Wilber, 2001b, s. 216).

beschäftigen und gleichzeitig ein integrierender Ort verschiedener Ansätze von heilenden und helfenden Berufen sind.

Eine wichtige Stufe auf dem Weg einer Praxis der „Selbstverwirklichung“ ist die sogenannte Ebene des Zentauren.

Das zentaurische Selbst umschließt kognitive und körperlich affektive Elemente, wobei der kognitive Stil trans-konsensuell geprägt ist und die affektiven Elemente auf dieser Ebene Spontanität und tief empfundene Gefühle ausdrücken. Motivationale Faktoren dabei sind Selbstverwirklichung und Autonomie. Der „Bewusstseinsmodus“ wird als integrierte Körper-Geist-Ganzheit bezeichnet.[594] „Die existenziell-zentaurische Stufe ist demnach nicht nur die Integration höherer Ordnung von Ich, Körper, Persona und Schatten, sondern auch wichtiger Übergangsbereich zu höheren feinstofflichen und transpersonalen Bereichen des Seins.“[595]

Die evolutionäre Entwicklung des Menschen bezeichnet Wilber als „Selbstverwirklichung durch Selbstranszendenz“[596], wobei die niedrige Stufe zu einem Bestandteil der höheren Stufe wird, also sowohl differenziert und integriert wird, ohne ausgegrenzt zu werden.

---

[594] Vgl. Wilber (2001b) S. 96.

„Nun haben viele existenziell-humanistische Autoren die Potenziale der Körper/Geist-Ganzheit des Zentauren ausführlich erklärt, erforscht und beschrieben. Sehr wichtig in dieser Hinsicht ist die ‚Selbstverwirklichung’ (self-actualization), ein Konzept, das von Goldstein und Karen Horney eingeführt und von Maslow, Rogers und Perls und der Human-Potential-Bewegung allgemein bekannt gemacht wurde. […] Nach dem allgemeinen existentialpsychologischen Denken übernimmt ein Individuum, wenn es sich als vorrangiges, totales Sein empfindet oder erfährt, die Verantwortung für sein gesamtes In-der-Welt-Sein – oder kann diese zumindest übernehmen. Sartre sagt, es könne sich dann selbst wählen“ (Wilber, 2001b, S. 77).

[595] Wilber (2001b) S. 97.

Wilber spricht an dieser Stelle von einem „starken transzendenten Einschlag“ in der Existenzphilosophie von Husserl, Heidegger und Jaspers, die dazu neigen würden, „transpersonale Wirklichkeiten intuitiv zu erfassen“ (Wilber, 2001b, S. 96).

Von diesem Ausgangspunkt möchte Wilber jedoch weitergehen und sich die höheren Bereiche genauer anschauen, die er als „feinstoffliche Bereiche“ bezeichnet. Der Bewusstseinsmodus im höheren feinstofflichen Bereich wird als „archetypisch-göttlich, Über-Selbst, Über-Geist“ bezeichnet“. Daran schließt sich der kausale Bereich an. Der Zustand im niederen kausalen Bewusstsein wird umschrieben mit „strahlender Glückseligkeit, Transtemporalität und transzendenter Liebe im Zustand des Einsseins“. Der Zustand im höheren kausalen Bewusstsein wird umschrieben mit „formlosem Glanz und vollkommener Ekstase im Modus formloser Selbstverwirklichung des transzendenten Zeugen“ (vgl. Wilber, 2001b, S. 110-112).

„Kurz gesagt ist der infantile Verschmelzungszustand – also Pleroma, Uroboros, Typhon, der gesamte Es-Bereich – prä-temporal, prä-spatial (vor-räumlich), prä-verbal und prä-personal. Die wahre mystische Einheit andererseits ist trans-temporal, trans-spatial (nach-räumlich), trans-verbal und trans-personal“ (Wilber, 2001b, S. 119).

[596] „Genauso können wir sagen, dass an jedem Punkt der Evolution oder des Erinnerungsprozesses eine Form des Bewusstseins zu einem bloßen Bestandteil eines Bewusstseins höherer Ordnung wird (z.B. war der Körper vor dem Auftauchen des Verstandes der Bewusstseinsmodus; danach ist er nur noch ein Bestandteil davon). Dies kann man auf verschiedene Weise ausdrücken, wobei jede dieser Formulierungen uns etwas Wichtiges über Entwicklung, Evolution und Transzendenz sagt: 1) Was das Ganze ist, wird zu einem Teil; 2) was Identifikation ist, wird zur Loslösung; 3) was Kontext (engl.: context) ist, wird zum Inhalt (engl.: content) [der Kontext der Kognition und Erfahrung einer Ebene wird zum bloßen Inhalt der nächsten]; 4) was Grund ist, wird Gestalt [wodurch Grund höherer Ordnung frei wird]; 5) was subjektiv ist, wird objektiv [bis beide Begriffe schließlich bedeutungslos werden]; 6) was Bedingung ist, wird Element [z.B. der Verstand, der a priori Bedingung der Erfahrung des Ich ist, wird zum bloßen Element der Erfahrung höherer Bereiche; wie ich […] ausgeführt habe, schaut man dann auf diese Strukturen und benutzt sie deshalb nicht mehr als etwas, wodurch man die Welt anschaut und sie deshalb verzerrt].

Gelingt diese Integration an einer Stelle der Entwicklung nicht, kann sich ein sogenannter „Schatten“ bilden, ein Begriff, der einen unbewussten, nicht integrierten Persönlichkeitsanteil bezeichnet. In Form spezieller Übungen einer integralen, transformativen Praxis gelingt es jedoch, die Schattenanteile bewusst werden zu lassen, die vorher eine Weiterentwicklung behindert haben.

„Diesen Schatten aufzuspüren und sich die Facetten des Selbst, die ich verstoßen habe, wieder anzueignen, das ist die Crux von therapia oder Therapie und zentraler Bestandteil jedes psychologischen und spirituellen integralen Ansatzes. Wir können das sehr knapp und bündig zusammenfassen: Die Desidentifizierung mit einem Selbst, das ich als zu mir gehörig betrachte, ist Transzendenz; die Desidentifizierung mit einem verstoßenen Selbst ist doppelte Abspaltung. Meditation tut beides.“[597]

Es geht also darum, sich nicht mit bestimmten Persönlichkeitsanteilen zu identifizieren und diese gleichzeitig nicht abzuspalten. Durch die Praxis der Meditation wird die Fähigkeit zur Desidentifizierung verstärkt, sodass gleichzeitig die Schattenarbeit notwendig ist, um mögliche abgespaltene Persönlichkeitsanteile zu erkennen und zu integrieren.[598]

Jede der obigen Aussagen ist letztlich eine Definition der Transzendenz. Doch ist jede gleichzeitig auch eine Definition einer Stufe der Entwicklung. Daraus folgt, dass […] die Evolution […] ‚Selbstverwirklichung durch Selbsttranszendenz’ ist“ (Wilber, 2001b, S. 122/123).

[597] Wilber (2007) S. 187.

[598] Es „[…] lässt sich in neun von zehn Fällen sagen, dass die Dinge, die mich in der Welt am meisten stören und die mich an anderen am meisten aufregen, in Wirklichkeit meine eigenen Schatteneigenschaften sind, die ich jetzt so wahrnehme, als spielten sie sich ‚da draußen’ ab“ (Wilber, 2007, S. 171).

Ein sogenanntes Starter Kit zur Schattenarbeit, das vom integralen Institut angeboten wird (Integral Life Practice Starter Kit Version 1.0, My ILP Handbuch), ist bei Habecker folgendermaßen zusammengefasst:

„Drei Schritte: 3-SCHAU ES AN:

Beschreibe die Person, das Bild oder die Wahrnehmung detailliert und lebendig unter Verwendung von Pronomen der dritten Person (z.B. er hat…, sein Verhalten…, sie macht immer…, es ist…). Dies ist eine Gelegenheit, um deine Erfahrung gründlich zu erforschen, speziell dasjenige, was dich ärgert. Spiele das, was dich stört, nicht herunter – nimm die Gelegenheit wahr, es so vollständig, klar und ehrlich wie möglich zu beschreiben.

2-SPRICH MIT IHM

Tritt in einen Dialog mit diesem Bewusstseinsobjekt ein, indem du Pronomen der zweiten Person verwendest (du, ihr). Dies ist eine Gelegenheit für dich, mit der Störung in Beziehung zu treten und direkt mit der Person, dem inneren Bild oder der Wahrnehmung zu sprechen. Du kannst z.B. Fragen stellen wie ‚Wer/was bist Du? Wo kommst du her? Was möchtest du von mir? Was möchtest du mir sagen? Was für Geschenke hältst du für mich bereit?’ Und dann erlaube der Störung dir zu antworten. Sei offen für mögliche Überraschungen in diesem Dialog.

3-Sei Es

Jetzt sprichst oder schreibst du in einer und als eine erste Person, und wirst zu dieser Person, diesem Bild oder dieser Wahrnehmung, die du erkundet hast. Verwende dabei die Pronomen der ersten Person (ich, mir, mein). Sieh die Welt, einschließlich dich selbst, vollständig aus der Sicht dieser Störung, und erlaube dir nicht nur die Gemeinsamkeiten dabei zu entdecken, sondern auch die Identität, das ein-und-dasselbe-Sein. Schließe dies mit einer Aussage der Identifikation wie folgt ab: ‚Ich bin…’ oder ‚…ist meins’.

Jetzt integriere diese Perspektive und fühle sie als einen Teil deines Seins. […]

Schattenarbeit ist ein – durch nichts anderes zu ersetzender- unverzichtbarer Teil einer integralen (Lebens-) Praxis. Worum es dabei geht, ist die Zurücknahme von Projektionen und fehlgeleiteter Emotionalität (‚Ladung’, positiv oder negativ), und das Sich-zu-eigen-machen von eigener Energie, die in fortwährenden Verdrängungsprozessen gebunden ist […]. Natürlich sollte dieses Spiel mit dem eigenen Schatten immer auch

„Durch schmerzliche Erfahrung hat sich immer wider gezeigt, dass Meditation den ursprünglichen Schatten nicht zu fassen bekommt, sondern ihn tatsächlich häufig noch verstärkt.“[599]

Durch die Meditation kann nämlich die Abspaltung der Gefühle und Gedanken verstärkt werden, indem das Ich sich nicht mehr mit diesem Ich identifiziert. Dabei kann es jedoch zu einer Form der Verleugnung kommen.

> „So kann jemand zum Beispiel sagen: ‚Ich habe Gedanken, aber ich bin nicht meine Gedanken. Ich habe Gefühle, aber ich bin nicht meine Gefühle.’ Diese Person ist als Subjekt nicht mehr identifiziert mit diesen Gedanken und Gefühlen, betrachtet sie aber immer noch als Objekte, die zu ihr gehören – was tatsächlich gesund ist, denn sie betrachtet sie immer noch als ‚meine Gedanken’ und damit als ihre eigenen. Sollte ich tatsächlich das Gefühl haben, dass die Gedanken in meinem Kopf die Gedanken einer anderen Person sind, ist das nicht Transzendenz, sondern schwer pathologisch. Gesunde Entwicklung ist also die Umwandlung von erster Person subjektiv (‚Ich’) zur erster Person objektiv oder possessiv (‚Mich/Mir/Mein’) im Strom des Ich. Das genau ist die gesunde Form von Transzendenz und Transformation: Das Ich einer Stufe wird zum Mich/Mir/Mein des Ich der nächsten Stufe.“[600]

An dieser Stelle wird auf die Gefahr einer pathologischen Entwicklung hingewiesen, bei der Anteile des Ich verleugnet und zu „Es“ umgewandelt werden, dass dann in Form von Symptomen auftauchen kann.

---

seinen spielerischen Charakter behalten, und man muss sich nicht jeden herumliegenden Schuh auch anziehen. Doch es lohnt sich, den Irritationen in der Außenwelt im eigenen Inneren buchstäblich auf den Grund zu gehen. Die Dinge sind dann in ihrem So-Sein einfach das, was sie sind, ohne Verzerrungen, Überhöhungen oder Ausblendungen, und aus diesem So-Sein heraus entstehen nicht zuletzt Zu-friedenheit und effizienteres Handeln“(Habecker, 2007, S. 110-112).

In einem Kapitel unter der Überschrift „Kommunikation als Lebenspraxis“ befasst sich Habecker (2007) auch mit der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg, die auch für die intrapsychische Kommunikation von Bedeutung sein kann.

Zum Umgang mit der bei Habecker erwähnten „intrapsychischen Kommunikation“, in der sich verschiedene Persönlichkeitsaspekte austauschen, sei erneut auf Schulz v. Thun (2005) verwiesen, der von einem „inneren Team“ spricht.

„Diese Stimmen sind oft internalisierte Stimmen von wichtigen Bezugspersonen wie den Eltern oder Lehrern und stammen aus der eigenen frühen Kommunikationsgeschichte. Wichtig für die Kommunikation sind Stimmen wie der innere Kritiker, der Richter, das Kind, der Wächter (Controller), das Opfer, der Skeptiker und die Stimme der Angst. Es kommt darauf an, den inneren Wahrnehmungsraum so weit zu öffnen, dass alle diese Stimmen ihren Platz darin haben, ohne jedoch zu be-stimmen“ (Habecker, 2007, S. 120).

[599] Wilber (2007) S. 179.

„’Wo Es war, soll Ich werden.’ Ich muss die meinem Selbst entfremdeten Teile – die Es-Anteile – aufspüren und mir wieder aneignen. Wir finden selbst bis zum heutigen Tag wohl schwerlich eine bessere Zusammenfassung des Kerns der psychotherapeutischen Arbeit mit dem Schatten“ (Wilber, 2007, S. 175/176). Die im Verlauf der persönlichen Entwicklung verdrängten Persönlichkeitsanteile sind Teil einer Lebensgeschichte, die wieder in den Blick genommen werden muss, um als „meine“ Lebensgeschichte anerkannt zu werden. „Diese Sichtweise der frühen Stufen der Ich-Bildung – diese phänomenologische Geschichte des beschädigten Ich (besonders in den ersten Lebensjahren) – ist ein Teil der gesamten Bewegung, die den Schatten verstehen will; die das Selbst verstehen will, das ich als nicht zu mir gehörig betrachte; und das flache Bewusstsein in seinen vielen Formen (und in diesem Fall ist es der Schatten, der in der Geschichte der Genealogie meines eigenen Selbst entsteht). Dieses umfassende Verständnis vom Schatten ist tatsächlich einer der großartigsten Beiträge der westlichen Psychologie, ein ganz spezieller Beitrag, den wir nirgendwo anders in der Welt finden“ (Wilber, 2007, S. 179).

Introspektion reicht nicht aus, damit wir uns kennen lernen. Unser Dasein ist ein Dasein in Geschichte und Geschichten. Wird dieser Teil nicht berücksichtigt, bleiben das Unbewusste und der Schatten bestehen.

„’Nicht durch Introspektion lernen wir uns kennen, sondern allein durch die Geschichte’. Dieses Zitat von Dilthey ist eine hervorragende Zusammenfassung des zweiten großen Beitrags, den der Westen zur Selbsterkenntnis geleistet hat – nämlich Genealogie (oder des historischen Bewusstseins. […] Auch Freud gehört in diese generelle Linie“ (Wilber, 2007, S. 177).

[600] Wilber (2007) S. 181.

> „Eine gesunde Entwicklung wandelt Ich in Mich/Mir/Mein um; eine pathologische Entwicklung wandelt Ich in Es um. […] Wenn alle Ichs in Mich/Mir/Mein umgewandelt sind, bleibt nur noch die Erfahrung von ‚Ich-Ich' (wie Ramana Maharshi es nannte – das Ich, das sich des Ich bewusst ist), der reine Zeuge, der niemals ein Objekt ist, das gesehen wird, sondern immer das reine Selbst, das nicht-selbst ist. Ich wird zu Mein/Mir/Mich, bis es nur noch Ich-Ich gibt und die ganze manifeste Welt ‚mein' ist in Ich-Ich.
> Aber wenn an irgendeinem Punkt in dieser Entwicklung Aspekte des Ich verleugnet und als nicht zu ihm gehörig betrachtet werden, tauchen sie als ein Es auf, und das ist keine Transzendenz, das ist pathologisch […] der Versuch, die Identifikation mit einem Impuls zu lösen, BEVOR er als eigener Impuls anerkannt und gefühlt wurde; und dieses Wegschieben erzeugt Symptome, keine Befreiung."[601]

2.2.3.3. Der Mensch Ken Wilber: Lebenspraxis und philosophisches Tagebuch

In seinem philosophischen Tagebuch *Einfach Das* (2001) gibt Wilber neben zahlreichen theoretischen Erörterungen viele persönliche Erlebnisse und Begegnungen des ereignisreichen Jahres 1997 wider. So erfährt der Leser über Wilbers umfangreiche Kenntnisse der Populärkultur, zu der er sich in den Bereichen Kino, Mode, Design und Musik äußert.[602]

---

[601] Wilber (2007) S. 183/184.
„Der Schatten ist ein hermeneutischer Alptraum, der Sitz absichtlicher, wenn auch unbewusster Fehldeutungen. Deshalb repräsentiert der Schatten persönliche Handlungen und Kommunikationen, deren Sinn das Individuum selbst nicht bewusst begreift; sein Schatten erscheint daher als Symptom. […] Warum verbirgt ein Individuum Kommunikation vor sich selbst? Es verbirgt jene Aspekte kommunikativen Austauschs, die die Existenz des Ego oder der verbalen Ich-Vorstellung zu bedrohen scheinen. Es ‚opfert' diese Aspekte, ‚bringt sie um', stößt sie aus, entfremdet sie, um das eigene ichhafte Unsterblichkeitsprojekt zu bewahren. Der Schatten ist also ein Ersatzopfer der mental-ichhaften Form des Atman-Projekts. […] Sobald also eine Person den Schatten benutzt, um Kommunikation vor sich selbst zu verbergen, verbirgt sie vor sich selbst auch den Sinn verschiedener Aspekte des eigenen Lebens, Verhaltens und Denkens. […] Selbstachtung kann nicht entstehen, wenn das Ego in akzeptable *personae* und Schatten-*personae* dissoziiert ist, denn dann kann man sich selbst und auch andere nicht richtig und ehrlich (an)erkennen. […] Dieser Stand der Dinge lässt sich nur umkehren, wenn das Individuum in den Text seines Lebens die Erzählung des Schattens einbezieht – wenn es sich mit dem Schatten anfreundet und seine ‚Story' als eine legitime Episode des gesamten Textes des Ego akzeptiert. Oder, um es anders auszudrücken, wenn man den Schatten von einem Ausgestoßenen zu einer legalen Person macht, zu einem Teil des ‚rechtlich anerkannten Selbstbewusstseins'. Das bedeutet auch, dass das Ego willens und in der Lage ist, den Schatten richtig zu interpretieren, seinen Sinn bewusst zu erfassen und ihn in den umfassenderen Sinn der eigenen persönlichen Lebensgeschichte zu integrieren" (Wilber, 2002, S. 315-317).

[602] Exemplarisch für weitere Stellungnahmen seien hier kurze Zitate zu dieser Thematik zusammengefasst, die Wilber als lebensnahen und lebensbejahenden Denker kennzeichnen, der sich gerade nicht in höheren Sphären des reinen Denkens abzukapseln versucht, auch wenn er lange Jahre die Öffentlichkeit mied.
„Freitag, 29. August: Es gibt da eine großartige Rockgruppe namens ‚Live'; der Leadsänger ist Ed Kowalczyk. Ihre CD *Throwing Copper* wurde über fünf Millionen Mal verkauft und zählt zu meinen Lieblings-CDs. Die Gruppe gibt in der Gegend ein Konzert und Ed rief mich an, um zu fragen, ob er kurz vorbeischauen könnte – die *Kurze Geschichte* hat ihn offenbar sehr beeindruckt. Ich sagte ja, kommen Sie doch vorbei" (Wilber, 2001, S. 259).
Gemeint ist Wilbers Buch *Eine kurze Geschichte des Kosmos*, die eine Zusammenfassung seines Werkes *Eros, Kosmos, Logos* (2001d) ist.
„Samstag, 25. Oktober: Große Rockgruppen der letzten Jahre: Elastica, Pulp, The Crystal Method, Artificial Joy Club, The Chemical Brothers, No Doubt, Garbage, Fluffy, La Bouche, Lush, Rancid, Texas, Klover, The Muffs, Fastbacks, 60 Ft. Dolls, Belly, One Dove, Dance Hall Crashers, Superdrag, En Vogue, Republics, Blackhawk, Goo Goo Dolls, The Fugees, NIN, The Goops, Nitzer Ebb, Sleeper, Bluetones, Offspring, De La Soul, Echo Belly, Midnight Oil, The Mavericks, Live, Wallflowers, Sleater-Kinney, London Suede.
Marc Jacobs hat sich bei Louis Vuitton eingekauft. Es ist schon erstaunlich, wie viele angelsächsische Firmen große europäische Designer-Häuser übernehmen: Galliano Dior, McQueen Givenchy, McCarthy Chloe, Marc

Der Leser erhält sowohl Einblick in Wilbers intellektuelle Vielseitigkeit als auch in sein Privatleben wie z.B. einen Urlaub in South Beach bei Miami. Und auch die äußerst schmerzvolle Erfahrung und Verarbeitung des Todes seiner Frau, der Wilber auch ein eigenes Buch gewidmet hat, finden Eingang in das Tagebuch.[603]

Immer wieder werden Meditationserfahrungen in die Erzählung und die theoretischen Erläuterungen eingefügt, die das Gewahrsein des „Einen Geschmacks" umschreiben sollen.

> „[…] der Aufenthalt im Wasser brachte nicht nur den Zeugen zurück, sondern schien sogar die Auflösung des Zeugen im nichtdualen Einen Geschmack erleichtert zu haben, zumindest zeitweise. (Der Zeuge, das reine gewahrende Bewusstsein, scheint im Kausalen zu liegen, da üblicherweise der Rest einer Dualität von Subjekt und Objekt zurückbleibt: Man ist gleichmütiger Zeuge der Welt als einem durchscheinenden und schimmernden Objekt. Aber es gibt noch einen weiteren Entwicklungsschritt, bei dem der Zeuge selbst in allem Bezeugten aufgeht; Subjekt und Objekt werden zu Einem Geschmack, zu schlichter Soheit, und dies ist der nichtduale Zustand. Es ist, kurz gesagt, der Weg vom Ich über die Seele und den reinen Zeugen zum Einen Geschmack). So genieße ich es, angenehm überrascht, hier im Blut der Natur zu schwimmen, in den Einen Geschmack eingetaucht zu sein, der in diesem Fall köstlich salzig ist.
>
> In diesem Zustand gibt es keine Zeit, auch wenn die Zeit in ihm abläuft. Wolken ziehen am Himmel vorbei, Gedanken ziehen im Geist vorbei, Wellen ziehen im Meer vorbei, und ich bin all dies. Ich betrachte nichts davon, denn es gibt kein Zentrum, um das die Wahrnehmung organisiert ist. Es ist einfach so, dass alles von Augenblick zu Augenblick entsteht, und ich bin all dies. Ich sehe nicht den Himmel: Ich bin der Himmel, der sich selbst sieht. Ich fühle nicht das Meer: Ich bin das Meer, das sich selbst fühlt. Ich höre nicht die Vögel: Ich bin die Vögel, die sich selbst hören. Nichts ist außerhalb von mir, nichts ist innerhalb von mir, weil es kein Ich gibt – dies alles *ist* einfach, und so ist es seit jeher.

Jacobs Vuitton, Rebecca Moses Genny und, nach wie vor mein Lieblingshaus, jedenfalls für Frauen, Tom Ford Gucci.
Robert Isabells Schlafzimmer: meine Vorstellung von perfekter Innenausstattung, Zen-Ästhetik im Kleinen, wunderschön gestaltet.
Wie ich höre, wurde Atom Egoyans *Das süße Jenseits* in Cannes ausgezeichnet; vielleicht schafft er endlich den Durchbruch.
L.A. Confidential ist der am besten gemachte Film, den ich bisher in diesem Jahr gesehen habe; Curtis Hanson hat hier in jeder Hinsicht großartige Arbeit geleistet, und ich nominiere ihn hiermit für den Oscar. Der japanische Film *Shall We Dance*? ist der bewegendste Film, den ich seit Jahren gesehen habe […] die Hälfte des Films hatte ich feuchte Augen, die andere Hälfte lachte ich. […] Sonntag, 26. Oktober: Faszinierend, wie unterschiedliche Wirkung Musik hat. Rockmusik zum Beispiel geht auf die unteren Chakras (vielleicht zweites und drittes, Sexualität und Macht). Rap ist eine Musik, die dem Überlebenskampf auf der Straße entsprungen ist (Erstes Chakra). Guter Jazz (z.B. Charlie Parker, Miles, Wynton) entsprechen Chakra drei bis vier.
Die großen romantischen Komponisten (Chopin, Mahler) sind reinstes viertes Chakra: Reine Herz-Emotion, manchmal bis hin zur Süßlichkeit. Haydn, Bach, Mozart und der späte Beethoven erreichen mit ihrer Sphärenmusik, wie mir scheint, das fünfte und sechste Chakra. Bei Stücken dieser Komponisten spürt man richtiggehend, wie sich die Aufmerksamkeit in bestimmten Körperzentren zusammenzieht (Bauch, Herz, Kopf). Wenn ich z.B. über Plotin, Eckhart oder Emerson schreibe, ist die einzige Musik, die dabei nicht stört, diejenige von Mozart, des späten Beethoven und einiges von Haydn" (Wilber, 2001, S. 337-339).

[603] In diesem Tagebuch wird der Mensch Ken Wilber in einer persönlichen Form verständlich und fassbar. So schreibt Wilber im Monat März über die zahlreichen Briefe, die ihn von Leserinnen und Lesern seines Buches *Mut und Gnade* erreichten, in dem er den Tod seiner Frau Treya beschreibt.
„Sehr viele Frauen schrieben mir, wie sehr sie sich mit Treya identifizierten, dass ihre Sorgen und Ängste genau dieselben waren, mit denen sie auch in ihrem eigenen Leben rangen. Oft möchten Menschen einfach ihre Geschichte erzählen, ob sie etwas mit Krebs zu hat oder nicht. […] Sehr geehrter Herr Wilber, ich habe gerade *Mut und Gnade* gelesen. Ihre Offenheit bezüglich Ihrer Gefühle und derjenigen Treyas war sehr mutig und eindringlich. Meine Bewunderung für Sie beide und Ihre Offenheit bezüglich Ihrer Schwächen halfen mir, nicht mehr so streng mit mir selbst zu sein. Vielen Dank. Die Art, wie Treya ihren Krebs und die damit verbundenen Folgen akzeptierte und transzendierte, hat mich beeindruckt. Dies wurde für mich zum Ansporn, mich intensiver der Meditation zu widmen. Die Wörter, die mir bei der Lektüre von *Mut und Gnade* immer wieder in den Sinn kamen, waren ‚niederschmetternd' und ‚schön', es war niederschmetternd schön. Ich wollte Ihnen einfach danken. In Verbundenheit und Wertschätzung […]" (Wilber, 2007, S. 67).

> Nichts zieht mich, nichts schiebt mich, weil es kein Ich gibt; es gibt einfach nur dies alles, und so ist es seit jeher.“[604]

Die Praxis der Meditation ist ein entscheidendes Element im Leben Wilbers. Dabei wird die meditative Praxis ganz im wissenschaftlichen Sinne verstanden. Meditation ist also keineswegs ein bloß privater Zustand.[605] Der erste Schritt einer solchen Forschung ist die „Injunktion“: Wenn du dies oder das wissen willst, tue dies oder das. Auf diese Weise gehen sowohl die Naturwissenschaften vor, wenn sie durch Mikroskope oder Fernrohre sehen, als auch die kontemplativen Wissenschaften, wenn sie sich aufs Meditationskissen begeben und nach innen schauen. Im zweiten Schritt wird etwas gesehen oder erkannt, was dann in einem dritten Schritt eine Bestätigung oder Widerlegung erfährt, wenn nämlich die Resultate mit anderen Forschern verglichen werden.

Wilber nimmt sich selbst und alle Forscher auf den Ebenen des Transpersonalen in die Pflicht, indem er die Notwendigkeit einer meditativen Praxis betont, die grundlegend dafür ist, um über diese Stufen des Bewusstseins überhaupt mitreden zu können.

„Ich betone immer wieder, dass man einen Übungsweg gehen muss, dass man eine Injunktion annehmen muss, damit man diese höheren Entwicklungsstufen tatsächlich sieht und versteht. […] Doch sie meinen im Ernst, dass sie nur alle ihre Stadien auswendig lernen müssen, um ein guter transpersonaler Therapeut zu sein?! […] Es ist so, wie wenn man sagen würde: Ich habe eine schöne Landkarte von den Bahamas gezeichnet, also braucht niemand mehr tatsächlich auf den Bahamas Urlaub zu machen, sondern man kann sich einfach in sein Wohnzimmer setzen und die Landkarte anschauen. Das ist doch absurd. Man kann nicht Reiseführer auf den Bahamas sein, wenn man noch nie dort gewesen ist.“[606]

---

[604] Wilber (2001) S. 123.

[605] „Im Jahre 1970 veröffentlichte R.K. Wallace in der angesehenen Zeitschrift *Science* einen Beitrag mit dem Titel ‚Physiological Effects of Transcendental Meditations’. Wallaces Untersuchungen, die später von anderen bestätigt wurden, zeigten, dass im meditativen Zustand in der Physiologie des Körpers, vom Stoffwechsel bis zu den Gehirnwellen, sehr reale und manchmal sehr dramatische Veränderungen auftreten. Auf der Grundlage dieser reproduzierbaren Daten kam Wallace zu dem Schluss, dass der meditative Zustand ein ‚vierter Bewusstseinszustand’ und ebenso wirklich ist wie der Wach-, Traum- und der Tiefschlafzustand (weil z.B. bei allen vier Zuständen das EEG charakteristische Kurvenbilder liefert). […] Diese Forschungsarbeit […] zeigte klar, dass Meditation, was auch immer sie sonst noch sein mag, nicht bloß subjektive Phantasie, wirkungslose Tagträumerei oder eine lethargische Trance ist“ (Wilber, 1998, S. 251).

[606] Wilber (2001) S. 156).

„Die üblichen Einwände gegen die kontemplativen Wissenschaften sind nicht sehr überzeugend. Der häufigste Einwand ist der, dass mystische Zustände privater oder innerer Natur, also ‚rein subjektiv’ und daher nicht öffentlich verifizierbar oder falsifizierbar seien. Das ist ganz einfach falsch; oder wenn es zutrifft, dann gilt es für alle nichtempirischen Wissenschaften, von der Mathematik über Literatur- und Sprachwissenschaft bis hin zu Psychoanalyse und Geschichtswissenschaft. Niemand hat ‚da draußen in der sinnlich wahrnehmbaren Welt’ je die Quadratwurzel aus minus eins gesehen. Das ist ein mathematisches Symbol, das man nur ‚privat’ oder mit dem inneren Auge sehen kann. Aber ausgebildete Mathematiker wissen sehr wohl, was mit diesem Symbol gemeint ist, sie können sich mühelos darüber verständigen und über den richtigen und logisch stimmigen Gebrauch dieses Symbols urteilen. Auch kontemplative Wissenschaftler können ihre ‚privaten’ Erfahrungen mit

Wilber ist sich durchaus bewusst, dass die Landkarte nicht das Land ist, und dennoch weiß er um die Wichtigkeit von strukturierenden „Karten“ des Bewusstseins, die eine erste Orientierung geben und auf der Reise durch das Bewusstsein unentbehrlich sind.

Er ist sich auch der Schwierigkeiten anderer Forscher bewusst, seinen eigenen integralen Ansatz zu akzeptieren, da durch diesen ganze Weltanschauungen relativiert werden. Dabei geht es meist nicht nur um die Wahrheit und Falschheit von Theorien, sondern um existenziell bedeutsame Fragen des Lebensverständnisses. Der integrale Ansatz erscheint vielen Menschen deshalb so bedrohlich, weil er eine Veränderung ihres Denkens um „mehr als 5 %“ erfordert und ihre bisherige Sichtweise der Welt grundlegend verändern würde.[607]

Eine weitere Schwierigkeit, die Menschen mit seinem Denken haben, besteht darin, dass der Begriff der „Ichlosigkeit“ häufig spezielle Assoziationen weckt, die vielen unattraktiv

---

ihresgleichen austauschen und auf dem gleichen Wege zu einer Bestätigung oder Zurückweisung kommen“ (Wilber, 2001d, S. 330).
Wilber zählt die drei Schritte jeder ernsthaft betriebenen Wissenschaft auf:
„Diese drei Stränge – Injunktion, Erkennen und Bestätigung – sind die Hauptzutaten jedes echten und sinnvollen Strebens nach Wissen. […] Der erste ist Injunktion und hat immer die Form: ‚Wenn du wissen willst, tu dies’. Wenn du wissen willst, ob eine Zelle einen Kern hat, dann nimm dir ein Mikroskop, erlerne die histologische Schnitttechnik, färbe die Zelle, leg sie unters Mikroskop und schau. Wenn du wissen willst, welche Bedeutung Shakespeares Hamlet hat, dann lern Englisch, verschaff dir den Text und lies. Wenn du wissen willst, ob 2+2 wirklich 4 ergibt, dann befass dich mit Arithmetik, wende die Theoreme an und sieh zu, was herauskommt. Das ist der zweite Strang, ein Einleuchten oder Erkennen.
Nun können Sie sich aber geirrt haben, und deshalb suchen Sie jetzt den Abgleich Ihrer Resultate oder Daten mit denen anderer, die sich mit den ersten beiden Strängen auskennen, die also den Injunktionen oder Anweisungen nachgegangen und ebenfalls zu Daten gelangt sind. Sie vergleichen, Sie tauschen sich mit den anderen aus und kommen zu einer Bestätigung oder Widerlegung Ihrer Resultate. Das ist der dritte Strang: Bestätigung (oder Widerlegung) innerhalb einer Gemeinschaft gleich Qualifizierter“ (Wilber, 2001d, S. 339).

[607] „Über den Daumen gepeilt kann man sagen, dass die meisten Menschen nicht bereit sind, ihre gegenwärtigen Auffassungen jeweils um mehr als 5% zu ändern. Wenn man sie also mit einer völlig neuen Sichtweise überrumpelt, dann kann es leicht geschehen, dass sie sich verschließen. […] Wenn man ein Glaubenssystem in Frage stellt, dann erfährt das getrennte Selbst dies als tödliche Bedrohung, und dies aktiviert sämtliche Überlebensinstinkte. Man diskutiert hier nicht bloß über Wahrheit oder Falschheit einer Theorie, sondern man führt einen Kampf auf Leben und Tod“ (Wilber, 2001, S. 130).
An dieser Stelle handelt es sich um die Zusammenfassung einer Diskussion, die zwischen Wilber und Teilnehmern eines Seminars im Naropa Institut in Boulder, Colorado, geführt wurde.
„Teilnehmer: Warum empfinden so viele Menschen eine integrale Sichtweise als so bedrohlich?
Ken Wilber: Nun, sie verlangt praktisch immer eine Veränderung der bisherigen Überzeugungen um mehr als 5%, und dazu sind die wenigsten bereit.
Teilnehmer: Mich hat die Wut schockiert, die mir entgegenschlug.
Ken Wilber: Ja, das ist schade. Ich habe mir das immer so vorgestellt: Wenn man zeigt, dass Auffassung A, Auffassung B und Auffassung C alle gleich wichtig sind, dann müssten einem alle zutiefst dankbar sein. Aber in Wirklichkeit werden die Anhänger von Auffassung A, B und C sehr, sehr wütend, weil man soeben gezeigt hat, dass ihr Gebiet nicht das einzige Gebiet ist, das zählt“ (Wilber, 2001, S. 131).
Wilber ist sich dennoch der Einzigartigkeit und des großen Umfangs seines Denkens bewusst, was ihn darin bestätigt, auf dem richtigen Weg zu sein.
„Ich kenne niemanden, der einen ähnlichen integralen Ansatz verfolgt, der das Reich der ersten, der zweiten und der dritten Person gleichermaßen einschließt, mit Ausnahme natürlich des gescheitesten Menschen auf dem Antlitz des Planeten, Jürgen Habermas. Habermas berücksichtigt allerdings die transrationalen, transpersonalen Bereiche nicht, weshalb er zwar alle Quadranten, aber nicht alle Ebenen zulässt, wenn ich ihn richtig verstanden habe“ (Wilber, 2001, S. 136).

erscheinen. „Einer der Gründe, warum viele Menschen Schwierigkeiten mit dem Begriff ‚ichlos' haben, liegt darin, dass sie alle ihre Phantasien von ‚heiligmäßig' oder ‚spirituell' auf ihre ‚ichlosen Weisen' projizieren, was üblicherweise bedeutet, dass diese dauernd gütig lächeln und vom Hals abwärts tot sein müssen, frei von fleischlichen Begierden und Gelüsten. […] Religion heißt für viele Menschen Befreiung von allen niederen Instinkten, Trieben und Bindungen, und deshalb erwarten sie von der Religion nicht Hilfestellung, wie man sein Leben mit Begeisterung leben kann, sondern vielmehr, wie man es unterdrücken und verleugnen, wie man ihm entrinnen kann."[608]

Die Transzendierung des Ich bedeutet für Wilber keineswegs eine Unterdrückung, sondern vielmehr eine Ermöglichung zur Wahrnehmung des ganzen Potenzials des Menschen. Das transzendierte „Ich" wird so zum Träger und zur Manifestation der erweckten Kräfte der Seele und des GEISTES.

„'Das Ich zu transzendieren' bedeutet also in Wirklichkeit, das Ich in einer höheren und tieferen Umschließung zu transzendieren und einzuschließen zunächst in der Seele oder dem tieferen Psychischen, dann im Zeugen oder ursprünglichen SELBST und dann, wenn man die vorangegangenen Stadien bewältigt und in sich aufgenommen hat, im Leuchten des Einen Geschmacks. Dies bedeutet also nicht, dass man sich von dem kleinen Ich befreit, sondern vielmehr, dass man ganz in es einzieht, es mit Begeisterung lebt, es als den notwendigen Träger sieht, durch den höhere Wahrheiten vermittelt werden. Seele und GEIST schließen Körper, Emotionen und Geist ein; sie löschen sie nicht aus.

Kurz: Das Ich ist nicht die Verhinderung des GEISTES, sondern vielmehr die strahlende Manifestation des GEISTES."[609]

Die hier angeführten Stellen aus Wilbers Werk zeigen, dass dieser sowohl akademisch ambitionierter Denker als auch mystisch inspirierter Praktizierender ist, der gleichzeitig mit beiden Beinen auf der Erde steht und am gesellschaftlichen Leben teilnimmt, ja sich sogar als ausgewiesener Kenner im Bereich der populären Kultur erweist.

„Hinter Wilber dem Denker steht immer Wilber der Mystiker, der das von ihm Beschriebene stets im eigenen Bewusstsein erfahren hat. Die spirituelle Ausrichtung seines Werkes ist auf jeder Buchseite offensichtlich. Er ist auf der Suche nach einem Weg, die spirituelle

---

[608] Wilber (2001) S. 369.
„Die großen Yogis, Heiligen und Weisen bewirkten nicht deshalb so viel, weil sie kriecherische Speichellecker waren, sondern große Persönlichkeiten mit einem ausgeprägten Ich, die Kontakt zum dynamischen Urgrund und Ziel des Kosmos selbst hatten, zu ihrem eigenen höheren SELBST, weil sie wach für den reinen Atman, das reine Ich-Ich waren, das eins mit Brahman ist. Sie öffneten den Mund und die Welt erbebte, fiel auf die Knie und erkannte ihren strahlenden Gott" (Wilber, 2001, S. 370).

[609] Wilber (2001) S. 371.

Dimension der Wirklichkeit und des Menschen auf akademisch vertretbare Art in der Kultur des Westens zu rehabilitieren.“[610]

---

[610] Visser (2002) S. 37.
Wilber weist immer wieder auf die Schwierigkeiten und möglichen Fehler bei der Durchführung einer meditativen Praxis hin.
„Der Meditierende laufe Gefahr, zwei entscheidende Fehler zu begehen. Der eine sei der Versuch, sein Höheres Selbst als ein Objekt wahrnehmen zu wollen, was nicht gelingen werde, da das Höhere Selbst das Subjekt der Erfahrung sei. Der zweite Fehler sei die Annahme des Meditierenden, der Schritt vom Höheren Selbst nach ‚Ein Geschmack' verlange von ihm eine Anstrengung. Diese werde ihm ebenfalls nicht gelingen, weil die höchste Bewusstseinsebene nicht durch Anstrengung erreicht werden könne, sondern paradoxerweise immer präsent sei. Der Schritt vom Individuellen zum Universellen könne nicht bewusst von der individuellen Ebene aus vollzogen werden, sondern er sei die Folge der sich spontan manifestierenden Erkenntnis, dass das Individuelle eine Ausdrucksform des Universellen ist“ (Visser, 2002, S. 50).
Wilber, der auch als bedeutender Theoretiker der Transpersonalen Psychologie gilt, verwendet immer wieder den Begriff der „Philosophia Perennis“.
„Einige transpersonale Psychologen vertraten die Meinung, die Transpersonale Psychologie könne sich am besten auf die sogenannte ‚Ewige Philosophie' stützen. Dieser Begriff ist die Übersetzung des Leibniz zugeschriebenen Begriffes der philosophia perennis. Es war Aldous Huxley, der diesen Begriff durch sein gleichnamiges Buch *The Perennial Philosophy* im Jahr 1944, einer Anthologie mystischer Texte des Ostens und Westens, einer breiteren Öffentlichkeit bekannt machte. Dieser Begriff bezeichnet allgemein die Art der Wirklichkeit, die man in fast allen großen spirituellen Traditionen der Welt wiederfinden kann. Sollte tatsächlich eine solche universelle Konzeption bestehen, wäre es für die junge Wissenschaft der Transpersonalen Psychologie [zu nennen ist hier Abraham Maslow, der auch an der Wiege der humanistischen Psychologie stand, in der die Transpersonale Psychologie wiederum ihre Wurzeln hat] ein guter Schritt, diese als einen vorläufigen Bezugsrahmen ihrer Erforschung des menschlichen Bewusstseins zugrundezulegen, denn schließlich habe sie sich einem präziseren Verständnis der spirituellen Dimension verschrieben, das auf einer Allgemeingültigkeit und nicht auf kulturellen oder religiösen Vorurteilen basiere“ (Visser, 2002, S. 58). In einer Fußnote präzisiert Visser (2002), dass nicht Leibniz den Begriff das erste Mal eingeführt hat, sondern der italienische Bischof Augustus Steuchius (1497-1584). Steuchius schrieb 1540 eine Abhandlung mit dem Titel „Philosophia Perennis“.
Die konventionellen Schulen der Psychologie, so Visser weiter, „[…] richten ihre Aufmerksamkeit in erster Linie darauf, wie eine Person eine autonome, rational denkende Persönlichkeit frei von Neurosen und pathologischen Symptomen werden kann. Die Transpersonale Psychologie hat ein vollkommen anderes Anliegen. Sie stellt die Frage, wie sich eine autonome, rational denkende und im geistigen Gleichgewicht befindliche Person an der Dimension des Göttlichen ausrichten kann. Die personalen und transpersonalen Schulen stehen nicht im Konflikt miteinander, sondern beziehen sich jeweils auf einen anderen Aspekt des menschlichen Bewusstseins“ (Visser, 2002, S. 61).
In der Tradition einer „Philosophia Perennis“ versucht der integrale Ansatz, philosophische Strömungen der westlichen und östlichen Traditionen gleichermaßen zu berücksichtigen.
„Welche Philosophie bietet eigentlich Raum für Themen wie spirituelle Entwicklung, Leben nach dem Tod oder die Existenz anderer Welten? […] Wilber sieht Anknüpfungspunkte im deutschen Idealismus von Hegel, Fichte und Schelling […]. Darüber hinaus hat Wilber idealistische Systeme des Ostens studiert und in diesem Zusammenhang gelegentlich den Begriff ‚Vedanta des Westens' verwendet. Die Vedanta ist die tiefgründigste Schule der indischen Philosophie. Sie vertritt die Theorie, die manifeste Wirklichkeit sei im Vergleich zu Brahman – dem Einen oder Absoluten – letztlich eine Illusion. Gleichzeitig erkennt die Schule des Vedanta an, dass diese Illusion oder relative Wirklichkeit – das Vielfältige – keine homogene Größe, sondern eine Zusammensetzung aus einer Vielzahl von Schichten oder Ebenen ist. Das menschliche Bewusstsein existiert dieser Philosophie zufolge in allen diesen Schichten der Wirklichkeit und kann damit letztlich lernen, seine Identität mit Brahman zu erkennen. Diese Erkenntnisse müssten nach Ansicht von Wilber in eine zeitgenössische Sprache übertragen werden.“ (Visser, 2002, S. 269).
Wenn man Wilbers Denken in die Nähe holistischer Ansätze rücken möchte, so ist zu beachten, um welche Form des Holismus es sich dabei handelt.
„Der allgemeine Holismus [dem Wilber kritisch gegenübersteht, da er auch Bewusstsein auf Quantenprozesse und damit materielle Ebenen reduziert] überwinde im Gegensatz zu den Behauptungen seiner Anhänger nicht den Materialismus, sondern spreche ihn im Gegenteil durch seine Behandlung von Bewusstsein und Spiritualität in der Terminologie der Quantenphysik heilig. Nur der wahre, ‚tiefe Holismus' sei in der Lage, den Materialismus endgültig zu überwinden, da dieser ausdrücklich andere, der materiellen Welt übergeordnete Welten anerkenne“ (Visser, 2002, S. 271).

Wilber selbst hat seine Arbeit wiederholt mit der eines „indischen Pandit“ verglichen. Dieser hat die Funktion eines „spirituellen Intellektuellen“, der die spirituellen Traditionen in Worte fasst und verteidigt.[611] Außerdem berücksichtigt sein Denken die ganz pragmatischen Dimensionen eines gelingenden Lebens, für das auch der Umgang mit der eigenen Leiblichkeit eine bedeutsame Rolle spielt.

„In seiner Einschätzung einer integralen spirituellen Lebensweise nimmt die Arbeit an einer guten körperlichen Verfassung einen hohen Stellenwert ein. Er ist sich der Gefahr bewusst, dass intensive spirituelle Erfahrungen zu einer Vernachlässigung und damit Verwahrlosung der ‚niedrigeren’ Dimensionen führen können. Denn erleuchtet sein bedeutet für Wilber noch nicht, alles zu können oder zu wissen. Man müsse beispielsweise weiterhin lernen, wie man ein Auto fährt oder eine Beziehung pflegt.“[612]

Die Vielfalt seiner Themen macht eine komprimierte Zusammenfassung von Wilbers Gedanken sinnvoll, was Visser (2002), der auch den Menschen Ken Wilber als „Denker aus Passion“ portraitiert hat, gelungen ist. Bei dem Buch *Im Auge des Hurrikans bist du sicher* (2005) handelt es sich um eine von Marianne Oesterreicher herausgegebene Textsammlung, die anhand einer Auswahl von Textstellen aus Wilbers Werk folgenden Fragen nachgeht: Welche Themen interessieren diesen Ken Wilber eigentlich? Was bewegt ihn? Wie beurteilt er Fragen unserer Zeit? Was erlebt er beim Meditieren? Wie lebt er selbst?[613]

Unter folgenden Kapitelüberschriften gibt der kleine Band einen ersten Einblick in Wilbers Leben und Schaffen, wobei ein Schwerpunkt auf die mehr persönlich inspirierten Werke *Einfach Das* (2001) [philosophisches Tagebuch] und *Mut und Gnade* (1992) [Verarbeitung

---

[611] Vgl. Visser (2002) S. 14.
In der Zeitschrift „EnlightenNext: Das Magazin für Evolutionäre“ werden regelmäßig Gespräche zwischen Ken Wilber und Andrew Cohen unter der Überschrift „Der Guru und der Pandit“ veröffentlicht. Die Zeitschrift widmet sich dem Thema der Spiritualität und der menschlichen Entwicklung. „Das Ziel von EnlighteNext ist die Evolution von Bewusstsein und Kultur: Wir streben danach, dynamischer Wegbereiter einer neu entstehenden integralen und evolutionären Spiritualität zu sein, und dafür einzustehen, wie wichtig eine authentische spirituelle Perspektive für unsere Zeit ist. Durch unser umfassendes jährliches Seminar- und Veranstaltungsprogramm und unser preisgekröntes Magazin begründen, verbinden und entwickeln wir eine globale Bewegung von ‚Evolutionären’ – ein Netzwerk von Menschen, die sich persönlich für die Gestaltung unserer Zukunft verantwortlich fühlen“ (vgl. EnlightenNext Ausgabe 34, Juni 2010 – November 2010, S. 2). Gründer und Herausgeber des Magazins ist Andrew Cohen, der seit 1986 als „spiritueller Lehrer“ wirkt und sich dabei für die Entwicklung des menschlichen Bewusstseins einsetzt. Vgl. Cohen, Andrew (2003): *Erleuchtet leben: Ein Aufruf zur Evolution über das Ego-Bewusstsein hinaus.* Aus dem Amerikanischen von Wulfing von Rohr. Petersberg.
Der Verein „Integrales Forum: Ken Wilber Perspektiven in Theorie und Praxis“ gibt eine eigene Zeitschrift unter dem Titel „integrale perspektiven“ heraus. Integrale Salons im deutschsprachigen Raum, in denen Vorträge und Seminare organisiert werden, gibt es in zahlreichen größeren deutschen Städten, außerdem in Österreich, der Schweiz, in Luxemburg und Südtirol. (vgl. integrale perspektiven, Ausgabe 15, März 2010, S. 46/47).
Die dort gepflegte integrale Bewegung und Diskussion bezieht sich in ihrer Grundhaltung auf das Werk Ken Wilbers.

[612] Visser (2002) S. 50.

[613] Vgl. Wilber (2005) S. 10.

und Schilderung des Umgangs mit dem Sterben seiner Frau] gelegt wird. Weitere Kapitel befassen sich mit: – Geist, Selbst, GEIST – Religion, Religionen, geistige Strömungen – Moderne, Postmoderne und darüber hinaus – Der Übungsweg – Integrale Sicht der Wirklichkeit – Kunst und Popkultur – Meditationserlebnisse – Alltag, Lifestyle, Feiertage des Lebens – Leuchtende Natur, Kosmos – Liebe und Tod.

Der Umgang mit dem Alltag und die Beschäftigung mit lebensnahen Themen bilden den thematischen Rahmen dieser Zitatsammlung, wie die angeführten Überschriften bereits erkennen lassen.

Eine persönliche Frage und ihre Antwort soll dieses Unterkapitel, das den Menschen Ken Wilber in aller Kürze vorstellen möchte, abschließen.

„Ich werde oft gefragt: ‚Welches Buch würden Sie als einziges auf eine einsame Insel mitnehmen?' Eines der zwei oder drei Bücher, die ich dann nenne, ist […] die *Gespräche* von Sri Ramana Maharshi. Und es steht ganz oben auf dieser Liste: […] Was und Wo ist dieses Selbst? Wo ist meine Wohnstätte als Das? Zweifellos würde Ramana diese – und eigentlich alle anderen – Fragen so beantworten: Wer ist es, der dies wissen will? […] So entsteht Selbst-Erkundung, Ramanas besonderes Geschenk an die Welt. Ich habe Gefühle, aber ich bin nicht diese Gefühle. Wer bin ich? Ich habe Gedanken, aber ich bin nicht diese Gedanken. Wer bin ich? Ich habe Wünsche, aber ich bin nicht diese Wünsche. Wer bin ich?

So dringt man immer weiter zum Ursprung des eigenen Gewahrens vor, zu demjenigen, was Ramana das ‚Ich-Ich' nannte, weil dieses das gewöhnliche Ich gewahrt. Man dringt immer weiter zum Zeugen vor, dem Ich-Ich, und man ruht als Das."[614]

Zum Abschluss soll nicht verschwiegen werden, dass auch Wilbers Denken selbst eine Entwicklung durchlaufen hat, bis es die Komplexität des gegenwärtigen Standes erreichte und heute in fünf Phasen[615] unterteilt werden kann, die bei Habecker (2007) zusammengefasst

---

[614] Wilber (2001) S. 253/254.

„Wie Ramana immer wieder sagte, ist das Selbst (oder die Erkenntnis des Selbst), wenn es ins Dasein tritt, wenn diese Erkenntnis eine Antwort in der Zeit hat, bloß wieder ein weiteres Objekt, ein weiterer vorübergehender, endlicher Zustand. Das Selbst kann man nicht erreichen: Das Selbst liest gerade diese Seite. Nach dem Selbst kann man nicht schauen: Das Selbst schaut jetzt aus den eigenen Augen. Das Selbst kann man nicht erlangen: Es liest jetzt gerade diese Zeilen. […] Wenn Sie das Selbst oder den GEIST nicht zu ‚fassen' bekommen, dann ruhen Sie in demjenigen, das ihn nicht fassen kann: Eben dies ist der GEIST. […] Und so können wir mit Ramanas größter und geheimster Botschaft schließen: Der erleuchtete Geist ist nicht schwer zu erlangen, sondern unmöglich zu vermeiden" (Wilber, 2001, S. 256/257).

[615] „Das ‚erste' Spektrum-Modell, das wir nach Wilbers eigener Bezeichnung von nun an ‚Wilber-1' nennen werden, umfasste lediglich die beiden Kategorien ‚Personal' und ‚Transpersonal'. Das ‚zweite' Spektrum Modell – ‚Wilber-2' – umfasst nun die drei Kategorien ‚Präpersonal', ‚Personal' und ‚Transpersonal'. Die Richtung der Entwicklung ist nun umgekehrt. In Wilber-1 vertieft sich der Mensch von der personalen auf die transpersonale Ebene, in Wilber-2 steigt er auf von der präpersonalen über die personale zur transpersonalen Ebene. Wenn man Wilber-1 als tiefenpsychologisch bezeichnet, dann ist Wilber-2 eher ‚höhenpsychologisch' ausgerichtet" (Visser, 2002, S. 80).

werden. Die Entwicklung und Arbeit des Menschen Ken Wilber geht weiter und dies nicht nur auf dem Arbeitsfeld seiner integralen Theorie, sondern auch in zahlreichen Anwendungsfeldern einer integralen Praxis in der Gesellschaft.

2.2.3.4. Integrales Denken und Gesellschaft: Ganzheitlich Handeln zur „Halbzeit der Evolution“ und darüber hinaus

Wilbers Band *Ganzheitlich Handeln* trägt integrale Visionen zu unterschiedlichen Disziplinen und Fachbereichen zusammen, in denen die integrale Theorie bereits Eingang gefunden hat, so z.B. integrale Politik, Medizin, Erziehung, Ökologie. Diese Gedanken sollen in einem integralen Institut zusammengeführt werden, sodass eine Weiterbildung in den unterschiedlichen Bereichen möglich wird.[616]

Wie an dieser Stelle deutlich wird, unterliegt Wilber in der ersten Phase seines Schaffens selbst der Prä-/Trans-Verwechslung, die er jedoch später selbst erkennt und bei zahlreichen weiteren Denkern aufspürt.
„Ken Wilbers Werk kann in (bisher) fünf Phasen unterteilt werden. Phase 1 (1977-1979) ist die ‚romantisch-jungianische' Phase. Wie viele romantische Philosophen und jungianische Psychologen sieht Wilber spirituelles Wachstum als eine (ganz oder teilweise) Rückkehr zu einem Zustand, der in der Vergangenheit bestanden hat, der aber im Verlauf des Erwachsenwerdens bzw. der Kulturgeschichte verloren gegangen ist“ (Habecker, 2007, S. 210).
Spirituelle Entwicklung wird jedoch schon ab der Phase 2 nicht mehr als „atavistische Regression“ bzw. Rückwärtsentwicklung hinter das Rationale zurück verstanden, sondern als Höherentwicklung über die Stufe des Rationalen hinaus.
„In Phase 2 (1980-1982) wendet sich Wilber der Entwicklungspsychologie zu, als einem umfassenderen Kontext zur Integration östlicher und westlicher Psychologie. Spirituelles Wachstum sieht er nun als etwas, das *nach* dem Erwachsenwerden kommt. Mit anderen Worten, wir haben Gott nicht verloren, sondern wir wachsen in ihn hinein, in einem schrittweisen Entwicklungsprozess“ (Habecker, 2007, S. 210).
In der nächsten Phase gelingt eine weitere Differenzierung seines Denkens, indem die Berücksichtigung unterschiedlicher Entwicklungslinien hinzukommt.
„Mit der Phase 3 (1983-1987) erfolgt eine Verfeinerung des Entwicklungsmodells. Entwicklung wird nicht länger als ein homogener und eindimensionaler Prozess verstanden, in dem das Selbst eine Anzahl von Stadien linear durchläuft, sondern als ein komplexer Prozess, an dem verschiedene Entwicklungslinien beteiligt sind (kognitiv, emotional, sozial, spirituell, etc.); das Selbst hat dabei als eine Art Navigator die Funktion, ein Gleichgewicht zwischen diesen Linien, die ganz unterschiedlich weit entwickelt sein können, zu wahren“ (Habecker, 2007, S. 211).
In den Jahren 1987-1995 veröffentlicht Wilber aufgrund der Krankheit seiner Frau, die 1989 stirbt, sehr wenig. Es folgt im Jahr 1995 mit *Eros, Kosmos, Logos* ein umfassendes Werk, das seine nun umfassend integrale Theorie vorstellt.
„Phase 4 (1995-2003) ist gekennzeichnet durch das Modell der 4 Quadranten und den integralen Ansatz, in dem Wilber seine bisherige Arbeit auf eine neuartige Weise zusammenfasst und über sie hinausgeht. Er stellt darin die […] 4 Quadranten (individuell-subjektiv, individuell-objektiv, kollektiv-subjektiv, kollektiv-objektiv) vor. […] Gleichzeitig skizziert er den ‚integralen Ansatz' als einen Versuch, die Vielfalt allen Wissens und Seins in einen Sinnzusammenhang zu stellen, und stützt sich dabei auf fünf Kategorien: Quadranten, Entwicklungsebenen, Entwicklungslinien, Zustände und Typen“ (Habecker, 2007, S. 211).
Die Phase 5, die von 2003 an datiert werden kann und der das Buch *Integrale Spiritualität* (2007) zugerechnet wird, ist durch eine „postmetaphysische“ Sicht der Evolution gekennzeichnet. Die ontologischen Stufen der Existenz sind diesem Verständnis nach nicht vorgegeben, sondern entwickeln sich im Verlauf als „kosmische Gewohnheiten“. Zusätzlich erweitert Wilber das Schema der 4 Quadranten auf 8 Zonen oder Perspektiven.

[616] „Viele der Denker, die Beiträge zu *Kindred Visions* [Ein Sammelband des Herausgebers Jack Crittenden] geleistet haben, und viele derjenigen, die in diesem Buch vorgestellt werden, haben mir bei der Gründung des Integral Institute geholfen. Bis zum jetzigen Zeitpunkt haben wir dort Abteilungen für integrale Medizin,

Mit einer solchen Initiative möchte Wilber unter Zusammenarbeit mit zahlreichen Wissenschaftlern und Unternehmern verschiedenster Fachgebiete die integralen Gedanken in die Gesellschaft hineintragen.

Sein Anliegen einer Verbreitung der „integralen transformativen Lebenspraxis" schlägt sich auch in der Gestaltung seines Buches *Integrale Spiritualität* (2007) nieder, bei der praktische Anleitungen in Form von Praxismodulen berücksichtigt werden.

In einer „Matrix" der integralen Lebenspraxis werden sowohl die Kernmodule (Körper, Verstand, Geist, Schattenarbeit) als auch die Zusatzmodule (Ethik, Sexualität, Arbeit, Emotionen, Beziehungen) in einer eigenen Spalte aufgelistet. Zu jedem dieser Bereiche folgen spezielle Übungsvorschläge, die im Rahmen von Seminaren und Workshops gelernt werden können.

„Das Integral Institute bietet für jedes dieser Module Seminare, Workshops, Kurse, Online-Material und Studienmaterial für zu Hause an. Wenn Sie daran interessiert sind, schauen Sie bitte nach unter www.MyILP.com)."[617]

---

integrale Psychologie, integrale Spiritualität, integrales Geschäftsleben, integrale Ökologie, integrale Erziehung, integrale Kunst und integrale Politik, während weitere Abteilungen in Planung sind (Medien, Diplomatie, Recht). Das Integral Institute hofft, eine Dachorganisation für wahrhaft integrale Studien sowie ein Kanal für die Finanzierung integraler Projekte sein zu können. Wir hoffen, dass wir in New York und/oder San Francisco ein Integrales Zentrum als Hauptquartier für das Institut eröffnen können, und haben bereits in Zusammenarbeit mit Shambala Publications das Projekt Integrale Medien gestartet. Sollten Sie daran interessiert sein, dem Institut beizutreten oder es mitzufinanzieren, dann informieren sie sich über die Website von Shambala.com, wo Sie weitere Ankündigungen finden werden" (Wilber, 2001c, S. 122/123).

Wilber bemüht sich, die integrale Denkweise in gesellschaftlich aktiven Initiativen zu implementieren.

„Michael Murphy und George Leonard waren mit ihrem Buch *The Life We Are Given* Pioniere einer integralen transformativen Praxis. Ich habe mit beiden intensiv daran gearbeitet, eine solche Praxis weiter theoretisch zu untermauern. Heute gibt es in den USA etwa vierzig solcher ITP-Gruppen (sollten Sie interessiert sein, eine solche Gruppe zu gründen oder einer beizutreten, dann können Sie mit Murphy und Leonard über www.itp-life.com in Kontakt treten" (Wilber, 2001c, S. 156).

[617] Wilber (2007) S. 282.

„Eine Integrale Lebenspraxis, die auf allen acht Zonen beruht, zeigt vor allem Praktiken auf, die im oberen linken Quadranten die ‚Drei S' einschließen, welche für das Verständnis und die Förderung individuellen Wachstums so entscheidend sind: Schatten, Zustände und Stufen (amerik.: shadow, states und stages, deshalb ‚Drei S'" (Wilber, 2007, 278).

Die integrale Lebenspraxis beschränkt sich aber nicht nur auf die inneren „Quadranten", sondern thematisiert auch die materiellen, äußeren Formen der Lebensführung.

„Warum ist es nicht spirituell, Witze zu erzählen? Warum sind schöne Dinge – schnelle Autos, elegante Kleidung – nicht spirituell? Warum sind körperliche Höchstleistungen nicht spirituell? Warum ist Sex nicht spirituell? Warum ist …" (Wilber, 2007, S. 283).

Die materielle Seite des Lebens wird hier nicht abqualifiziert und zur untersten Stufe einer Entwicklung deklariert, die sich von allen materiellen Kontexten zu lösen hätte.

„In der manifesten Welt ist das, was wir als ‚Materie' bezeichnen, nicht die unterste Sprosse im großen Spektrum der Existenz, sondern die äußere Form jeder Sprosse im großen Spektrum. Materie ist nicht niedriger und Bewusstsein höher, sondern Materie und Bewusstsein sind der äußere und der innere Aspekt jeder Gegebenheit" (Wilber, 2007, S. 301.)

Auch Habeckers (2007) Anliegen ist es, die integrale Philosophie Ken Wilbers mit den Bereichen der praktischen Anwendung zu verbinden. Dazu fügt er seinen theoretischen Zusammenfassungen von Wilbers Denken immer wieder praktische Übungen bei. Z.B.: „Übung: Fühle dein Leben in sich verändernden Zuständen; körperlich, emotional, gedanklich. Erlebe bewusst den andauernden Wechsel der Gegebenheiten: bei dir selbst, in deinen Beziehungen und in der Außenwelt. Nichts Geschaffenes ist von Dauer, alles ist in

Schon der Verweis auf die entsprechenden Internetseiten zeigt den Wunsch nach einer möglichst umfassenden Vernetzung der vorgetragenen Gedanken an. Die Anleitungen zu Übungen in der „Lebenspraxis“ sind als Vorschläge zu verstehen, die durchaus individuelle Spielräume offenlassen, sodass auch die Werbung für Seminare und Weiterbildung ohne jeglichen missionarischen Eifer daherkommt.

Die integrale Systematik liefert eine Orientierung für eine Lebenspraxis, deren Entwicklung offen ist und von jedem Interessierten mit eigenen Inhalten ausgefüllt werden kann.

Die Richtung wird vorgegeben durch den Gedanken der „Transpersonalität“, durch den auch das gesellschaftliche Zusammenleben eine Verbesserung erfahren soll.

> „Vielleicht wird es noch so kommen. Vielleicht kommt das Zeitalter des wahrhaft universalen Menschen, eine transpersonale Morgendämmerung nicht nur bei ganz wenigen einzelnen, sondern um sich greifend wie einst das Magische, das Mythische und das Mentale, um schließlich zum Zentrum der gesellschaftlichen Organisationskräfte zu werden, in schützende institutionelle Strukturen eingebettet, wie jetzt die weltzentrische Rationalität institutionalisiert und in Recht, Erziehung, Regierung und Gemeinschaft verankert wird. Homo universalis: die Integration von Physiosphäre, Biosphäre und Noosphäre in jedem einzelnen, und nicht als Theorie, sondern als bewusst wahrgenommene Identität – ganz so, wie das Ich oder die Person, die in heutigen rationalen Kulturen institutionalisierte bewusste Identität ist.“[618]

Explizit wird darauf hingewiesen, dass die ichbezogenen Rationalität eine Stufe auf dem Weg zur weiteren Entwicklung darstellt und daher integriert werden muss in höhere Strukturen, die sich auch gesellschaftlich widerspiegeln werden. Die Existenz des „rationalen Ich“ muss dennoch gewürdigt werden, allerdings nicht als Ganzes und höchste Entwicklung, sondern als wichtiger Teil einer weiteren Struktur.

„Nicht die Existenz der ichhaften Struktur selbst ist unser Gefängnis, sondern die exklusive Identifizierung unserer Bewusstheit mit dieser Struktur. Die Struktur selbst enthält viel Gutes – eine logische und syntaktische Brillanz, die die Medizin, Naturwissenschaft und techno-syntaktische Brillanz hervorbrachte. Wir lassen diese Struktur jedoch nicht *für* uns arbeiten, weil wir diese Struktur selbst sind. Vielmehr haben wir uns völlig mit ihr identifiziert […].“[619]

Die Gefahr besteht darin, sich völlig mit der „ichhaften Struktur“ zu identifizieren und weitere Höherentwicklung zu leugnen oder nicht zulassen zu wollen. Dies kann als eine Art

---

Bewegung und Veränderung. […] Erlebe dich auch immer bewusster alle 24 Stunden durch den Kreislauf dreier Hauptzustände: Wachen, Träumen und traumloser Tiefschlaf. […] Durch die Arbeit mit und an den Zuständen des Verhaltens wie des Bewusstseins können schnellwirksame Methodiken für sofortige Veränderungen bei Kreativität, Verhalten, Motivation, Inspiration, Präsentation, Ausdruck und Kommunikation erreicht werden. Zustandsveränderungen sind relativ leicht zu trainieren im Gegensatz zu Strukturveränderungen (Bewusstseinsebenen), die zu ihrer Bildung und Veränderung Zeit benötigen“ (Habecker, 2007, S. 18).

[618] Wilber (2001d) S. 574.
[619] Wilber (2002) S. 328.

Anhaftung[620] an die rein rationale Existenzebene beschrieben werden, die zu entsprechenden Gesellschaftsphänomenen führt.

> „Daraus entwickelte sich unsere typisch abendländische Grundhaltung: kühl, rational, abstrakt, isoliert, verbissen individualistisch, unbeweglich, den eigenen Emotionen abhold, voller Misstrauen gegen Gott. Dieses Ego baute auf der Verdrängung der für seine Existenz notwendigen ERDE und der Leugnung des tatsächlichen HIMMELS auf. […] Man könnte natürlich einwenden, dieses neue heldenhafte Ego sollte eigentlich nicht von dem Gefühl beeindruckt sein, der Mensch sei in einen Sündenfall verstrickt. Es müsste eher mit dem wiegenden Gang eines Western-Helden à la John Wayne inmitten schlichter Sterblicher einherstolzieren und dabei Selbstvertrauen, Optimismus und sogar Fröhlichkeit ausstrahlen, nach der Devise: der Mensch (das rationale Ego) vermag alles! In gewisser Hinsicht trifft dieser Einwand zu; außerdem hat das Ego ja wirklich seine Funktion als eine notwendige Phase der Evolution. Und während es in dieser Phase ist, spielt es mehr oder weniger gekonnt die Rolle des jugendlichen Western-Helden, der davon überzeugt ist, alles zu vermögen, und der die Welt herumschubst, um das zu beweisen.
> Bleibt diese Haltung jedoch bis ins Erwachsenenalter bestehen, vor allem bis ins spätere, dann wird sie schließlich zu einer Quelle von Zynismus, Skepsis, Zweifel und Verzweiflung.“[621]

Diese polemisch artikulierte Passage einer Gesellschaftskritik betont die Gefahren eines übersteigerten Egoismus. Der Hochmut des gegenwärtigen Entwicklungsstandes soll dadurch relativiert werden, dass weitere Schritte aufgezeigt werden. Der evolutionäre Gedanke wird aufgegriffen und daran anschließend wird dazu ermutigt, die Weiterentwicklung als Normalität zu begreifen, die ein krampfhaftes Anhaften nicht notwendig erscheinen lässt. Es besteht immer die Möglichkeit, größere Tiefe über das Ego hinaus zu erlangen (Transformation), ohne sich in große Weite zu verlieren (Translation).

> „In unserer gegenwärtigen historischen Situation bedeutet dies, dass der Mensch seine mental-ichhafte Struktur sterben lassen, sich von ihr differenzieren und sie transzendieren muss. Das ist kurz gesagt das, was Meditation bewirken soll: den mental-ichhaften Veränderungen Einhalt gebieten, damit die Transformation zu den überbewussten Bereichen beginnen kann. […] dann wird Meditation oder eine ähnliche wirklich kontemplative Praxis zu einem absoluten ethischen Imperativ, zu einem neuen kategorischen Imperativ. Tun wir weniger als das, dann wird unser Leben zwar nicht unbedingt zu einem bösartigen Treiben, aber doch zu einem Zustand, in dem wir einfach die Bewusstseinsebene genießen, die die Helden der Vergangenheit für uns erkämpft haben. Wir leisten selbst keinen Beitrag, wir pflanzen nur unsere Mittelmäßigkeit fort.“[622]

---

[620] „Das Denken von Wilber ist, relativ ungewöhnlich für die ‚Kreise der Alternativen’, in diesem Zusammenhang mehr von Freud als von Jung geprägt. Freud hat die Folgen einer zu großen Anhaftung an die körperliche Ebene aufgezeigt, die den Übergang vom Körperlichen zum Mentalen verhindern (Ödipus-Komplex). In ihrem Wesen identische Probleme ergeben sich nach Wilbers Auffassung auch beim Übergang vom Denken zur Seele (Apollo-Komplex) und von der Seele zum Geist (Vishnu-Komplex). Die Erkenntnisse Freuds lassen sich somit aus der körperlichen Ebene abstrahieren und auf die anderen Existenzebenen übertragen. Menschen könnten eine Anhaftung an jede Existenzebene, sei diese physisch, mental oder spirituell entwickeln und damit ihre Entwicklung zum Stillstand bringen“ (Visser, 2002, S. 97).

[621] Wilber (2002) S. 334/335.

[622] Wilber (2002) S. 366/367.
„Wenn ich mich auch durch die Morgenröte des ‚Neuen Zeitalters’ ermutigt fühle, so möchte ich doch mit einer nüchternen Bewertung schließen. Wir befinden uns nirgendwo nahe dem Goldenen Zeitalter. Am gegenwärtigen Punkt der Geschichte würde eine radikale, durchdringende und die Welt erschütternde Transformation schon darin bestehen, wenn jedermann zu einem wahrhaftig reifen, rationalen und verantwortungsbewussten Ego evolvieren würde, einem Ego, das imstande wäre, frei am offenen Austausch gegenseitiger Achtung teilzunehmen“ (Wilber, 2002, S. 376/377).

Die Höherentwicklung mithilfe einer meditativen Praxis wird hier im Sinne einer Ethik zum „kategorischen Imperativ“ erklärt, sodass eine Handlung, die allein als moralisch gut und lobenswert gelten kann, diesem Grundsatz entsprechen muss.

Selbstbezogenheit und Narzissmuss sind für Wilber die größten Hindernisse auf dem Weg dieser Entwicklung, wobei er gerade diese Eigenschaften in Teilen der gegenwärtigen Gesellschaft ausfindig gemacht hat.

„Die Generation des Babyboom hat wie jede andere Generation ihre Stärken und Schwächen. Zu den Stärken gehören eine außergewöhnliche Vitalität, Kreativität und Idealismus, dazu die Bereitschaft, mit neuen Ideen jenseits der traditionellen Werte zu experimentieren. […] Die meisten Kritiker stimmen aber auch darin überein, dass zu den Schwächen der Boomer eine ungewöhnliche Dosis von Selbstbezogenheit und Narzissmus gehört […].“[623]

Der Begriff „Babyboomer“ wird hier als Ausdruck für eine Generation verwendet, die man im deutschen Sprachraum die 68er Generation nennt. Im Sinne Wilbers gehören nicht nur die politisch engagierten 68er zu dieser Gruppe, sondern auch die Mitglieder der Hippie- und

---

Darüber hinaus würde dann eine Gesellschaft im Sinne eines „mystischen“ Weltverständnisses evolvieren, die sich von ideologischen Grabenkämpfen verabschiedet, deren Vertreter auf ihren Ansichten „der bösen, unterdrückenden Gesellschaft“ oder des „bösen zu maßregelnden Individuums“ beharren.

„Für die erste Gruppe, die wir die humanistischen Marxisten nennen wollen, sind die Menschen unfrei, weil das Subjekt, das ‚wahre Ich’, von objektiven Faktoren verdrängt und unterdrückt wird. Für die zweite Gruppe, die wir die freudianischen Konservativen nennen wollen, sind die Menschen unfrei, weil das ‚wahre Ich’ verdrängt und unterdrückt werden muss: Das Subjekt ist an allem Schuld.

Nun tritt unsere dritte Gruppe auf den Plan, die der Mystiker. Wer sich, wie ich es tue, zu dieser Gruppe zählt, ist der Ansicht, der Mensch sei vor allem deshalb unfrei, weil es den Glauben an die Existenz eines ‚wahren Ich’ gibt. Unfreiheit, Leiden und Ungleichheit entstehen demnach nicht, weil das Objekt dem Subjekt irgend etwas antut oder umgekehrt, sondern allein schon wegen des ursprünglichen Dualismus zwischen Subjekt und Objekt. Wir sollen demnach das Ich weder verdrängen noch unterdrücken, sondern es unterminieren, es transzendieren, es durchschauen“ (Wilber, 2002, S. 382/383).

Die Vorstellung Wilbers ist es, die Menschen und damit die Gesellschaft aus ihren Nöten und Anhaftungen zu befreien mithilfe eines mystischen Daseinsverständnisses, das die notwendigen Hilfeleistungen auf der körperlichen Ebene aber gerade nicht außer Acht lässt.

„Das Ziel der Mystik ist es, die Menschen aus ihren Kämpfen zu befreien, indem sie sie von ihren Grenzen befreit – weder das Subjekt noch das Objekt zu manipulieren, sondern beide in nichtdualistischem Bewusstsein zu transzendieren. […] Zugleich lässt der Mystiker die Reformen nicht außer Acht, die auf den niederen Ebenen möglich sind. Der Mystiker transzendiert die niederen Ebenen, bezieht sie aber auch ein, und kein echter Mystiker würde jemals Erleuchtung für sich selbst suchen und dabei Reformen vernachlässigen, die auf den niederen Austauschebenen durchgeführt werden können und müssen“ (Wilber, 2002, S. 384).

Äußerst realistisch erkennt Wilber an, dass es gesellschaftlich zunächst darum gehen muss, den Notleidenden in ganz grundlegendem Sinne zu helfen.

„Der größte Teil der zu erledigenden Arbeit besteht darin, die niedrigeren (und fundamentaleren) Wellen im Kontext ihrer eigenen Bedingungen gesünder zu machen. Bei den wichtigsten Reformen geht es nicht darum, wie man eine Handvoll Boomer in die Sekundärschicht bringt, sondern wie man die hungernden Millionen in den grundlegendsten Wellen ernährt, wie man den heimatlosen Millionen auf den einfachsten Ebenen ein Dach über dem Kopf beschert, wie man den Millionen Gesundheitsfürsorge angedeihen lässt, die sie nicht haben. Eine integrale Vision ist tatsächlich eines der am wenigsten dringlichen Probleme auf der Oberfläche unseres Planeten“ (Wilber, 2001c, S. 71).

[623] Wilber (2001c) S. 15.

nachfolgenden New Age-Bewegung, wobei Wilber für die typische Geisteshaltung dieser Generation den Begriff Boomeritis geprägt hat.[624]

Unter Bezugnahme auf die Untersuchungen von Graves, Beck und Cowan zu „Spiral Dynamics" erläutert Wilber die Schwierigkeiten einer gesellschaftlichen Wertvorstellung, die auf Egalitarismus beruht und dabei jegliche Hierarchie einebnen möchte, dahinter aber den Wunsch nach absoluter Ausweitung des eigenen Ego verbirgt, über das sich niemand sonst ein Urteil erlauben darf. Ein solches „meme" (engl.: mental gene = mentales Gen) wird auch entsprechend der oben vorgestellten Farbzuordnung als „mean green meme" (ekliges, grünes mentales Gen) bezeichnet.

> „Alle Versammlungen, die nach grünen Prinzipien verlaufen, tendieren dazu, einen ähnlichen Ablauf zu haben: Jeder darf seinen Gefühlen Ausdruck verleihen, was oft Stunden in Anspruch nimmt; es kommt zu einem schier unendlichen Ausdiskutieren von Meinungen, das oft zu keiner Entscheidung oder Aktion führt, weil eine bestimmte Vorgehensweise irgend jemanden ausgrenzen würde. Oft gibt es Forderungen nach einbindender, nichts an den Rand drängender, mitfühlender Einbeziehung aller Anschauungen. […] Da man annimmt, dass kein Standpunkt besser ist als irgendein anderer, kann keine konkrete Vorgehensweise empfohlen werden, die über den Austausch aller Meinungen hinausgeht. […] Da der pluralistische Relativismus eine derart subjektivistische Haltung hat, ist er ganz besonders leichte Beute des Narzissmus. Und genau das ist die Crux des Problems: Pluralismus wird zu einem Supermagneten für Narzissmus."[625]

Ein solch fundamentaler Pluralismus resultiert aus einer verkrampften Ablehnung jeder Form von Autorität. Hierarchien werden in diesen Gesellschaftsgruppen von vornherein als

---

[624] Vgl. Wilber (2001c) S. 15.
Unter dem Titel „Boomeritis" hat Wilber (2008) auch einen Roman verfasst, in den seine integrale Theorie eingearbeitet wurde.

[625] Wilber (2001c) S. 28.
„Blaue [Farbe bei Beck/Cowan blau – bei Wilber bernstein] Ordnung mag rote Impulsivität und orangenen Individualismus ganz und gar nicht. Orangefarbener Individualismus meint, blaue Ordnung sei etwas für Spießer und grüner Egalitarismus sei schwächlich und etwas für Weicheier. Grüner Egalitarismus tut sich schwer mit Eliten und Wertklassifizierungen, Hierarchien oder irgend etwas, das den Geruch von Autorität hat. Und deshalb reagiert Grün heftig auf Blau Orange und alles, was post-grün ist" (Wilber, 2001c, S. 24).
Erst auf der nächsthöheren Ebene des integralen Denkens (gelb) hören diese ideologischen Grabenkämpfe auf, sodass es ein erklärtes Ziel der transformativen Praxis ist, die Entwicklung zu dieser Stufe hin zu fördern und zu beschleunigen.
„Uns sind keinerlei Umstände bekannt, unter denen Sie die Stufen in den einzelnen Linien überspringen könnten – Stufen können nicht übersprungen werden – aber die Forschung hat eindringlich belegt, dass Sie die einzelnen Bewusstseinsstufen auf Ihrem Entwicklungsweg desto schneller durchlaufen, je häufiger Sie meditative oder kontemplative Bewusstseinszustände erleben. Keine andere einzelne Praxis oder Technik – keine Therapie, keine Atemarbeit, kein Workshop für Transformation der Persönlichkeit, kein Rollenspiel, kein Hatha Yoga – kann das bewirken, wie man empirisch nachgewiesen hat. Nur Meditation. Während sich zum Beispiel etwa 2% der erwachsenen Weltbevölkerung auf dem zweiten Rang befinden, schnellen diese 2% in der Meditationsgruppe auf 38% hoch. Das ist ein wirklich verblüffendes Forschungsergebnis" (Wilber, 2007, S. 271).
Weder können die einzelnen Stufen der Entwicklung übersprungen werden, noch geht es darum, eine der Stufen zu verleugnen. Zentral für die Höherentwicklung ist, sich nicht mit einer der Ebenen zu identifizieren und quasi dort gefangen zu bleiben.
„Überdies kann jede Welle selbst aktiviert oder reaktiviert werden, wenn die Lebensumstände es verlangen. In Notsituationen können wir rote Machttriebe aktivieren. Sehen wir uns mit Chaos konfrontiert, mag es nötig sein, blaue Ordnung zu aktivieren. Bei der Suche nach einem neuen Job könnten wir orangefarbene Leistungsorientierung brauchen, bei der Heirat und mit Freunden enge grüne, bindende Kräfte. Alle diese Meme haben etwas Wichtiges beizutragen" (Wilber, 2001c, S. 24).

despotisch und unterdrückend abqualifiziert, ohne die Normalität „gesunder Hierarchie“ akzeptieren zu können.

Hierarchie wird dann zu etwas, was grundsätzlich abgebaut und vermieden werden muss.

„Der von dem großen christlichen Mystiker (Pseudo-)Dionysos Areopagita eingeführte Begriff bedeutete ursprünglich ‚sein Leben spirituellen Prinzipien unterordnen’ (hieros heißt ‚heilig’ und –arche ‚Herrschaft’). Bald aber wurde er in einem politischen/militärischen Sinne gebraucht […] ein spirituelles Prinzip verwandelte sich in Despotie.“[626]

Insofern wird deutlich, dass die Ablehnung despotischer Hierarchie durchaus ihre Berechtigung hat, was gleichzeitig keineswegs dazu legitimiert, jede Form von Höherentwicklung, von besser und schlechter, abzuqualifizieren. Daher war es Wilbers höchstes Anliegen, „[…] eine Terminologie für eine konstruktive Philosophie zu schaffen. Jenseits des pluralistischen Relativismus gibt es einen universalen Integralismus; deshalb strebte ich danach, die Philosophie eines universalen Integralismus zu umreißen.“[627]

Auf diesem Weg der Integration ist zunächst die Differenzierung ein wichtiger Schritt.

---

[626] Wilber (1999) S. 77.

[627] Wilber (2001c) S. 51.

„In einer idealen Gesellschaft werden Wilber zufolge alle Bedürfnisse des Menschen – körperlich, psychisch und spirituell – geachtet. Seiner Meinung nach werden gerade in den westlichen Gesellschaften, seien diese kapitalistisch oder sozialistisch orientiert, die inneren Bedürfnisse des Menschen eingeengt“ (Visser, 2002, S. 194).

Dieses Bedürfnis nach Spiritualität ist durchaus vorhanden, wie folgende, von Wilber vorgetragene Untersuchungen zeigen.

„In einer kürzlich von der Universität von Kalifornien durchgeführten Umfrage geben 79% der amerikanischen College-Studenten im vorletzten Studienjahr an, Spiritualität sei in ihrem Leben wichtig oder sehr wichtig, und drei von vier Studenten beten. Trotzdem können sie mit ihren Professoren, die meistens orange bis grün sind und den Glauben ihrer Studenten lächerlich machen, nicht darüber sprechen; trotzdem fühlen sie sich mit den mythischen und ethnozentrischen Versionen von Religion, die viele ihrer Freunde vertreten, nicht mehr wirklich wohl. […] Genauso sieht ihre schreckliche Option aus – lebe auf der Bernsteinstufe und liebe Christus oder bewege dich auf Orange zu und entsage Christus – und es ist praktisch die einzige Option, die diese Studenten haben. Die Entwicklung ihrer spirituellen Intelligenz ist auf der Bernstein-Stufe (d.h. Fowlers Stufe drei) steckengeblieben, und sie haben keinerlei Möglichkeiten, die orangene oder höhere Ebene in der Entwicklung von spiritueller Intelligenz zu erforschen (speziell die synthetisch-konventionelle Ebene oder Stufe vier und die individuative-reflektive Ebene oder Stufe fünf, die beide in dieser Zeit emergieren können, wenn sie durch nichts unterdrückt werden, was ein typisches Hochschulstudium tut). Sie werden, was ihre Auffassung von Geist betrifft, tatsächlich infantilisiert“(Wilber, 2007, S. 251/252).

Eine Option besteht also darin, auf der bernsteinfarbenen, ethnozentrischen, mythischen Stufe des Glaubens zu verharren und damit eine Höherentwicklung abzulehnen.

„Die andere Option ist, dass sie ihren Glauben aufgeben und sich auf die orangene und höhere Ebene der Entwicklung begeben, wo sie keinerlei spirituelle Orientierung haben. Da beide Entscheidungen schrecklich sind, beten die meisten Studenten, wie eine Untersuchung zeigt, einfach im Schrank. Terroristen treffen eine andere Entscheidung“ (Wilber, 2007, S. 252).

Wilbers Anliegen ist es, keine der bestehenden Ebenen zu unterdrücken und auf allen Ebenen eine Lebenspraxis zu ermöglichen, die auch religiöse Formen beinhaltet und die oben angedeuteten Konflikte vermeidet.

„Manche Menschen bleiben bei Rot stehen. Eine magisch-rote Religion wird sie immer ansprechen, und die Gesellschaft braucht ganz eindeutig irgendeine Version von roter Religion. Manche Menschen bleiben bei Bernstein stehen. Sie werden immer ansprechbar sein für eine mythisch-bernsteinfarbene Religion, und die Gesellschaft braucht ganz eindeutig irgendeine Version von bernsteinfarbener Religion. Manche bleiben bei orange stehen. Die Religion, die diese Menschen anspricht, vertritt die Vernunft und das universelle Gute von Orange, und die Gesellschaft muss Zugang zu irgendeiner Version von orangener Religion gewähren. Manche bleiben bei Grün stehen, manche bei Petrol und manche bei Türkis“ (Wilber, 2007, S. 268).

„Da Wissenschaft, Kunst und Moral jetzt unwiderruflich differenziert sind, wie wollen wir sie integrieren? […] Was die Moderne differenziert hat, muss die Postmoderne integrieren. Und wenn die Rationalität für die Differenzierung zuständig war, muss die Postrationalität die Heilung bewirken – und Postrationalität, sage ich, ist vor allem Schau-Logik.“[628]

An die rationale Differenzierung muss sich eine postrationale Integration anschließen. Dieser Notwendigkeit muss sich die gegenwärtige Gesellschaft bewusst werden. Andernfalls droht eine Zersplitterung der Wissensformen.

Beobachtet werden kann, so Wilber, eine tendenzielle Reduktion von „Kunst, Moral, Naturwissenschaft“ bzw. „Ich, Wir, Es“ auf die Außenperspektive des „Es“.

„Mehr als alles andere förderte die Dissoziation der Großen Drei den Aufschwung der Naturwissenschaften (Es-Bereich) auf Kosten des Inneren, Subjektiven, Moralischen und Kulturellen (Ich und Wir), und das meine ich, wenn ich sage, die Großen Drei seien auf das Große Eine reduziert worden, nämlich auf den rechten Weg der objektivierenden Es-Sprache.“[629]

Mit dieser Reduktion geschah eine Verflachung der anderen, tieferen Dimensionen des Daseins auf den Bereich einer äußerlichen Ebene. Innenräume von „Ich“ und „Wir“ sollten dabei mit materiellen Prozessen wie Hirnströmen oder sozialen Systemen erklärt werden.

„Das nenne ich die Einebnung, die Verflachung des Kosmos. Er wurde durch das Passiersieb der Objektivierung gedrückt, und was herauskam, war eine wahrlich dünne Suppe. Vom reichhaltigen, vieldimensionalen Kosmos blieb kaum mehr als das sensorisch-empirische Äußere, die Umrisse und Flachland-Formen – als projizierte man eine Kugel auf eine ebene Fläche und betrachtete dann nur noch die Projektion, den Kreis, die reine Spanne ohne alle Tiefe und fragte dann: ‚Was heißt denn hier Kugel?’.“[630]

Der integrale Ansatz berücksichtigt auch die hier angesprochene Perspektive der Es-Sprache, ohne diese zu verabsolutieren. Im Dienste einer gesellschaftlichen Harmonisierung auf ein integrales Bewusstsein hinzuarbeiten, ist ein wichtiger Grund für Wilbers gesellschaftliches Engagement.

---

[628] Wilber (2001d) S. 475.
[629] Wilber (2001d) S. 499.
[630] Wilber (2001d) S. 500/501.
„[…] ein unendliches Hinauf kippt um in ein endloses Voran, und ganz gleich, was da als Heil und Erlösung vorgesehen ist – immerwährender wissenschaftlicher Fortschritt oder grenzenloser materieller Besitz oder irgendeine politische Utopie – all das ist im Grunde ein Suchen nach dem Unendlichen durch Herumstochern im Endlichen und fügt der endlichen Welt am Ende unendlichen Schaden zu, weil es etwas von ihr fordert, was sie nie und nimmer bieten kann“ (Wilber, 2001d, S. 593).

In welcher Weise ein solch differenziertes und umfassendes Verständnis zu einer integralen Bildung verwendet werden kann und inwiefern ein transdisziplinärer Umgang der Wissenschaften möglich ist, soll Gegenstand des nächsten Unterkapitels sein.

2.2.3.5. Integrale Bildung und Transdisziplinarität

Wilbers integrales Modell der menschlichen Entwicklung und des menschlichen Bewusstseins liefert einen umfassenden und damit anspruchsvollen Rahmen für weitere Überlegungen im Bereich der Bildung und Erziehung. „Ziel eines liberalen/multikulturellen Bildungswesens muss es sein, bestimmte grundlegende Fähigkeiten zu vermitteln und Rahmenbedingungen zu schaffen, innerhalb deren eine freie moralische Entwicklung von einer egozentrischen über eine ethnozentrische/soziozentrische zu einer weltzentrischen/pluralistischen Haltung stattfinden kann.“[631]

Im Bereich des Ethikunterrichts würde ein solches Verständnis eine Bildung von umfassenderem „Mitgefühl“ beanspruchen, sodass ein Bewusstsein für große Zusammenhänge gefördert wird, das über eine egozentrische und ethnozentrische Orientierung hinausgeht. Berücksichtigt wird dabei auch die Förderung einer tiefgreifenden Selbstachtung, die sich jedoch nicht auf dem einmal erreichten Standpunkt einrichtet, sondern die Möglichkeit einer Weiterentwicklung erkennt und als Herausforderung annimmt.

„Worum es uns hier doch letztlich geht, ist das traditionelle liberale Bildungsideal, dessen Ziel die Entfaltung des eigenen tiefsten und höchsten Potenzials ist. Das bedeutet, dass man nicht nur Selbstachtung haben und sich so akzeptieren muss, wie man jetzt ist, sondern sich auch wirklichen Herausforderungen stellen muss, […] es geht um das Gelübde, sich zu seiner eigenen höchsten Verfassung entwickeln zu wollen. Das kann man aber im unteren, mittleren

---

[631] Wilber (2001) S. 323.
„Diese sich ausdehnende Identität wird in intersubjektiver Moral gespiegelt. […] Denn jemand, mit dem man sich identifiziert, wird man wie und als sich selbst behandeln. Wenn man sich nur mit sich selbst identifiziert, dann behandelt man andere narzisstisch. Wenn man sich mit seinen Freunden und seiner Familie identifiziert, dann behandelt man sie mit Anteilnahme. Wenn man sich mit seiner Nation identifiziert, dann wird man seine Landsleute als Mitbürger behandeln. Wenn man sich mit allen Menschen identifiziert, wird man danach streben, alle Menschen fair und mit Mitgefühl zu behandeln, unabhängig von Rasse, Geschlecht, Hautfarbe oder Religion. Wenn die eigene Identität sich weiter ausdehnt, um den Kosmos zu umfassen, dann wird man alle Lebewesen mit Respekt und Freundlichkeit behandeln, denn sie sind alle vollkommene Manifestation desselben strahlenden Selbst, das genauso auch das eigene Selbst ist. Das erfährt man in einer unmittelbaren Verwirklichung der höchsten Identität eben deshalb, weil Identität das ganze Spektrum des Bewusstseins umspannen kann, von Materie zu Körper zu Seele zu GEIST, wobei jede Erweiterung oder Ausdehnung einen höheren Grad moralischer Umfassendheit mit sich bringt, bis das All selbst in leidenschaftlichem Gleichmut umfasst ist“ (Wilber, 2006, S. 136).

und höheren Bildungswesen nicht erreichen, wenn man sich idiotisches Mitgefühl statt echtes Mitgefühl leistet.“[632]

Was hier mit dem Ausdruck „idiotisches Mitgefühl“ gemeint ist, ist eine aufgesetzte Haltung eines plakativen Gefühlsausdrucks. Die Aufforderung „habt Euch alle schön brav lieb!“ und „redet möglichst ausführlich und bei jeder Gelegenheit über eure Gefühle!“ berücksichtigt gerade nicht die Ganzheit eines menschlichen Umgangs, für den es jedoch durchaus Umgangsformen auf der Basis von Regeln zu formulieren gilt. Solche Regeln für den Umgang im Klassenzimmer oder in der Gesellschaft haben ihre Notwendigkeit und Berechtigung im Spektrum der Entwicklungsstufen und sollen daher als Ebene der konventionellen Regel- oder Tugend-Erziehung berücksichtigt und kenntlich gemacht werden. Teil des Umgangs ist jedoch auch das Ausloten von Durchsetzungsfähigkeit und Abgrenzung.

„Eine wahrhaft integrale Erziehung zwingt nicht einfach jedem einzelnen vom ersten Tag an das grüne ‚Mem’ auf, sondern begreift vielmehr, dass Entwicklung sich in phasenspezifischen Wellen zunehmender Einbeziehung entfaltet. Um Gebsers Version zu verwenden: Das Bewusstsein fließt geschmeidig von der archaischen zur magischen zur mythischen zur rationalen zur integralen Welle, und eine wirklich integrale Erziehung würde nicht nur die letzte Welle hervorheben, sondern sich um die angemessene Entfaltung aller sukzessiven Wellen kümmern.“[633]

---

[632] Wilber (2001) S. 325.
Wofür Wilber plädiert, ist die Förderung und Forderung von echter Entwicklung. Damit ist nicht gemeint, die Leute gefühllos zu Höchstleistungen anzutreiben, die sie nicht erreichen können, und sie dabei zu demütigen. Daher besteht die Gefahr, folgendes Zitat gründlich misszuverstehen, das die Haltung des Zen-Lehrers seinen Schülern gegenüber erläutert. Worum es bei diesen Übungssystemen geht, ist die Befreiung des großen Selbst, was bei Wilber als GEIST bezeichnet wird, aus den Beschränkungen des kleinen Selbst oder Geist.
„Aber richtiges Zen nimmt einen sehr großen Stock […]. Echtes Mitgefühl versetzt einem einen Tritt in den Hintern und nimmt einem den Namen weg, und an manchen Tagen ist es nicht lustig. Wenn man dieses Feuer scheut, dann muss man sich einen lieben, netten, mit sanfter Stimme sprechenden und ewig lächelnden New-Age-Lehrer suchen, der einem hilft, sein Ego mit einem spirituell klingenden neuen Etikett zu überkleben. Man sollte aber denjenigen aus dem Weg gehen, die echtes Mitgefühl praktizieren, denn da gibt es Zunder. Die meisten Menschen meinen mit ‚Mitgefühl’: Bitte sei nett zu meinem Ego. Das Ego ist aber gerade der schlimmste Feind, den man hat, und wer nett zu ihm ist, verhält sich keineswegs mitleidsvoll“ (Wilber, 2001, S. 128).

[633] Wilber (2001c) S. 111.
„Nicht integrierter Eros transzendiert bei seinem Streben nach höheren Ebenen nicht die niedrigeren, sondern weist sie von sich und unterdrückt sie, und das geschieht aus Furcht (Phobos), nämlich aus der Befürchtung, das Niedrigere werde ihn ‚verunreinigen’, ‚beschmutzen’ oder ‚hinunterziehen’. In der Gestalt des Phobos flieht der Eros das Niedrigere, anstatt es einzubeziehen. Phobos ist also Aufstieg, der sich vom Abstieg losgesagt hat. Phobos ist auch die treibende Kraft der Verdrängung, das heißt der missglückten Transzendenz.
Oder anders gesagt, Phobos ist Eros ohne Agape – Transzendenz ohne Umfangen, Negation ohne Bewahrung.
[…]
Thanatos andererseits ist Abstieg, der sich vom Aufstieg losgesagt hat. Er ist die Flucht des Niedrigeren vor dem Höheren, ein Mitfühlen, welches das Niedrigere nicht nur umfängt, sondern zu ihm regredieren möchte. In der

Werden alle Stufen der Entwicklung berücksichtigt, so wird auch auf die Ebene einer postkonventionellen Suche nach Werten und Selbstverwirklichung zu achten sein. Hier können Ansätze aus den Bereichen einer „Philosophischen Praxis“ und der „Philosophie der Lebenskunst“ hilfreich sein, da sie im postkonventionellen Sinne Orientierung bieten können, ohne Regeln vorzugeben.

„Wer die postkonventionelle Stufe erreicht hat, kann für sein Identitätsgefühl nicht mehr auf die von der Gesellschaft bereitgestellten Rollen zurückgreifen, sondern muss sich auf seine eigenen Mittel besinnen. ‚Wer bin ich?' – das wird zum erstenmal eine brennende Frage, und an die Stelle der früheren ‚Zugehörigkeitsbedürfnisse' treten [z.B.] ‚Selbstachtungsbedürfnisse' (Maslow), das ‚konformistische Selbstverständnis wird durch ein ‚gewissenhaftes Ich (Loevinger) abgelöst.“[634]

Die Auseinandersetzung mit Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz ist ein wichtiger Aspekt für die Identitätsfindung und Identitätsbildung als Teil des schulischen Bildungsauftrags. Nicht nur die Beschäftigung mit zu durchlaufenden Entwicklungsstufen, sondern auch die Möglichkeit eines differenzierten Blicks auf die Welt mithilfe der vier Quadranten können hier Hilfestellung leisten.

„Es gibt allerdings schon eine große Zahl wahrhaft integraler Theoretiker, die an der Umsetzung solcher Ideen und der Anwendung einer ‚alle Quadranten, alle Ebenen'-Erziehung arbeiten. In vielen Fällen wurden die Organisationsstrukturen der Schulen (Verwaltung und Fakultät) und der Kernlehrplan für die Studenten um ein ‚alle Quadranten, alle Ebenen'-Format herum aufgebaut. Das geschah in konventionellen Schulen wie in Schulen für in ihrer Entwicklung behinderte Menschen. Dieses gesamte Thema ist Schwerpunkt der Arbeit des Institute of Integral Education.“[635]

Gestalt des Thanatos flieht Agape das Höhere […] so entspringt Thanatos alle Regression und Reduktion, alle Fixierung und aller Entwicklungsstillstand.
Oder anders gesagt: Thanatos ist Agape ohne Eros“ (Wilber, 2001d, S. 414/415).

[634] Wilber (2001d) S. 292.
„Gegen Ende der späten Ego-Phase (12-21 Jahre) reift das Ego und beginnt das Selbst, sich von diesem Ego wieder zu differenzieren. […] Mit diesem Schritt entwickelt sich die von Wilber als Zentaur – das Symbol der Einheit von Geist und Körper – bezeichnete Ebene. […] Die Integration der Persönlichkeit (die auch den Körper einschließt) führt eigenständig noch nicht zur Bewusstwerdung des Transpersonalen oder Spirituellen, aber sie ist dafür eine wesentliche Voraussetzung. Setzt sich der Mensch mit dem Sinn seiner Existenz auseinander, ist er auch offen für die entsprechenden Antworten, die ihm verschiedene spirituelle Traditionen anbieten. In dieser Hinsicht ist das Existenzielle ebenfalls das Tor zur Domäne des Transpersonalen.“ (ebd.)
Schülerinnen und Schülern werden so die Möglichkeiten ihrer Entwicklung aufgezeigt und bewusst. Ein solches Bildungsangebot ermöglicht ein umfassenderes Selbstverständnis über pychologische und philosophisch-existenziell relevante Zusammenhänge, die jeden Menschen auf der entsprechenden Entwicklungsstufe betreffen.

[635] Wilber (2001c) S. 111.
„Bill Godfrey, Leiter der Greenhills School in Ann Arbor, Michigan, schickte mir eine ausführliche Zusammenfassung über ‚Anwendung der Quadrantentheorie auf unsere Lehrplangestaltung und unser gesamtes

Integrale Bildung setzt sich das Ziel der Vermittlung einer ganzheitlichen Sicht auf Mensch und Welt, bei der alle Perspektiven von „Ich, Wir und Es (Sie)“ berücksichtigt werden.[636]

> „Erziehung zur Ich-Dimension bedeutet, den Zugang von Kindern zum eigenen Ich und zur eigenen individuellen Innerlichkeit zu fördern und ihnen bei der Erforschung Hilfestellung zu bieten. Die Methodiken dafür sind Introspektion im weitesten Sinn, von Körperwahrnehmung bis Meditation, Gedanken- und Gefühlsbeobachtung usw. […] Die Entdeckung der Wir-Dimension wiederum betont das Miteinander-in-der-Welt-sein aller Wesen, das Miteinander- Umgehen, das Sich-Verständigen, das Lösen von Konflikten und das Erkennen von Unterschieden, sowie auch das Miteinander-feiern. […] Die Es-Dimension wiederum ‚entdeckt' die Objektivität des Seins und erkundet in Fächern wie Physik, Chemie, Biologie, Ökologie die objektiven Gegebenheiten dieser Welt.“[637]

Habecker stellt jedoch fest, dass in unserem Kulturkreis vor allem diejenigen Wissenschaften eine besondere Anerkennung genießen, die sich mit den „objektiven Dimensionen des In-der-Welt-seins“ beschäftigen.

> „Und falls es sich doch einmal um Themen wie Psychologie, Geist oder Bewusstsein dreht, dann geht es dabei ziemlich sicher um Verhalten, Neurotransmitter, Synapsen, elektrische Potentiale und neuronale Strukturen. In seiner letzten Ausgabe vor der Jahrhundertwende veröffentlichte das Magazin FOCUS (Nr. 52-1999) eine Umfrage unter Wissenschaftlern, wer ihrer Meinung nach zu den Top 50 Wissenschaftlern des ausgehenden 20ten Jahrhunderts gehört und hat daraus eine Rankingliste erstellt. Ordnet man die genannten Top 50 dieses Ranking nach Quadranten, dann sind 49 davon Wissenschaftler der rechtsseitigen Quadranten (Physik, Biologie, Chemie, Ökologie, Systemtheorie…) und nur ein einziger der Nominierten ist ein Forscher von Innerlichkeit: Sigmund Freud. Das Aufdecken derartiger kultureller Unbewusstheiten und Unausgewogenheiten ist eines der Ziele eines integralen Ansatzes.“[638]

Schulmodell'. […] Ed McManis schreibt mir, dass die Denver Academy, eine Schule für Kinder mit Lernschwäche, ‚schon viele dieser Ideen in unserem Stundenplan umgesetzt hat'. […] Einige Dutzend ähnlicher Briefe habe ich von Bildungseinrichtungen aus der ganzen Welt erhalten“ (Wilber, 2001, S. 315/316).

[636] Wilber sieht sich quasi in der Tradition Kants, indem er aufzeigt, wie bereits Kant sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen der verschiedenen Blickwinkel auf die Welt herausstellte.
„Die 1781 verfasste *Kritik der reinen Vernunft* legte die Unfähigkeit der monologischen Vernunft, metaphysische Wahrheiten zu erfassen, unerbittlich bloß und zog damit einen dramatischen historischen Schlussstrich unter diese Art von Metaphysik. Der Tod der traditionellen Metaphysik: Dies war die praktisch unanfechtbare Schlussfolgerung von Kants erster Kritik.
Für Kant war dies jedoch nur der Anfang. Er hatte gezeigt, dass die monologische Vernunft die Existenz des GEISTES, von Freiheit oder Unsterblichkeit nicht beweisen kann. Aber er zeigte auch, dass die Vernunft ihre Existenz auch nicht widerlegen konnte. Wissenschaft durfte also zweierlei nicht: Erstens sie durfte nicht sagen, dass es den GEIST gibt, aber sie durfte zweitens auf gar keinen Fall sagen, dass es den Geist nicht gibt. […] Erst als die objektivistische, positivistische, monologische Vernunft aufhörte, des GEISTES habhaft werden zu wollen, konnten andere Erkenntnismodi zum Zuge kommen […].
Daher versuchte Kant in seiner *Kritik der praktischen Vernunft* (1788) zu zeigen, dass die dialogische Vernunft (moralische, ethische, praktische Vernunft) […] eher zu einer Art transzendentaler und spiritueller Erkenntnis hin [führt]. Die moralische Vernunft (nicht Es-Erkenntnis, sondern Wir-Erkenntnis) kann, wie er glaubte, nur unter der Voraussetzung Moral sein, dass der Geist existiert, dass Freiheit sinnvoll ist und dass es eine irgendwie geartete Unsterblichkeit der Seele gibt. Sein Argument lautete im Grunde, dass das innere moralische Gesetz ohne die Postulate eines transzendenten GEISTES gar nicht möglich wäre. […] In seiner dritten großen Kritik, der *Kritik der Urteilskraft* (1790) […] möchte [Kant] den ästhetischen Ich-Bereich einführen, um Wir-Ethik und Es-Wissenschaft zu integrieren. Er möchte die Großen Drei integrieren“ (Wilber, 1998, S. 115-117).

[637] Habecker (2007) S. 59.
„Inwieweit wird eine ausgewogene Entwicklung in allen drei Bereichen unterstützt, und wo liegen Schwerpunkte bzw. Vernachlässigungen? Bei Überprüfungen der Effizienz von Bildungssystemen wie beispielsweise dem PISA Test wäre eine derartige Ausgewogenheit wünschenswert, die sowohl subjektive (wie weit ist ein Mensch persönlich entwickelt), intersubjektive (wie weit ist ein Mensch beziehungsfähig) und objektive (was weiß ein Mensch) Kompetenzen misst“ (Habecker, 2007, S. 59).

[638] Habecker (2007) S. 61/62.

Der integralen Theorie geht es darum, verschieden Sichtweisen auf die Welt bewusst zu machen und in ihrer Unterschiedlichkeit anzuerkennen. Dadurch entsteht die Fähigkeit, den jeweils eigenen Blick einzuordnen und damit die Möglichkeit, diesen Blick zu erweitern. Werden solche Fähigkeiten ausgebildet, fördert dies nicht nur Toleranz gegenüber anderen Perspektiven und damit Kommunikationsbereitschaft, sondern auch ein höheres Maß an Freiheit aufgrund von tieferer Bewusstheit.

„Je mehr ich über die subjektiven, intersubjektiven und objektiven Dimensionen des Lebens weiß, desto freier (bzw. erfüllter) bin ich. Beides zusammen ist die wahre Freiheit des vollständig bewussten In-der-Welt-seins bei gleichzeitiger Bewusstheit eines nicht (nur) Von-der-Welt-seins.“[639] Wird sich der Mensch der Vielfalt von Perspektiven bewusst, muss er nicht mehr auf seiner Sicht der Dinge beharren und diese verteidigen, sondern kann seinen Blick erweitern.

Ein solches Bildungskonzept arbeitet eng an der persönlichen Betroffenheit des Einzelnen, indem die existenzielle Bedeutsamkeit des eigenen Standpunktes auf dem Prüfstand steht. Die didaktische Vermittlung von Selbstverständnis und Weltverständnis reicht an dieser Stelle in Bereiche einer „Philosophie der Lebenskunst“ hinein, wie sie in der Philosophischen Praxis besprochen wird, ohne gelehrt oder doziert zu werden. Die Auseinandersetzung mit lebensrelevanten Fragen findet dabei systematisch orientiert an der Struktur der integralen Theorie statt und bleibt offen für individuelle Lebensentwürfe und Sinnfragen.

„Ich kann mir mein Leben daraufhin betrachten, wie weit ich diese Perspektiven für mich entwickelt habe und sie lebe – allgemein und in jedem Augenblick. Wie weit bin ich mir meiner eigenen Innerlichkeit bewusst und der psychologischen Strukturen, durch die ich sie wahrnehme? Wie ist die Erlebnisqualität und der Zustand meiner Beziehungen, und in welche kollektiven Geistesstrukturen bin ich eingebunden? Wie verhalte ich mich in der Welt und gegenüber anderen in meinem Tun, und in welchen äußeren Systemen (Wohnen, Arbeit, Infrastruktur, Besitz, Geld, Gesellschaft) lebe ich? Ein Nachgehen dieser Fragen kann dem Leben mehr Bewusstheit, Fülle und Erfülltheit schenken.“[640]

---

[639] Habecker (2007) S. 170/171.

[640] Habecker (2007) S. 223.

„Ich kann eine Beziehungssituation systemisch/kulturell betrachten, wie z.B. bei einer Familienaufstellung, ich kann sie systemisch/strukturell betrachten, indem ich mir z.B. Tagesabläufe, Verhaltensmuster, Finanzstrukturen und die Wohnsituation anschaue, ich kann die Mitglieder der Beziehung jeweils von innen her (Psychotherapie) oder von außen her (individuelles Verhalten) einzeln betrachten, ich kann mir den politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Kontext anschauen, in dem diese Beziehung steht und wie er auf sie einwirkt usw. – jedesmal erhalte ich einen anderen Blick auf diese eine Beziehung, und alle diese Perspektiven liefern eine Aussage über den Zustand der Beziehung, einen wichtigen Puzzlestein zum Gesamtbild. Aber keines von all dem liefert jemals das ganze Bild“ (Habecker, 2007, S. 140).

Die großen Fragen des Lebens nach dem „Woher und Wohin“, die Frage „Was mache ich aus meinem Leben?“ spielen in der menschlichen Entwicklung eine wichtige Rolle, sodass ein umfassender Blick auf die Welt und den Menschen eine große Chance darstellt, die Entfaltung eines jugendlichen Bewusstseins zu fördern, wobei gleichzeitig die eigene Urteilsfähigkeit gefordert ist. Der umfassende und damit anspruchsvolle Rahmen der integralen Theorie birgt ein solches Potential in sich, indem er komplexe Zusammenhänge wissenschaftlich systematisiert und ordnet und dadurch Orientierung bietet.

Eine philosophische Bildung kann in diesem Sinne für inter- und transdisziplinäre Zusammenhänge sensibilisieren und dadurch auf wissenschaftliche Forschungsprojekte vorbereiten, die dem integralen Ansatz entsprechen und genügen möchten.

Die Vielfalt an Forschungszweigen erschwert in einem gegenwärtigen Umfeld einer starken Tendenz zur Spezialisierung dieses Vorhaben.

Aufgrund eines unüberschaubaren Umfangs einzelner Fachgebiete ist es daher ein Anliegen Wittrocks (2008), die unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen durch integrale, transdisziplinäre Forscher zu einem gemeinsamen Austausch zu bewegen.

„1980 zählte der Fächerkanon allein des deutschen Hochschulverbandes 4.000 einzelne Fächer und eine Studie von 1992 kam auf 8.350 eingrenzbare Wissensfelder – ein klarer Trend in Richtung Spezialisierung.“[641]

Am Beispiel des „Hausarzt-Facharzt Modells“ veranschaulicht Wittrock, dass jeder allgemein ausgebildete Wissenschaftler in der Lage sein sollte, wissenschaftliche Problemstellungen auch über sein spezielles Fach hinaus zu erkennen und mit entsprechenden Experten anderer Disziplinen abzugleichen oder zu erörtern. Der Philosophie könnte dabei die Rolle des „wissenschaftlichen Hausarztes“ zugesprochen werden, der nach erster Analyse der wissenschaftlichen Problematik in der Lage ist, die entsprechend benötigten Experten zu Rate zu ziehen.

„Ob nun die Philosophie die Rolle des ‚wissenschaftlichen Hausarztes’ übernehmen sollte, sei einmal dahingestellt. Obwohl einiges dafür spräche, müsste es nicht zwangsläufig so sein. […] In jedem Fall wäre das Erlernen eines integralen Betriebssystems ein wünschenswerter Bestandteil einer wissenschaftlichen Ausbildung.“[642]

Die Anwendung des integralen Denkens im Sinne Wilbers ist der zentrale Gedanke hinter der hier vorgetragenen Idee einer philosophischen Projektkoordination. Dabei sind die

---

[641] Wittrock (2008) S. 1.
Wittrock, Dennis (2008): *Perspektiven inter- und transdisziplinärer Kooperation im Lichte des integralen methodologischen Pluralismus Ken Wilbers.* Bremen. (vgl. www.ii-frankfurt.de/Dennis-Wittrock.92.0.html) (Stand: 03.10.2010))

[642] Wittrock (2008) S. 83/84.

Spezialisten ihrerseits nicht abhängig vom Urteil und der Aufgabenverteilung eines „wissenschaftlichen Hausarztes“, sondern sollen ihrerseits ein Verständnis für fächerübergreifendes Denken entwickeln, sodass ein transdisziplinäres Denken und Arbeiten ermöglicht wird.

„Philosophie kann an dieser Stelle eine Orientierungsfunktion beisteuern, die zwar disziplinäres Wissen und Forschen niemals ersetzen, aber doch Erkenntnisbestrebungen zwischen („inter“) oder gar jenseits („trans“) der wissenschaftlichen Disziplinen koordinieren helfen kann.“[643]

Die hier hervorgehobene Orientierung gebende Funktion des integralen philosophischen Denkens für die Wissenschaft und akademische Forschung kann auf den Bereich der Bildung von Schülerinnen und Schülern übertragen werden. Die Möglichkeit, unterschiedliche Forschungsmethoden und Blickwinkel auf die Welt bereits in der schulischen Ausbildung kennenzulernen, steigert die Fähigkeit, den eigenen Weg einer weiteren Bildung in universitären Einrichtungen zu wählen und möglicherweise in Form transdisziplinären Denkens beschreiten zu können.

3. Perspektiven der Philosophischen Praxis für die Didaktik der Philosophie und Ethik

Wenn nach den Perspektiven für eine Didaktik der Philosophie gefragt wird, so müssen zunächst die bereits bestehenden fachdidaktischen Konzepte untersucht werden, was im Hinblick auf ihre Verbindung zum praxisbezogenen Philosophieren geschehen soll.

Neben der philosophiedidaktischen Kontroverse zwischen dialogisch-pragmatischem und bildungstheoretisch-identitätstheoretischem Ansatz, der am Anfang einer philosophiedidaktischen Debatte stand, soll der Versuch einer Vermittlung solcher Positionen gemacht werden. Dabei soll deutlich werden, dass die Diskussion um fachdidaktische Grundsätze von einem Blick auf die Praxis der Philosophie mit beeinflusst war. An diese Tradition der Fachdidaktik der Philosophie, die ihrerseits die Gründung und Gestaltung der

[643] Wittrock (2008) S. 3.
Zur Darstellung des Begriffs der Transdisziplinarität bezieht sich Wittrock (2008) unter anderen auf Mittelstraß (1998) und Balsiger (2005), um die Bedeutung von Transdisziplinarität vor allem an der „Schnittstelle von Wissenschaft und Gesellschaft“ zu verdeutlichen. Letztendlich wird der integrale methodologische Pluralismus nach Wilber als visionäres Beispiel und Grundlage eines disziplinenübergreifenden Forschens präsentiert.
„Man stelle sich einmal vor: Forscher aus mindestens acht Disziplinen, die in den Methodologien einer der acht Zonen versiert sind, begegnen sich auf einer integralen Ebene des respektvollen und würdigenden Austausches und vergleichen ihre systematisch erhobenen Daten zu einem der komplexen Themen der Gegenwart (Terrorismus, Globalisierung, Klimawandel etc.), um zu neuen Lösungsansätzen auf der Basis einer geteilten Meta-Sprache, eines integralen Betriebssystems zu kommen“ (Wittrock, 2008, S. 77).

Philosophischen Praxis mitbeeinflusste, knüpfen auch neuere philosophiedidaktische Versuche an, die das sokratische Gespräch (vgl. Kapitel 3.1.2.) oder das theatrale Philosophieren (vgl. Kapitel 3.1.3.) ins Zentrum ihrer Überlegungen stellen.
Die Vielfalt an Themen und Zugängen zur Philosophie und Ethik im schulischen Unterricht findet eine umfassende Würdigung z.B. bei Pfeifer (2009) und seinem Verständnis einer integrativen Wertevermittlung und Rohbeck (2008). (vgl. Kapitel 3.2.)
Bei aller methodischen und inhaltlichen Vielfalt arbeitet die philosophiedidaktische Position von Schmucker-Hartmann (Kapitel 3.1.1.4.) heraus, dass die Frage nach dem Dasein als alles verbindende Komponente am Anfang der Philosophie steht und damit auch ins Zentrum der Philosophiedidaktik zu rücken sei. Wenn dieser fordert, dass wir im „Fluss unseres Daseins bei den kleinen oder großen Dingen anhalten und verweilen“ müssen, um die erfüllten und glücklichen Stunden überhaupt bemerken zu können, so verweist dies auf die Frage nach dem Glück, wie sie auch bei Martens (Kapitel 3.1.1.1.) philosophiedidaktisch durchdacht wird. In diesem Zusammenhang wird auf die Wissenschaft der Kulturanthropologie zu verweisen sein, die sich mit Fragen des Alltags auseinandersetzt und damit einen wichtigen Beitrag zur Konzeption von Philosophie- und Ethikunterricht leisten kann. (Kapitel 3.1.1.1.2.)
Ein abschließendes Kapitel (3.3.) stellt verschiedene Möglichkeiten zur Einübung einer philosophischen Lebenskunst vor, die dem Verständnis einer Philosophie als Lebensform nach Böhme (1994) folgen, auf das sich praxisbezogene didaktische Überlegungen beziehen.
Die Philosophische Praxis erweist sich insgesamt als Schnittstelle zwischen akademisch orientierter und alltagsbezogener Philosophie und ist als wichtiger Teil einer Didaktik der Philosophie herauszustellen, auch weil der Philosophie- und Ethikunterricht selbst ein bedeutendes Aufgabenfeld der Philosophie in der Praxis ist.

3.1. Didaktik der Philosophie: Eine Übersicht

Die Beschäftigung mit Didaktik der Philosophie umfasst die Frage nach dem Lehren und Lernen von Philosophie. Für die Philosophie ergibt sich dabei die besondere Schwierigkeit, dass sie in ihrem Selbstverständnis keine in sich geschlossene Disziplin darstellt, deren Inhalte oder Erkenntnisse sich vermitteln lassen. Philosophie selbst ist in zahlreiche Methoden und Schulen unterteilt, sodass die Frage nach der Vermittlung philosophischen Wissens stets schon eine philosophierende Entscheidungsfindung voraussetzt. Es besteht jedoch durchaus die Möglichkeit, Weltsichten, ethische Systeme und Menschenbilder in ihrer Vielfalt zu besprechen und mit all ihren Implikationen im schulischen Unterricht zu thematisieren.

Eine solche Vielfalt von Epochen, Ansichten und wissenschaftlichen Meinungen trifft durchaus auch auf andere Fachgebiete zu. Ein Bildungsziel besteht darin, aus der Vielfalt der Disziplinen und disziplininternen Auseinandersetzungen zum Weiterdenken anzuregen, wofür im gymnasialen Kontext die wichtigen Grundlagen gelegt werden.

Im Fall der Philosophie als schulisches Unterrichtsfach ergibt sich jedoch eine weitere zu problematisierende Komponente, da Philosophie selbst als didaktisch verstanden werden kann. In der Philosophie werden Selbstverständnis und Weltverständnis problematisiert, sodass die Philosophie selbst bereits grundlegend die Selbstbildung und Bildung von Weltverstehen zum Thema hat.

Dennoch ist es sinnvoll, den Begriff der Didaktik für das Lehren und Lernen der Philosophie speziell in den Blick zu nehmen, da der Didaktikbegriff selbst nicht nur allgemein verstanden werden kann, sondern in einem engeren Sinne auf die konkrete Situation des Unterrichts und noch spezieller des Schulunterrichts bezogen werden muss.

„Der Gegenstand der Didaktik ist in einem engeren Sinn der Unterricht – und in einem noch engeren Sinn der Schulunterricht – und in einem weiteren Sinn jegliche Form des Lehrens und Lernens. Im weiteren Sinn sind somit auch autodidaktische Prozesse mit eingeschlossen.“[644]

Der Verweis auf „autodidaktische Prozesse“ deutet bereits an, dass der Didaktikbegriff selbst in die Richtung einer Selbstverantwortung und Selbstbildung zielt und somit in zentrale Bereiche einer Philosophischen Praxis.

Auch im schulischen Kontext hat die Philosophie als Fach bereits didaktische Bezüge, doch müssen die didaktischen Fragen nicht nur für den schulischen Unterricht weiter präzisiert werden.

Zentrale Fragen der Didaktik lassen sich nach Pfister (2010) folgendermaßen kategorisieren: 1. begrifflich: Was ist Lehren und Lernen? Was ist (schulischer) Unterricht? 2. normativ: Wozu soll gelehrt und gelernt werden? Was soll gelehrt und gelernt werden? Wie soll gelehrt und gelernt werden? Wie soll geprüft werden, ob das Gelehrte gelernt wurde? 3. deskriptiv: Wie kann gelehrt werden, damit das Gelehrte (am besten) gelernt wird? Wie lernt man (am besten)? 4. historisch-deskriptiv: Wie werden die normativen Fragen beantwortet? Gemäß welchen Antworten auf die normativen Fragen wird unterrichtet?[645]

„Die historischen Fragen werden [beantwortet] von der historischen Pädagogik und zum Teil auch von der Geschichte der Philosophie […] sowie von der pädagogischen Soziologie und der Bildungssoziologie, sofern sich die Fragen auf die Gegenwart beziehen. Die deskriptiven

[644] Pfister (2010) S. 101.
[645] Vgl. Pfister (2010) S. 102/103.

Fragen werden in erster Linie von der Psychologie bearbeitet, zuweilen in Zusammenarbeit mit der Soziologie. Die begrifflichen und die normativen Fragen können unter anderem als philosophische Fragen verstanden werden und sind deshalb für Philosophinnen und Philosophen von besonderem Interesse.“[646]

Die Frage nach dem Lehren und Lernen muss sich damit auseinandersetzen, ob es darum geht, spezielle Fähigkeiten anzutrainieren und bestimmte Tugenden erzieherisch zu vermitteln, oder ob bestimmte Haltungen herausgebildet werden sollen. Die Frage nach dem „Wie“ fragt nicht nur nach verschiedenen Arbeitsformen, sondern auch grundsätzlicher nach methodischem Denken auch im Sinne der Methoden von Phänomenologie, Hermeneutik und Dialektik. Die Frage nach dem „Wozu“ impliziert bestimmte Menschenbilder und ist somit spezifisch philosophisch im Sinne einer philosophischen Anthropologie.

Damit zeigt sich die enge Verwobenheit von Philosophie und Didaktik, was der Didaktik der Philosophie einen besonderen Stellenwert zuspricht auch als eigenständige philosophische Disziplin an der Schnittstelle zu Psychologie, Soziologie, Pädagogik und, wie gezeigt werden soll, zur Kulturanthropologie.[647]

Sucht man zunächst nach Antworten für eine gelingende Didaktik der Philosophie, so fragt man auch danach, was Philosophinnen und Philosophen tun, wenn sie sich mit Philosophie auseinandersetzen.

„Was machen Philosophinnen und Philosophen konkret, wenn sie philosophieren? Wie sieht das aus? Nun, wenn man sie beobachtet, so kann man sagen, dass sie hauptsächlich dreierlei tun: diskutieren, lesen und schreiben. Und genau das ist auch, was man im Philosophieunterricht tun und üben muss!“[648]

Diskutieren, lesen und schreiben tun allerdings auch zahlreiche andere Wissenschaftler in unterschiedlichen Bereichen der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften. Was das philosophische Nachdenken auszeichnet, ist, sich selbst begrifflich-kritisch in den Blick zu nehmen.

Der Umgang mit dem Selbst und der Welt kann als Teil einer philosophischen Reflexion über das gute, gelingende Leben angesehen werden. Somit kann der Philosophieunterricht auch dazu anregen, eigene und fremde Verhaltensweisen, die eigene und fremde Kultur zu reflektieren. Dies wird im Philosophieunterricht auch dadurch ermöglicht, dass auf der Basis von Alltagsphänomenen weitergedacht wird. Die Praktische Philosophie ist diesen Weg in einer langen Tradition gegangen und dies auch in ihren Teilgebieten der Philosophie der

[646] Pfister (2010) S. 102/103.
[647] Vgl. Kapitel 3.1.1.1.2. dieser Arbeit.
[648] Pfister (2010) S. 37.

Lebenskunst und Philosophischen Praxis, wie die entsprechenden Kapitel dieser Arbeit zeigen konnten.[649] Zur Auseinandersetzung mit den Phänomenen des Alltags ist die Kulturanthropologie mit ihrem wissenschaftlichen Umgang mit den vermeintlichen „Kleinigkeiten" und „Belanglosigkeiten" des Alltags ebenfalls heranzuziehen. Durch die Berücksichtigung scheinbarer Selbstverständlichkeiten wird deutlich, wie sich gesellschaftliche und kulturelle Prozesse in einzelnen Phänomenen widerspiegeln.

Nicht nur im Rahmen anthropologischer Themen des Philosophieunterrichts, sondern auch als Teil ethischer Überlegungen sollen daher kulturanthropologische Forschungsansätze und Kompetenzen als Teil des Philosophieunterrichts verstanden werden. Die philosophischen Richtungen der Phänomenologie und Hermeneutik sind hier ein verbindendes Element.

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass es der Philosophiedidaktik nicht nur darum geht, philosophisch diskutieren, lesen und schreiben zu lernen, auch wenn es sich dabei um wesentliche Reflexionsweisen der Philosophie handelt.

Neben der Einübung des philosophischen Argumentierens durch Diskussion, Schreiben und Lesen ist auch die Vermittlung von philosophischen Übungen in Form von Besinnung Teil des Unterrichts. Eine solche Form der Selbstreflexion ist z.B. als Schreibmeditation denkbar. Zentral ist hier die Selbstreflexion, die auch Teil der philosophischen Diskussion ist, in der die Bereitschaft vorherrscht, bestehende (Vor-)Urteile in Frage stellen zu lassen.

In der philosophischen Diskussion geht es demnach weniger darum, den Anderen durch rhetorische Kniffe zu überreden, sondern durch Argumentation zu überzeugen.

„Für die Philosophie besonders wichtig ist das Diskutieren. Gruppenarbeit eignet sich zudem noch besser als Partnerarbeit zur Entwicklung sozialer und kommunikativer Fähigkeiten, insbesondere dazu, Kompromisse zu finden und Arbeitsschritte zu organisieren."[650]

Die philosophische Diskussion ist somit nicht als Wettkampf mit dem Ziel des Siegens zu verstehen, sondern als gemeinsame Suche nach konsensfähigen Antworten, die mehr sind als ausgehandelte Kompromisse. Sowohl die Methode des sokratischen Gesprächs[651] als auch die Methode der Mediation[652] als Form der Konfliktlösung können hier Anregungen geben.

Die Partner- oder Gruppearbeit als Sozialform zur Einübung der kommunikativen Fähigkeiten ist ein zentraler Teil eines Stundenaufbaus, der einen großen Teil der zur Verfügung stehenden Zeit in Anspruch nehmen kann und in folgender Gliederung als „selbstständige Arbeit" bezeichnet wird.

---

[649] Vgl. Kapitel 1.1. und 2.1. bzw. 2.2.
[650] Pfister (2010) S. 27.
[651] Vgl. Kapitel 3.1.2.
[652] Vgl. Krämer (2008)

Zur Gestaltung und Gliederung einer Unterrichtseinheit schlägt Pfister (2010) folgende Phasen vor: „1. Begrüßung: Auslösen positiver reziproker Affekte, 2. Informierender Unterrichtseinstieg, 3. Informationsinput, 4. Anleitung zur selbstständigen Arbeit, 5. Selbstständige Arbeit, 6. Lernkontrolle, 7. Abschluss und Ausblick."[653]

Eine solche Unterrichtseinheit kann sich nun einen spezifischen Lernzielkatalog zur Grundlage nehmen, indem bestimmte Lernziele formuliert werden, die in kognitive und affektive Lernziele unterschieden werden können. Zu nennen sind auch methodische Lernziele, wenn z.B. die Arbeitsform der Gruppenarbeit erstmals in einer Lerngruppe eingeübt werden soll. Diesem Unterrichtsverständnis zufolge ist vor allem die Vermittlung von Kenntnissen und Wissen zentrales Unterrichtsziel.

„Das Ziel des Unterrichts ist das Vermitteln von Wissen in der Form von Kenntnissen und Fertigkeiten. Der Philosophieunterricht ist die Vermittlung philosophischen Wissens […] wie man bestimmte philosophische Probleme löst […]."[654]

Bei Pfister (2010) wird direkt im nächsten Satz ein konträres Verständnis des Philosophieunterrichts ins Gespräch gebracht, das weniger auf der Vermittlung von Wissen beruht, sondern auf der Fähigkeit und Haltung des Philosophierens.

„Das Ziel des Philosophieunterrichts besteht weniger in der Vermittlung von Kenntnissen als vielmehr von Fertigkeiten. […] so lernt man im Philosophieunterricht philosophieren."[655]

Das Verständnis des Unterrichts als Wissen vermittelt den Eindruck, dass der Philosophieunterricht nicht dazu gedacht ist, Lebensprobleme und existenzielle Probleme als philosophische Themen zu erkennen und darauf Antworten zu finden, sondern dazu, in philosophiegeschichtlich relevanten Themen zu unterweisen.

Es geht im Philosophieunterricht neben der Vermittlung von Wissen jedoch auch darum, so der zweite Teil des Zitats, philosophieren zu lernen, was hier als Begriffsanalyse,

---

[653] Pfister (2010) S. 29.
Pfister nimmt hier Bezug auf das Modell von Grell/Grell (1979): *Unterrichtsrezepte*. Weinheim (in der 3. Aufl. 2000). Der informierende Unterrichtseinstieg soll dazu dienen, die Schülerinnen und Schüler darüber zu informieren, was in der Stunde geschehen wird und was erarbeitet werden soll. Dabei können sogar die Lernziele mitgeteilt werden, damit die Schüler wissen, was auf sie zukommen wird. Ein Informationsinput, der in Form eines Lehrervortrags gestaltet werden kann (vorgeschlagene Dauer nicht länger als 10 Minuten), ist „oftmals, aber nicht immer" sinnvoll. Nach kurzer (2 Minuten) Anleitung in das selbstständige Arbeiten nimmt diese Phase der Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit einen großen Teil der Stunde in Anspruch (ca. 20 Minuten), sodass die Lernkontrolle und der Abschluss dann zusammen ca. 10 Minuten betragen. Die hier als „Lernkontrolle" bezeichnete Phase dient dem Zusammentragen und Präsentieren von Ergebnissen aus der „selbstständigen Arbeit", auf die ein „Feedback" erfolgt und eine mögliche Weiterverarbeitung.
Hingewiesen wird auf die Schwierigkeit der zeitlichen Einteilung einer Unterrichtseinheit von 45 Minuten, die durchaus flexibel zu handhaben sei.

[654] Pfister (2010) S. 35.

[655] Pfister (2010) S. 35.

Argumentation und Begründung von allgemeinen Meinungen umschrieben wird. „Was genau Philosophieren ist, […] ist selbst wieder eine philosophische Frage.“[656]

Daraus ergibt sich, dass sich eine Philosophiedidaktik selbst darauf zu besinnen hat, welche Formen von Philosophie und welche Methoden des Philosophierens sie selbst vertritt und vermitteln möchte.

Vermittelt wird im Idealfall auch stets ein reflexiver Blick auf das eigenen Tun und die vermittelten Inhalte und damit eine kritische Einstellung und Anleitung zur Mündigkeit im Sinne Kants.

Als wichtiger Bezugspunkt der Philosophiedidaktik, aber auch der Didaktik und Pädagogik im Allgemeinen ist Kants Diktum aus seiner berühmten Definition der „Aufklärung“ von 1784 als „Ausgang aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ herauszustellen. „Unmündigkeit“, so schreibt Kant, ist „das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Anleitung eines anderen zu bedienen“, und ruft dazu auf, den Mut zu haben, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen. (Sapere aude!) Dies wird für Kant zum „Wahlspruch der Aufklärung“.

Pfister (2010) greift diese Grundgedanken auf und verweist außerdem auf Kants *Kritik der reinen Vernunft* (1787) [1. Aufl. 1781], in der betont wird, dass die Vernunftwissenschaft der Philosophie, also der Gebrauch des eigenen Verstandes nicht als Philosophie, also als inhaltliches System zu lernen sei, sondern nur als Philosophieren.

„Man kann also unter allen Vernunftwissenschaften (a priori) nur allein Mathematik, niemals aber Philosophie (es sei denn historisch), sondern, was die Vernunft betrifft, höchstens nur philosophieren lernen.

Das System aller philosophischen Erkenntnis ist nun Philosophie. Man muss sie objektiv nehmen, wenn man darunter das Urbild der Beurteilung aller Versuche zu philosophieren versteht, welche jede subjektive Philosophie zu beurteilen dienen soll, deren Gebäude oft so mannigfaltig und veränderlich ist. Auf diese Weise ist Philosophie eine bloße Idee von einer möglichen Wissenschaft, die nirgend in concreto gegeben ist, welcher man sich aber auf mancherlei Wegen zu nähern sucht […].“[657]

Daher, so Kant weiter, „[…] kann man keine Philosophie lernen; denn, wo ist sie, wer hat sie im Besitze, und woran lässt sie sich erkennen? Man kann nur philosophieren lernen, d.i. das Talent der Vernunft in der Befolgung ihrer allgemeinen Prinzipien an gewissen vorhandenen

[656] Pfister (2010) S. 35.
[657] Kant [1787] (2003) B 865 S. 844.

Versuchen üben, doch immer mit Vorbehalt des Rechts der Vernunft, jene selbst in ihren Quellen zu untersuchen und zu bestätigen oder zu verwerfen.“[658]

Hier haben wir eine Argumentation dafür, die kritische Vernunft zu fördern und nicht fertige Systeme zu unterrichten, die als solche zunächst zu rechtfertigen wären mit den Mitteln der Vernunft.

Die Frage danach, was der Philosophieunterricht erreichen will, sollte nach Pfister (2010) im Zusammenhang zum „grundsätzlichen Ziel des Philosophieunterrichts stehen, nämlich *philosophieren* zu lernen.“[659]

Damit scheint die hier vertretene philosophiedidaktische Grundhaltung bereits in der Nähe einer Praxis der Philosophie zu stehen, der es im wesentlichen darum geht, sich philosophierend in der Welt zu orientieren und mit dem Selbst auseinanderzusetzen, und weniger darum, philosophiehistorische Positionen zu lernen.

Eine solche Position ist jedoch durch die Arbeit mit philosophischen Texten und die Vermittlung verschiedener philosophischer Konzepte und Methoden zu vervollständigen, um der Gefahr einer Vagheit und Orientierungslosigkeit zu entgehen. Für den schulischen

---

[658] Kant [1787] (2003) B 865/866 S. 844.

Vgl. auch hierzu Pfister (2010), der die hier vorgestellte Sätze Kants sogleich mit Hegels Denken kontrastiert, der zwar nichts „gegen das Selbstdenken einzuwenden hätte“, aber „ein vom Inhalt losgelöstes Denken für eine Illusion hält“. (vgl. ebd., S. 139)

„Kant wird mit Bewunderung angeführt, dass er Philosophieren, nicht Philosophie lehre; als ob jemand Tischlern lehrte, aber nicht, einen Tisch, Stuhl, Tür, Schrank usf. zu machen.“ (aus Hegel (1803-1806): *Aphorismen aus Hegels Wastebook*. In: *Jenaer Schriften 1801-1807. Theorie Werkausgabe*, Bd. 2. Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1970. S. 559).

Desweiteren führt Pfister an dieser Stelle ein Gutachten Hegels über den Vortrag der Philosophien auf Gymnasien an. Hegel selbst war von 1808 bis 1816 Lehrer in einem Nürnberger Gymnasium und schreibt: „Philosophie muss gelehrt und gelernt werden, so gut als jede andere Wissenschaft.“ (Hegel (1812): *Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien. Privatgutachten für den Königlich Bayerischen Oberschulrat.* In: *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817. Theorie Werkausgabe,* Bd. 4. Frankfurt a.M. Suhrkamp, 1970. S. 411).

Diese Form der Lehre der Philosophie soll nach Hegel jedoch im Abstrakten bleiben. „Was den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien betrifft, so ist erstens die abstrakte Form zunächst die Hauptsache. Der Jugend muss zuerst das Hören und Sehen vergehen, sie muss vom konkreten Vorstellen abgezogen, in die innere Nacht der Seele zurückgezogen werden, auf diesem Boden sehen, Bestimmungen festhalten und unterscheiden lernen.“ (ebd., S. 413).

Worum es Hegel dabei im Wesentlichen geht, ist die Vermittlung einer dialektischen, d.h. negativ-vernünftigen Denkweise im Gegensatz zu einer spekulativen, d.h. positiv-vernünftigen Denkweise.

Wenn Pfister zum Abschluss seiner Darstellung Hegel als „eine wichtige Inspirationsquelle für zeitgenössische philosophiedidaktische Ansätze (namentlich die von Rehfus)“ bezeichnet, dann ist hier die damit angenommene Kontrastierung von Martens und Rehfus aufzugreifen. Denn auch Martens übernimmt das Diktum Hegels, Inhalte zu lehren, wenn er auch dessen Verweilen im Abstrakten verneint und zusätzlich die Methode des bloßen „Nachvollziehenlassens“ hinterfragt und damit teilweise Kant näher steht.

„Wenn man etwas (z.B. einen gegebenen philosophischen Inhalt) lernt, kann dies ein wirkliches Lernen und zudem gerechtfertigt sein. Auch sagt der notwendige Inhaltsbezug des Lernens nichts über die angemessene Methode aus. Aus dem Inhaltsbezug des Lernens folgt nicht notwendig der von Hegel unterstellte Nachvollzug“ (Martens, 1979, S. 96).

[659] Pfister (2010) S. 17.

Unterricht bieten die Lehrpläne ein orientierendes Gerüst und nehmen eine Präzisierungsfunktion für den Unterricht ein.

Auch die Unterrichtsmethoden werden in Lehrplänen beschrieben, wobei im Lehrplan von Rheinland-Pfalz sowohl „die Arbeit mit philosophischen Texten“ als auch das „freie Problemgespräch“ genannt sind, die sich gegenseitig bedingen und ergänzen.[660]

3.1.1. Die Grundsätze der Philosophiedidaktik in der Diskussion

Die Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen hat zu verschiedenen didaktischen Modellen geführt. Unterschieden werden können eine „bildungstheoretische Didaktik“, eine „lehrtheoretische Didaktik“, eine „kommunikative Didaktik“ und eine „konstruktivistische Didaktik“.[661]

---

[660] Vgl. Pfister (2010) S. 165.
„Im Lehrplan von Rheinland-Pfalz zum Beispiel, ist der Kurs Philosophie von der 11. bis zur 13. Klasse in drei Themenblöcke gegliedert […]. Die drei Themenblöcke enthalten je verbindliche Themenbereiche. Themenblock I: Grundfragen der philosophischen Anthropologie, der Philosophie der Natur und der Philosophie der Erkenntnis. Themenblock II: Grundfragen der Geschichtsphilosophie, der philosophischen Ethik und der Staats- und Rechtsphilosophie. Themenblock III: Grundfragen der Logik und der Wissenschaftstheorie. Sodann gibt es einen Wahlpflichtbereich mit einer Liste weiterer Gebiete und Themen: Ästhetik, Außereuropäisches Denken, Geschichte der Philosophie, Handlungstheorie, Ideologie/Ideologiekritik, Künstliche Intelligenz, Kulturphilosophie, Metaphysik, Ontologie, Philosophie des Geistes, Religionsphilosophie, Semiotik, Sprachphilosophie, Wahrnehmungstheorie.
In anderen Ländern sehen Lehrpläne anders aus. In Frankreich zum Beispiel ist der Lehrplan weniger an Gebieten als vielmehr an zentralen Begriffen ausgerichtet. In Italien besteht der Inhalt des Unterrichts in Philosophiegeschichte und ist auf Epochen und Namen ausgerichtet, so auch zum Teil in Spanien“ (Pfister, 2010, S. 159).
Unterschieden werden können verschiedene Paradigmen des Unterrichts, wobei Pfister sich bei seiner Darstellung zunächst auf Rohbeck (1984) bezieht, der den historischen, den problemorientierten und den an Schülerinteressen orientierten Unterricht unterscheidet. Unter Bezugnahme auf eine empirische Untersuchung von Michel Tozzi werden daraufhin fünf Unterrichtsparadigmen unterschieden: 1. dogmatisch-ideologisch: dabei wird die Staatsphilosophie dogmatisch als Doktrin vermittelt und dabei nicht in Frage gestellt (z.B. Marxismus-Leninismus in der ehemaligen UdSSR) 2. Historisch patrimonial: Ziel ist die Vermittlung der Philosophiegeschichte, die als Teil des kulturellen Erbes unhinterfragt übernommen werden soll.(als Beispiel wird der gymnasiale Unterricht in Italien genannt) 3. Problemorientiert: Dabei ist der Zweck des Unterrichts die Entwicklung des eigenen philosophischen Denkens. Ausgangspunkt sind philosophische Texte, anhand derer philosophische Probleme und mögliche Antworten darauf bearbeitet werden (als Beispiel der Realisierung dieses Paradigmas werden Unterrichtsformen des Gymnasiums in Frankreich, Deutschland, Österreich und der Schweiz genannt) 4. Demokratisch diskutierend: Hier geht es darum, einen kritischen Geist zu entwickeln und damit zum mündigen Bürger und zur Demokratie zu bilden. (als Beispiele werden genannt: Das Philosophieren mit Kindern nach Matthew Lipman (1986), das Philosophieren nach dem Vorbild der philosophischen Cafés und auch der dialogisch-pragmatische Ansatz von Ekkehard Martens) 5. Praxeologisch-ethisch: Zweck des Unterrichts ist hier die Vermittlung des Handelns nach gewissen Werten durch das Annehmen einer bestimmten ethischen Lebensform. (Beispiele finden sich in Schulen als Fach Ethik in Belgien und im frankophonen Kanada (Québec). Auch Deutschland wird genannt, allerdings ohne bestimmte Referenzen anzugeben, die in Teilen der Praktischen Philosophie, wie sie in dieser Arbeit vorgestellt werden, zu finden sind, so z.B. in Formen der Philosophischen Praxis und Philosophie der Lebenskunst.)
Einen kurzen Überblick über die „Geschichte des gymnasialen Philosophieunterrichts in Deutschland“ bietet Vogel (1980, 1980b) und verweist auf die „Diskontinuität, mit der die Philosophie im Gymnasium immer wieder obligatorisch, fakultativ oder gar nicht vertreten war, als eigenes Fach, als Teil anderer Fächer, als Arbeitsgemeinschaft oder als Unterrichtsprinzip“ (Vogel, 1980, S. 253).

[661] Vgl. Pfister (2010) S. 108-112.

Wichtige Vertreter der Philosophiedidaktik orientieren sich teils an diesen allgemeindidaktischen Positionen. So steht Martens (1979, 1983, 1986, 2007) in der Nähe einer kommunikativen Didaktik, während Rehfus (1980, 1986, 1986b) eher dem Ansatz einer bildungstheoretischen Didaktik folgt.

Für den speziellen Fall der Philosophiedidaktik hat Martens die sogenannte Konstituierungsthese vertreten, die besagt, dass sich Philosophie erst im Prozess des Philosophierens konstituiert und somit nicht als quasi fertige Lehre didaktisch zu vermitteln sei. Daraus wird der Schluss gezogen, dass Philosophie als Philosophieren selbst didaktisch sei.

„Philosophiedidaktiker, die sich im Rahmen der kommunikativen Didaktik bewegen, sind der Ansicht, dass die Philosophie bereits Didaktik sei. Die auf Ekkehard Martens zurückgehende ‚Konstituierungsthese' besagt, dass die Philosophie sich erst im Prozess des Philosophierens konstituiere."[662]

Dieser These kann entgegnet werden, dass Philosophie nicht notwendigerweise ein kommunikativer Überzeugungsprozess sei, sondern auch eine Suche nach Antworten auf

---

Die bildungstheoretische Didaktik wird mit dem Namen Wolfgang Klafki (1959, 1985) in Verbindung gebracht und sieht den Unterricht als Prozess der Begegnung der neuen Generation mit bestehenden Bildungsgütern und Kultur, sodass sie materiale, objektbezogene Zugänge mit subjektbezogenen Zugängen miteinander verbindet. Die folgenden fünf Fragen sind nach Klafki zur Begründung von Unterricht zu beantworten: 1. Welche größeren Sinn- und Sachzusammenhänge erschließt dieser Inhalt und welche Grundprinzipien, Probleme und Techniken lassen sich in der Auseinandersetzung mit ihm „exemplarisch" erfassen? 2. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben meiner Klasse und welche Bedeutung soll er darin haben? 3. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder? 4. Welches ist die Struktur des Inhalts (allgemein, Betroffenheit, Zukunft) 5. Welches sind die besonderen Fälle und Situationen, mit denen die Struktur des Inhalts den Kindern dieser Bildungsstufe und Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich und anschaulich gemacht werden kann

Die lehrtheoretische Didaktik geht auf Paul Heimann und Wolfgang Schulz zurück vgl. Heimann/Otto/Schulz (1965), Heimann (1976). In Abgrenzung zur bildungstheoretischen Didaktik und ihrem Blick auf das Ganze in exemplarischer Darstellung wollte sie ein Modell für praktische Entscheidungshilfen für die Unterrichtsplanung liefern und damit eine zweckrationale Organisation von Lernprozessen.

In Zentrum der kommunikativen Didaktik, als deren Begründer Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller gelten vgl. Schäfer/Schaller (1971), stehen nicht Inhalte und Lernprozesse, sondern die Auswirkung der sozialen Kommunikation im Klassenzimmer. Orientiert ist dieser Ansatz an der herrschaftsfreien Kommunikation, in die die Beteiligten ihre je persönlichen Vorerfahrungen einzubringen haben, die dann entsprechend methodisch zu gestalten ist.

Die konstruktivistische Didaktik bezieht sich auf die konstruktivistische Lerntheorie nach Jean Piaget. Die Grundidee ist, dass Lernen kein passiver, sondern ein konstruktiver Prozess ist, in dem Wissen nicht einfach vermittelt wird, sondern vom Lernenden zu erschaffen ist. Es geht allgemein gesprochen darum, dem Lernenden die Möglichkeit zu geben, Entdeckerfreude, Selbsttätigkeit und eigenständiges Lernen zu entwickeln auf der Basis natürlicher Neugierde und ohne Druck. Nur genannt seien in diesem Zusammenhang John Dewey, Maria Montesorri und A.S. Neill als Gründer der sogenannten „demokratischen Schule" (Summerhill). Der von Seymour Papert begründete Konstruktivismus besagt, dass Lernen dann am effektivsten ist, wenn es vom Lernenden als Erschaffung eines sinnvollen Produkts erlebt wird.

[662] Pfister (2010) S. 115.
Vgl. Martens (1979) S. 11.

philosophische Fragen, sodass Philosophie nicht von vornherein als didaktisch bezeichnet werden kann.

Die bildungstheoretisch-identitätstheoretische Philosophiedidaktik nach Rehfus widerspricht dem diskussions- und handlungbezogenen Kern der dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik nach Martens.

Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz einer Philosophiedidaktik steht „[…] in der Tradition der bildungstheoretischen Didaktik, d.h., es geht darum, den Lernenden durch Begegnung mit ausgewählten Kulturgütern zu bilden. Zugleich versucht der Ansatz den Philosophieunterricht als Identitätskonstruktion zu begründen. […] Der zweite Grundsatz besagt, dass der Philosophieunterricht nicht handlungsbezogen, sondern reflexionsbezogen entworfen werden muss. Daraus ergibt sich laut Rehfus die Konsequenz, dass es im Philosophieunterricht nicht um Handeln, sondern um reflexives Denken geht. Denken heißt, dass sich der Schüler Wirklichkeit theoretisch aneignet, nicht praktisch. Dieses Denken hat auch nicht den Zweck, das Handeln anzuleiten.“[663]

Diese philosophiedidaktische Konzeption stellt den philosophischen Text und damit die Philosophie in ihrer Tradition ins Zentrum.

Der These, dass Philosophiedidaktik ausschließlich eine Angelegenheit der Philosophie und nicht der Didaktik sei[664], kann widersprochen werden, wobei Pfister (2010) dafür argumentiert, dass auch die Philosophiedidaktik dieselben allgemein didaktischen Problematiken teilt und daher kein Sonderfall sei.

Deskriptive Fragen (wie kann im Fach Philosophie gelehrt werden, damit das Gelehrte (am besten) gelernt wird? Wie lernt man im Fach Philosophie (am besten)?) betreffen neben historisch deskriptiven Fragen auch die Didaktik verschiedener Fächer im Allgemeinen. Hingegen wird den begrifflichen Fragen (was ist Lehren und Lernen der Philosophie? Was ist schulischer Unterricht der Philosophie?) und den normativen Fragen eine spezifisch philosophische Frageform zuerkannt. Vor allem die normativen Fragen der Didaktik der Philosophie können als philosophische Fragen verstanden werden und lauten: „Wozu soll das Fach Philosophie gelehrt werden? Was soll im Fach Philosophie gelehrt werden? Wie soll im Fach Philosophie gelehrt und gelernt werden? Wie soll im Fach Philosophie geprüft werden, ob das Gelehrte gelernt wurde?“[665]

Deutlich wird an dieser Stelle, dass für den Fall der Didaktik der Philosophie der Versuch gemacht wurde, auf der einen Seite die Philosophie selbst als Didaktik zu begreifen (Martens)

---

[663] Pfister (2010) S. 178/179.
[664] Vgl. Rehfus (1986b) S. 98.
[665] Pfister (2010) S. 117.

und auf der anderen Seite die Didaktik insgesamt als Angelegenheit der Philosophie zu verstehen (Rehfus). Zwar sind die Fragen nach dem „Wozu“ und „Wie“ der Lehre des Faches Philosophie durchaus auch philosophische Fragen, doch ist die Didaktik nicht auf Philosophie zu reduzieren und umgekehrt die Philosophie zwar in Teilen didaktisch, aber nicht in ihrer Gesamtheit.

Auf die philosophiedidaktischen Ansätze von Martens und Rehfus soll im Folgenden ein weiterer Blick geworfen werden, um darzustellen, dass die Behandlung philosophischer Texte und Traditionen in einem Kontext der Lebenswelt und Praxis gelesen werden kann, ohne in eine platte Popularisierung abgleiten zu müssen.

Insgesamt sei schon hier vermerkt, dass die grundlegenden fachdidaktischen Positionen eines dialogischen Philosophierens, zumeist verbunden mit Praxis- und Alltagsnähe auf der einen Seite und eines textgebundenen Philosophieverständnisses zumeist verbunden mit einer theoretisch orientierten Reflexionsarbeit auf der anderen Seite, bereits Vorläufer in den frühen 70er Jahren hatten.

Zur philosophiedidaktischen Diskussion der frühen 1970er Jahre stellt Steenblock (2007) die Meinungen von Rudolf Lassahn und Wolfgang Deppes vor, die in den Jahren 1972 und 1973 jeweils in der Zeitschrift „Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts“ ihre Positionen vertraten.

„So erklärte Rudolf Lassahn im Jahre 1972, die Philosophie habe in der Schule nur ihren Platz, wenn sie ihre Tradition zurückstelle und sich auf das (jeweils) Aktuelle werfe [z.B. Krieg, dritte Welt, Rassenprobleme, Rauschmittel, Manipulation durch Reklame etc.]. […] Die Gegenthese Wolfgang Deppes damals verteidigte die ‚Annahme einer geistigen Tradition’, die keineswegs auf oberflächliche Affirmation aus ist, sondern die ‚Kritik an den Elementen der Tradition einschließt und deren Negation und Umgestaltung’ ins Auge fasst. Eine der berühmtesten philosophischen Werksammlungen erschien und erscheint im Verlag Felix Meiner. Deppe folgerte (nicht ganz, aber fast): ‚Lasst uns die Klassiker von Meiner lesen!’“[666]

Inwieweit die Protagonisten der philosophiedidaktischen Diskussion der späten 70er und frühen 80er Jahre solchen Positionen tatsächlich zugeordnet werden können, soll Gegenstand der folgenden Darstellung sein.

[666] Steenblock (2007) S. 29.

3.1.1.1. Dialogisch-Pragmatisch orientierte Philosophiedidaktik nach Martens

Martens entwickelt die Idee einer „konstitutiven Philosophiedidaktik“ anhand der platonischen Philosophie am Beispiel des „Theätet“.

Die Untersuchungen des platonischen Dialogs „Theätet“ führen Martens zu folgenden Ergebnissen in Bezug auf eine Didaktik, die sich am Philosophieren und damit am dialogisch-pragmatischen Philosophieverständnis orientiert.

„Auch ein prozessorientiertes, personenbezogenes Philosophieren ist nicht inhaltslos, abgelöst von einem Produkt eines philosophischen Prozesses. […] Die Zielfrage als Frage nach dem praktischen Nutzen des philosophischen Weiterdenkens hat keine Reduktion auf bloße Tagesaktualität zur Folge. [Jedoch] ist ein Bezug auf faktische, konkrete Interessen und Probleme gegeben, allerdings in kritischer Absicht. Ausgangs- und Zielpunkt des Philosophierens sind die philosophierenden Subjekte in ihrem konkreten Wissen und Handeln, das einer gemeinsamen Prüfung unterzogen wird.“[667]

Die Kritik an der angeblich unreflektierten Faktizitäts- und Alltagsgebundenheit der dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik wird an dieser Stelle bereits widerlegt. Zugestanden wird der Bezug der philosophischen Reflexion auf faktische, konkrete Interessen und Probleme. Das dahinterstehende Philosophieverständnis wird von einem Handlungs- und Praxisbezug getragen, der jedoch nicht mit einer unkritischen Orientierung an zweckrationalen Vorgaben zum Erreichen spezieller Ziele zu verwechseln ist.

„Der Handlungs- und Praxisbezug einer dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik bedeutet dagegen keine unkritische Anpassung an vorgegebene Forderungen oder Zwecke, sondern deren dialogisch-kritische Prüfung durch die gemeinsam Betroffenen.“[668]

Der Vorwurf einer bloß affirmativen Diskussion von z.B. gesellschaftlichen Faktizitäten trifft für die dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik gerade nicht zu. Das Attribut der Pragmatik ist daher nicht als unreflektierte, gedankenlose Praxis zu verstehen, sondern als ethische Praxis als Ergebnis einer Besinnung.

---

[667] Martens (1983) S. 48.

[668] Martens (1979) S. 19.
„Die Lehr-Lernbarkeit von Philosophie besteht nach Kant in der ‚Methode selbst nachzudenken’, im ‚selbst denken’ oder im Philosophieren der Lehrenden und Lernenden, nicht weil Philosophie prinzipiell oder kontingenterweise unabgeschlossen ist, sondern weil eine Erkenntnis aus Prinzipien nur als ‚erzeugende’ möglich ist. Denken oder Weiterdenken ist immer *selbst* denken, sonst würde man an Vorgegebenem Schluss machen und nicht nach dessen Begründung oder Rechtfertigung nach Prinzipien fragen. Wie weit man dabei kommt, ist eine andere Sache und nach Kant auf keinen Fall durch ein vorgesetztes System zu beantworten“ (Martens, 1979, S. 88/89).

Das Attribut des Dialogischen bezieht sich auf einen gemeinsamen Verständigungsprozess der von einem gemeinsamen Problem Betroffenen, was auf die Nähe eines Philosophieverständnisses der Philosophischen Praxis hindeutet. Es geht nicht darum, fertige Antworten zu übernehmen, sondern im konkreten Fall ein kritisches Philosophieren zu eröffnen. Aus diesem Philosophieverständnis heraus zieht Martens den Schluss, dass der Prozess des Philosophierens bereits wichtige didaktische Fragen beinhaltet. Was soll besprochen und gelernt werden, auf welche Weise und wozu? Solche didaktisch orientierten Fragen bestimmen bereits den Prozess des Philosophierens selbst.

„Versteht man Philosophie als problemorientierten Verständigungsprozess, lässt sich zum Verhältnis von Philosophie und Didaktik folgendes behaupten: Didaktik ist für die Philosophie nicht überflüssig, allenfalls sekundär oder gar schädlich, sondern sie ist konstitutiv.“[669]

Die didaktischen Fragen sind konstitutiv für die Philosophie selbst. Aus den lebensrelevanten Fragen, die den Menschen betreffen, ergeben sich die Impulse zum Weiterdenken, zum Weiterlernen und Weiterforschen. Didaktik wird hier, so ist zu ergänzen, nicht als formale Wissenschaft vom Lernen und Lehren verstanden, sondern ist bereits an der Lebenswelt orientiert, ohne ihren Vorgaben zu verfallen.

„Aus der Konstituierungsthese folgt, dass Philosophie – wie jedes Wissen oder jede Wissenschaft – erst durch Didaktik zu sich selbst kommt und sich durch eine Trennung von Didaktik von sich selbst und von der Lebenspraxis entfremdet.“[670]

Erst durch die Fragen der Didaktik, so die These, kommt Philosophie zu sich selbst, nämlich zu dem, was sie ursprünglich war und weiterhin ist: Philosophieren und Philosophische Praxis.

„Philosophie bestimmt sich erst im didaktischen Prozess. Philosophie und Didaktik stehen […] in einem wechselseitigen Bestimmungsverhältnis zueinander, sie sind wechselseitig konstitutiv als Philosophie-Didaktik.“[671]

Abgelehnt wird hier ein fertiger Philosophiebegriff, der Philosophie als Aneinanderreihung von Schulmeinungen versteht. Das ursprüngliche Fragen nach dem „Warum?“ dem „Wozu?“ und dem „Wie?“ ist für Martens sowohl didaktisches Fragen als auch philosophisches Fragen. Philosophie liefert keine fertigen Antworten, sondern sie fragt weiter und eröffnet dadurch neue Horizonte. Nicht die Orientierung an fertigen Texten der Philosophiegeschichte ist Philosophie, sondern der gemeinsame Lehr- und Lernprozess ist ein Philosophieren und damit

[669] Martens (1979) S. 68.
[670] Martens (1983) S. 19.
[671] Martens (1983) S. 15.

Philosophie im ursprünglichen Sinne. Dass im schulischen Kontext Texte als Ausgangspunkt des Weiterfragens und Weiterlernens verwendet werden, widerspricht diesem Philosophieverständnis nicht. Dass allerdings diese Texte und „vor-gedachten" Philosophieformen zunächst von den Schülern verstanden werden müssen, um darauf aufbauend weiterzudenken, erfordert durchaus ein didaktisches Verständnis für die Wichtigkeit und Vermittelbarkeit von Vor-gedachtem, was allerdings auch ein philosophisches Verständnis ist. Der Philosophielehrer selbst ist Teil eines Lernprozesses und hat sich nach Martens auf seine eigene Lernbiographie zu besinnen, um nicht fertige, angelernte Systeme einfach weitergeben zu wollen, sondern selbst zum kritischen Denken fähig zu bleiben.[672]

„Nicht eine vorgegebene Philosophie muss didaktisch zubereitet werden, sondern in einem konkreten Lehr-Lernprozess muss sich erst herausstellen, was philosophisch wichtig und richtig ist."[673]

Martens beruft sich auf Platons Dialog „Theätet" als frühes Zeugnis eines praxis- und didaktikbezogenen Philosophieverständnisses.

„Platons ‚Theätet' kann man nicht nur als Klassiker der Erkenntnistheorie, sondern auch als Klassiker der Didaktik und der Philosophie-Didaktik lesen. […] Platons Dialog behandelt nicht nur die Frage, *was* Wissen, Episteme ist, sondern gibt zugleich auch mehr oder minder versteckte Hinweise darauf, *wie* wir diese Frage beantworten können und *wozu* wir sie überhaupt stellen sollen. Platon verbindet die Inhaltsfrage mit der Methoden- und Zielfrage. Schon in der Einheit dieser drei Fragestellungen zeigt sich ein erster Zusammenhang von Philosophie und Didaktik."[674]

---

[672] „Zwar kann der Lehrer ohne Selbsttäuschung seine eigene Lerngeschichte nie völlig ausklammern und sich auf die neutrale Weitergabe von Inhalten beschränken, aber er kann aus dem blinden Lernschicksal eine bewusste Lerngeschichte werden lassen. […] Die Aufarbeitung der jeweiligen Lerngeschichte sollte zur Lehrerausbildung gehören […] auch wenn es schwierig ist, seine eigene, meistens implizite ‚Lebensphilosophie' auf den Begriff zu bringen und in ihrer didaktischen Genese aufzudecken" (Martens, 1983, S. 99).
Dieser Forderung exemplarisch entsprechend, beschreibt Martens selbst in einigen Sätzen seinen Werdegang ausgehend vom Griechisch- und Lateinunterricht seiner eigenen Schulzeit, die ihn die Erziehung zur „Menschlichkeit" vermissen ließen über das „Zwischenspiel als Theologiestudent" bis hin zum Bedürfnis nach „existenzieller Neuorientierung durch eigenes Denken". Sein Studium in den Fächern Latein und Griechisch, das er „als Mittel zum Zweck" des Philosophiestudiums betrieb, führte ihn dann zur Philosophie Platons, an der sich sein „Interesse entzündete".
In der Unterrichtsgestaltung und eigener Seminarleitung, so Martens, orientierte er sich zunächst an seinem eigenen Lernschicksal des genauen Lesens und geduldigen Zuhörens, das zwar das eigene Denken schärfen kann, aber auch zur Passivität und Mutlosigkeit führt, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen.
Erst nach und nach legte er den Akzent immer stärker auf die Interessen und das Selbstdenken der Lernenden, nachdem er lange Zeit versucht hatte, sein „nicht durchschautes Lernschicksal zu wiederholen" (vgl. Martens, 1983, S. 100).

[673] Martens (1983) S. 18.

[674] Martens (1983) S. 29.
„Platon versteht Philosophie [besonders im „Theätet"] als problemlösenden Verständigungsprozess unter der Leitidee des ‚guten Lebens': dialogisch-pragmatisch" (Martens, 1983, S. 8).

Hier deutet sich bereits die enge Verbundenheit von theoretischen Fragen nach der Erkenntnis (was kann ich wissen?) und den praktischen Fragen nach dem „Wie?“ und „Wozu?“ an. Inhalts- Methoden- und Zielfragen sind sowohl philosophisch als auch didaktisch.

Die Frage nach der Möglichkeit von Erkenntnis ist verbunden mit den praktischen Fragen der Philosophie. Die praktischen Fragen, die später bei Kant formuliert wurden als Fragen danach, was ich „tun soll“ und „hoffen darf, wenn ich tue, was ich soll“, sind existenzielle Fragen, die das Leben des Menschen konkret betreffen und dabei auch in Verbindung zu theoretischen Fragen nach dem „Wissen“ stehen, wobei den praktischen Fragen bei Kant das Primat zugesprochen wird.[675]

Die praktische Ausrichtung der Philosophiedidaktik besteht demzufolge darin, konkrete Lehr-Lernprozesse und gemeinsame Selbstbestimmung mit Hilfe theoretischen Wissens und praktischen Könnens zu fördern, sodass sich als Definition von Philosophiedidaktik nach Martens ergibt: „Philosophiedidaktik ist zugleich Wissen und Können gemeinsamer Selbstbestimmung.“[676]

Martens sieht den Philosophieunterricht als wichtigen Bestandteil des gesellschaftlichen Auftrags des schulischen Unterrichts in seiner Gesamtheit, der den Einzelnen dazu befähigen soll, zum „guten Leben aller“ beizutragen und dabei „zugleich sich selbst zu verwirklichen“. Weder allein den Schülern, noch der Gesellschaft noch dem Fach kommt dabei eine

---

Philosophie wird zum Problemlösungsprozess, der gleichzeitig ein Problemgenerierungsprozess ist. Philosophie ist dabei nicht die schnelle Antwort von einem vermeintlichen Experten oder dem „Ranghöheren“ oder „Stärkeren“. Philosophie beginnt mit einem rationalen Verständigungsprozess, der grundsätzlich jedem Menschen zugänglich ist. „Philosophie wäre daher Rückgewinnung des Alltagswissens von jedermann […]. Patient ist in diesem Fall nicht der Laie, sondern der Philosoph als Ursache der eigenen Krankheit, die er bei anderen zu heilen meint. In Platons Philosophie als ‚Hebammenkunst’ (Theätet, 148d-151d, 210b-d) liegt der Anspruch einer Philosophie-Therapie. Geheilt werden soll der pseudophilosophische Versuch, Wahrheit (etwa hinsichtlich der Frage, was eigentlich Wissen ist) durch argumentative Geschicklichkeit von Experten oder durch Setzung des Stärkeren und gerade nicht durch gemeinsamen, von jedermann im Grunde bereits gekonnten Vernunftgebrauch zu ermitteln. Im harmloseren Fall kann es sich auch um die Abwehr unnötiger Spitzfindigkeiten in bloßen Wortgefechten handeln“ (Martens, 1983, S. 31).
Philosophie selbst wird als gemeinsames Lernen verstanden, wobei sich Martens auf Platon als Gewährsperson eines solchen Philosophieverständnisses bezieht. (vgl. zum Verhältnis von Therapie und Philosophischer Praxis, das hier ebenfalls angesprochen wird, Brandt (2010) S. 111-113. vgl. Kapitel 2.2.1. dieser Arbeit)
„Die drei klassischen, häufig zitierten Stellen, an denen Platon seinen Philosophie- als Lernbegriff und das Philosophieren als Lernen erläutert, sind die Anamnesis-Lehre im ‚Menon’ (80d-86c), der Stufengang der Erkenntnis im ‚Siebenten Brief’ (341a-344d) und das Höhlengleichnis im ‚Staat’ (VII 514a-517a)“ (Martens, 1983, S. 24).

[675] Vgl. zur Verbundenheit von theoretischen und praktischen Fragen der Philosophie bei Kant, Grätzel (2006) S. 65-85. Dort wird auch gezeigt, wie die „pragmatische“ Frage danach, wie der Mensch der „Glückseligkeit teilhaftig“ werden kann, mit der moralischen Fragen zusammenhängt, die unter Aufrechterhaltung der Autonomie bzw. dem Postulat der menschlichen Freiheit danach fragt, wie der Mensch sich des „Glückes als würdig erweist“.

[676] Martens (1979) S. 73.
„Philosophie wird dann nicht um *ihrer*, sondern um *unserer* selbst betrieben, sie wäre dialogisch-pragmatisch. Sogar die aristotelische Bestimmung der Philosophie als Selbstzweck gibt unserem Tun einen höchsten Zielpunkt an, der in der reinen Theorie besteht. Theorie ist für Aristoteles die höchste Form der Praxis als menschliche Selbtvervollkommnung (Nikomachische Ethik X 7-10)“ (Martens, 1979, S. 72).

„Vorrangstellung zu“. Ein einseitiges Unterrichtsverständnis „vom Kind her“ oder unter dem alleinigen Ziel „gesellschaftlicher Relevanz“ oder als „Vorbereitung auf ein Studium oder einen Beruf“ würde einem dialogisch-gemeinsamen Handeln widersprechen.[677]
In einem Unterrichtsvorschlag zum Thema Glück erläutert Martens, wie die Umsetzung der Thematik einer gelingenden Lebensführung möglich ist, ohne in die hier angesprochenen Einseitigkeiten abzudriften.

3.1.1.1.1. Unterrichtsvorschlag zum Thema Glück

Martens (1979) befasst sich in einem eigenen Kapitel mit einem Unterrichtsmodell zur Frage „Was heißt Glück?“ und berührt damit explizit die Thematik der Philosophie der Lebenskunst. Dabei warnt er ausdrücklich davor, in trivialisierende Formen des populären Herumphilosophierens abzugleiten.
„Gerade die Behandlung eines Themas wie ‚Was heißt Glück?’ muss über eine zunächst vorliegende vage Vorstellung und die rein subjektiv-emotionale Anteilnahme der Schüler hinaus zu begrifflicher Klarheit und begründbaren Lösungsvorschlägen führen. Eine Enttäuschung der Schüler in ihrer Hoffnung auf unmittelbare Lebenshilfe oder auch nur auf einen ‚leichten’ Stoff ist daher unumgänglich, will man nicht eine Popularphilosophie im schlechten Sinne praktizieren.“[678]
Was hier als „schlechte Popularphilosophie“ bezeichnet wird, meint ideologisch konstruierte Glücksvorstellungen, die auf schnelle Weise eine „Lebenshilfe“ versprechen.
„Gegen private und gesellschaftliche Glücksideologien könnte Philosophie eine klärende Funktion ausüben und zum Selbstdenken anregen.“[679]
Das Thema Glück wird hier als ein wichtiger Bereich des menschlichen Daseins herausgehoben, zu dem sich die Philosophie zu äußern hat. Daher soll sich eine

[677] Vgl. Martens (1979) S. 114.
[678] Martens (1979) S. 148.
[679] Martens (1979) S. 150.
Martens führt auch an, dass es zum jugendliche Selbstverständnis gehört, sein „eigenes Glück machen“ zu wollen und dass damit auch eine Diskrepanz zu den Wünschen der Älteren besteht, die „ja nur das Glück des Kindes“ wollen.
Zu der Thematik gehört auch die Erfahrung, Abstriche von den eigenen Vorstellungen des Glücks zu machen und auch „negative Glückserfahrungen“ aufgrund gesellschaftlicher Mängel oder Kriege in den Blick zu bekommen.
Insgesamt besteht die Möglichkeit, die Glücksvorstellungen innerhalb einer Lerngruppe zu differenzieren und zu problematisieren. „Gibt es Kriterien für wahres und vermeintliches Glück? Wer setzt das Glück fest? Kann man jemanden zu seinem Glück zwingen? Mit welchen Argumenten kann ich jemanden davon überzeugen, dass er das gar nicht wirklich will, wonach er gerade strebt, etwa nach Geld, Rauschmittel, Macht, Gewalt?“ (Martens, 1979, S.156).

wissenschaftlich betriebene Philosophie populären Themen wie dem Glück nicht verschließen. Auch der Philosophieunterricht soll nicht bei den individuellen Glücksvorstellungen stehenbleiben, sondern die existenziellen Dimensionen des Glücks besprechen, die ihren Ausgangspunkt und ihr Ziel im individuellen Leben haben.

> „Der Glücksbegriff in seiner zunächst subjektiven Selbstverständlichkeit soll als verallgemeinerbares Problem gesehen werden, über das man gemeinsam sprechen muss und kann. Nach einigen definitorischen Unterscheidungen zur Präzisierung des mehrdeutigen Begriffs ‚Glück' zum Zwecke gemeinsamer Verständigung soll dann die zuvor aufgedeckte Spannung zwischen individuellem und gesellschaftlichem sowie subjektivem und objektivem Glück diskutiert werden. […] Die Lernziele lassen sich nun folgendermaßen zusammenfassen: - Aufdecken eines latenten Vorverständnisses eigener Glücksvorstellungen; - Problematisieren durch Konfrontation mit alternativen Vorstellungen; - Präzisieren des mehrdeutigen Begriffs zum Zwecke gemeinsamer Verständigung; - Klären der Spannung zwischen individuellem und gesellschaftlichem sowie subjektivem und objektivem Glück; - Überlegen, wie man das Glück, das man anstrebt (oder anstreben soll), auch verwirklichen kann."[680]

Der Ausgangspunkt für das Thema sind die Schüler mit ihren faktischen, oder „erst zu weckenden" Interessen, sodass Beiträge großer Denker der Philosophiegeschichte zur Glücksthematik nur im „funktionalen Sinne" als Beitrag zum „jeweiligen Diskussionszusammenhang" verwendet werden sollen.

> „Die Methode ist nicht dekuktiv-dozierend im Stil eines Lehrbuchs, sondern induktiv-dialogisch in einem doppelten Sinn: Ausgang von Vorwissen und den Interessen der Schüler sowie von konkreten Phänomenen einerseits, Erarbeitung allgemeiner Gesichtspunkte durch offenen Dialog und Umgang mit Texten als Dialogangebot andererseits. Als Unterrichtsmedium dienen primär philosophische Texte und, als interdisziplinärer Beitrag, auch Texte aus anderen Wissensgebieten wie Soziologie, Politologie und Psychoanalyse. Die Verständlichkeit der Texte soll durch ihren Zusammenhang im Kontext des Kursthemas und durch Erklärungen sowie Arbeitsanregungen erleichtert werden."[681]

Diese allgemeine Anregung zur Gestaltung von Unterrichtseinheiten zum Thema „Glück" verbindet Martens mit der allgemeinen Frage danach, was Philosophie eigentlich ist. Der

---

[680] Martens (1979) S. 149.
Diese Fragen nach dem Glück werden nach Fritz-Schubert (2010) in einem eigens für die Schule entwickelten Unterrichtsfach „Glück" thematisiert. „Das Fach Glück, für das ein Lehrplan und ein Unterrichtskonzept mit vielen externen Dozenten und Lehrern entwickelt wurde, soll dazu einen Impuls geben" (Fritz-Schubert, 2010, S. 11). Seine Idee beschreibt Ernst Fritz-Schubert, der Schulleiter an der Willy-Hesspach-Schule in Heidelberg ist folgendermaßen:
„Glück als eigenes Fach, frei wählbar – wie es Aristoteles schon in der nikomachischen Ethik beschreibt – und im Inhalt mit denkbar klar umrissenen und den von allen gleichermaßen geforderten Lernzielen wie Selbstsicherheit, Zuversicht, Leistungsfreude sowie dem Selbstvertrauen und der Bereitschaft, Verantwortung für unsere ‚eine Welt' zu übernehmen. […] Angeregt durch […] eine Vielzahl von Statistiken, die Schule zwar als einen der wichtigsten, aber zugleich auch sehr unbeliebten Ort für junge Menschen erscheinen lässt, habe ich mir ein Konzept überlegt, das alte philosophische und neue psychologische Erkenntnisse unter dem Dach der Schule zusammenführt" (Fritz-Schubert, 2010, S. 84/85).
[681] Martens (1979) S. 151.

Umgang mit Texten wird hier keineswegs verneint. Abgelehnt wird allerdings der deduktiv-dozierende Stil. Ausgangspunkt sind sowohl die Interessen als auch das Vorwissen der Schüler, was auch in der Gestaltung eines Einführungskurses in die Philosophie Berücksichtigung finden soll.

„In einem Einführungskurs wollen die Schüler gerne Auskunft haben, was Philosophie eigentlich ist. Während sie von den übrigen Fächern eine ungefähre Vorstellung erworben haben, ist ihnen das Fach Philosophie neu und unklar. Ihre Vorstellung reicht von ‚Spinnerei' (‚Herumphilosophieren', ‚Schwafeln') über ‚nebulöse' Metaphysik bis ‚Lebenshilfe' und ‚klares Denken'. […] die Definition von Philosophie als ‚Weiterdenken' im sokratischen Sinne des ‚Rechenschaftgebens' ist zwar zunächst völlig inhaltslos und trifft nicht ausschließlich auf die Philosophie zu. Verwendet man jedoch (etwa durch Tafelanschrieb) diese Definition als Imperativ ‚Weiterdenken!', kann man dadurch genau zu der Tätigkeit provozieren, die mit ihr beabsichtigt ist."[682]

Ein solcher Impuls führt zu der Frage, ob nicht auch Wissenschaftler oder jederman weiter nachdenke, und auch worüber, auf welche Weise und mit welchem Ziel weitergedacht wird. In Bezug auf die Glücksthematik können Schüler zu der Einsicht gelangen, dass sie im Alltag wenig darüber nachdenken, obwohl es eine wichtige Frage ist.

Auf diese Weise kann ein Übergang von einem „diffusen zu einem verbesserten Alltagsdenken vollzogen" werden, indem z.B. zum Thema Glück eigene Glücksvorstellungen herausgefunden und mit anderen Vorstellungen z.B. aus Werbetexten, Musiktexten, politischen Texten, Sprichwörtern und Redewendungen etc. verglichen werden.[683]

Die Frage nach dem Glück ist ein Thema, das den Menschen existenziell betrifft und nach Martens gerade im schulischen Kontext einen Beitrag zur weiteren Entwicklung der Jugendlichen leisten kann, der von den Schülern gerne aufgenommen wird.

„Ein Schülerinteresse ist in der Regel gegeben, wenn auch faktisch eher in Form einer Erwartung von unmittelbarer Lebenshilfe. Die Frage, welchen Sinn das Leben über Arbeiten, Geldverdienen, Familiegründen, einzelne Vergnügungen hinaus haben könnte, ‚wofür man eigentlich lebt' und welche Chancen der Selbstverwirklichung unsere Gesellschaft bietet, beschäftigt die meisten Jugendlichen und gehört entwicklungspsychologisch zu ihrer Identitätsfindung."[684]

Aus diesem Grund ist eine Unterrichtsreihe zum Thema Glück für Martens empfehlenswert.

---

[682] Martens (1979) S. 154.
[683] Vgl. Martens (1979) S. 154.
[684] Martens (1979) S. 149.

> „Worüber Philosophie nachdenkt, haben die Schüler an einem Beispiel erfahren und selber vollzogen. Wie, mit welchen Methoden sie es tut (im Unterschied zum Alltagsdenken und zu den Einzelwissenschaften), zeigt eine nachträgliche Methodenreflexion der einzelnen Texte, wenn auch keine eindeutige Zuordnungen möglich sind: logisch-sprachanalytische Methode, phänomenologische, hermeneutische, dialektische und konstruktivistische Methode. Das Ziel oder Ergebnis von Philosophie ist nicht das Herstellen einer absoluten Gewissheit – sie widerspräche dem Postulat des ‚Weiterdenkens'. Andererseits hat sich – hoffentlich – die Tätigkeit des Philosophierens nicht als zielloses Umherirren, Verunsichern oder bloßes Herumargumentieren erwiesen."[685]

Der Prozess des Philosophierens verhilft dazu, Fragen klarer zu stellen und dadurch eine Thematik besser zu verarbeiten. Die Anwendung verschiedener philosophischer Methoden wie Analytik, Phänomenologie, Hermeneutik, Dialektik ist dabei eng mit der Didaktik verbunden.

In diesem Sinne hat Martens seinen dialogisch-pragmatischen Ansatz einer Philosophiedidaktik ausgebaut, wobei er die Methoden der Philosophie als zentralen Bestandteil seiner Didaktik herausgearbeitet hat und dabei insgesamt von der Philosophie als „elementarer Kulturtechnik" spricht.

3.1.1.1.2. Die Methoden der Philosophie als Bestandteil der Didaktik und der Bezug zur Kulturanthropologie

„Methodik als Frage nach dem ‚Wie' lässt sich von Didaktik als Frage nach dem ‚Wozu' und ‚Was' nicht trennen. […] Der Methodik liegt ein Begriff von Philosophie als Tätigkeit des Philosophierens im Sinne einer elementaren Kulturtechnik zugrunde. Der Terminus ‚Kulturtechnik' ist zunächst provokativ und offensiv in Analogie zu den Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens gemeint. Er bedeutet ein handwerkliches Wissen und Können zwischen diffuser Genialität und geistloser Mechanik. Ferner umfasst die lehr- und lernbare, formale Tätigkeit des Philosophierens auch kritische, kreative Aspekte und vor allem auch eine inhaltliche ‚Materialkunde'."[686]

---

[685] Martens (1979) S. 157.

[686] Martens (2007) S. 9.
„Philosophie oder Philosophieren ist eine Kulturtechnik, die in einem mehrfachen Sinne zu unserer Kultur gehört: 1. Philosophieren ist zunächst – genetisch – vor allem in unserer spezifisch griechisch-europäischen Kultur entstanden und ist ein Bestandteil unseres europäischen kulturellen Erbes. 2. Philosophieren kann ferner – anthropologisch – als allgemeines Merkmal unserer menschlichen Natur gelten, zu deren Kultur es gehört, sich als ‚symbolverwendendes Lebewesen' […] mithilfe der Sprache und anderer symbolischer Formen in reflexiver Distanz zu Vorgegebenem zu verhalten […]. 3. Weiterhin gehört Philosopohieren – deskriptiv – zur (westlichen Moderne), die vor allem durch reflexive, demokratische Willensbildung gekennzeichnet ist. 4. Vor allem gehört

Die Begründung der Philosophie als Kulturtechnik leitet Martens sowohl aus unserem geistesgeschichtlichen Erbe als auch aus unserem gesellschaftlichen Selbstverständnis ab, das sich auf eine „sinnvolle, humane Lebensweise“ und „reflexive, demokratische Willensbildung“ beruft.

Die „inhaltliche Materialkunde“, die nach Martens Teil des Philosophierens ist, umfasst nicht nur Texte, sondern auch Gegenstände und Ereignisse des Alltags sowie Wahrnehmungen und Gefühle, die z.B. durch die Methode der Phänomenologie thematisiert werden.

Folgende Darstellung fasst die Methoden und ihre Vorgehensweisen zusammen:

> „1. phänomenologische Methode: von brüchig gewordenen Alltagserfahrungen ausgehen und empirische Daten berücksichtigen oder : differenziert und umfassend beschreiben, was ich beobachte, erfahre, wahrnehme oder bei mir denke, ferner die Ergebnisse der Einzelwissenschaften einbeziehen […]; 2. hermeneutische Methode: Lehrmeinungen und Interpretationen oder ideengeschichtliches Wissen und die eigenen, alltäglichen Ansichten oder Deutungsmuster heranziehen oder: (nicht nur philosophische) Texte lesen [und die Frage stellen] wie wir unsere Beobachtungen etc. verstehen können oder welche Deutungsmuster (‚Ideen’) in der Geschichte vorliegen; 3. analytische Methode: zentrale Begriffe und Argumente hervorheben und prüfen, oder: Prämissen, Widersprüche oder verengte und zu weite Definitionen aufdecken und prüfen; 4. dialektische Methode: unterschiedliche Positionen zuspitzen und gegeneinander abwägen oder: ein Dialogangebot wahrnehmen (Gespräche und Texte), dessen Pro und Kontra diskutieren und Aporien aushalten; 5. spekulative (intuitiv-kreative) Methode: ungeschützte Einfälle und Phantasien zulassen und spielerisch erproben oder: neue Ideen oder Hypothesen kreativ nutzen.“[687]

Welt und Selbst werden methodisch in den Blick genommen. Martens bezeichnet das Philosophieren als den reflektierten und thematischen Bezug auf das Denken, „ein Denken des Denkens“. Zu philosophieren beginnen wir dann, wenn uns „etwas als etwas“ zum Problem wird und wir über sonst unthematisiertes Denken als Teil unserer Lebensvollzüge nachzudenken beginnen.[688]

„Philosophieren bezieht sich somit notwendigerweise auf Anschauliches, Konkretes, bleibt aber bei dessen Beschreibung nicht im ‚Wahrnehmungsbrei’ stecken, sondern versucht eine umfassende und differenzierte Beschreibung. […] Zählt man sprachliche oder nichtsprachliche Bilder mit zum Bereich der anschaulichen, konkreten Phänomene, auf die

---

Philosophieren – normativ – zu einer sinnvollen, humanen Lebensweise […], ist sie Selbstzweck und Ausdruck eines sinnvollen, selbstbestimmten Lebens. 5. Didaktisch-methodisch schließlich ist Philosophieren als Kulturtechnik kultivierbar oder erst zu kultivieren (zu pflegen) […]. 6. Nimmt man alle Bestimmungen zusammen, ist Philosophieren – legitimatorisch – eine Kulturtechnik im Rahmen der Schule zum Zweck der Kritikfähigkeit und Persönlichkeitsbildung und zum Zweck demokratischer Erziehung“ (Martens, 2007, S. 31). Martens bezieht sich hier auch auf den Ansatz von Hartmut von Hentig, der fordert, dass die Schule selbst „philosophisch“ und „sokratisch“ werden sollte, indem sie sich als Schulung zu Reflexionsfähigkeit und Aufklärungskompetenz versteht.
Vgl. von Hentig (2003).

[687] Martens (2007) S. 54.

[688] Vgl. Martens (2007b) S. 12.

sich die Tätigkeit des Philosophierens bezieht und in denen sie sich medial-methodisch vollzieht, ist das Denken in Bildern Ausdruck unseres unverkürzten Weltbezugs und für das Philosophieren nicht äußerlich oder bloße Rücksichtnahme auf Denkschwache.“[689]

Das Philosophieren kann quasi induktiv vom Anschaulichen, Konkreten, Alltäglichen ausgehen. Es bleibt jedoch nicht im „undifferenzierten Wahrnehmungsbrei“ stecken. An eine differenzierte, umfassende Beschreibung schließt sich eine Interpretation von Deutungsprozessen an. Die Gegenstände werden phänomenologisch als „be-deutete“ erkannt, um dann diese Deutung oder Bedeutung hermeneutisch auszulegen und weiterhin dialektisch zu differenzieren und möglicherweise spekulativ weiterzudenken.

Auch das Denken in Bildern und Nachdenken über Bilder ist in diesem Sinne philosophisch.

„Beim bildlichen Denken ist zunächst das Denken über Bilder zu nennen, als bloß rezeptive ‚Bildbetrachtung’ […] oder als medien- und kulturkritische Frage nach der Beeinflussung oder Manipulation durch Bilder. […] Ferner kann man Bilder in unterschiedlicher Weise als äußere Hilfsmittel für das Philosophieren einsetzen […] z.B. über Verfilmungen philosophiegeschichtlicher Figuren und Positionen. […] Vor allem schließlich ist bildliches Denken als anschauliches, kreatives Denken zu praktizieren […] z.B. als ein Denken in sprachlichen Bildern oder das Deuten und Erfinden etwa von Metaphern oder Gleichnissen.“[690]

Peters/Rolf sprechen sich für den Einsatz von Spielfilmen im Philosophie- und Ethikunterricht aus, wenn diese „[…] Konflikte zeigen, Gedankenexperimente vorführen etc. Hier kommt es auf eine sinnvolle Auswahl an. […].“[691] Die Autoren empfehlen, das Filmmaterial nur in

---

[689] Martens (2007b) S. 12.

[690] Martens (2007b) S. 15.
In diesem Zusammenhang ist auch das Philosophieren mit Märchen einzuordnen.
„Im Gegensatz zu philosophischen Fachtexten präsentieren Märchen philosophische Weisheiten in sprachlichen Bildern, in denen Metaphern, Allegorien und Analogien eine große Rolle spielen. Sie regen deshalb in besonderer Weise auch die Phantasie von Jugendlichen an, diese Bilder weiter zu denken oder durch ergänzende Dialoge, Figuren und Handlungsweisen auszuschmücken […]. Eine weitere Besonderheit von Märchen, die sie für das Philosophieren interessant machen, ist die Darstellung von Grenzsituationen menschlichen Lebens. Dazu gehören Leiden, Schuld, Kampf, Tod, Zufall und Angst, die eine Bedrohung für unser Leben darstellen. […] Märchen schaffen durch ihren phantastischen Gehalt die notwendige Distanz zur eigenen Betroffenheit. […] Auf der anderen Seite bieten sie wie kein anderes Genre die Möglichkeit einer Annäherung an diese unangenehmen Grenzsituationen menschlichen Daseins“ (Brüning, 2007, S. 20/21).
Vgl. hierzu Brüning, Barbara (2000): *Wenn das Leben an Grenzen stößt – Philosophieren mit Märchen über Grenzsituationen.* Bad Münder. Und: Brüning, Barbara (2003): *Philosophieren in der Sekundarstufe.* Weinheim, Basel, Berlin.

[691] Peters/Rolf (2007) S. 119.
Vorschläge für eine Auswahl geeigneter Filme für den Unterricht sind zu finden bei Peters (2001): ZDPE 1/2001 S. 69-73. und ZDPE 4/2001, S. 332-333.
Eine aktualisierte „Filmographie für die Fächer Philosophie – Praktische Philosophie – Ethik – Werte und Normen – L-E-R“ ist von Jörg Peters ist zu finden in ZDPE 2/2010, S. 134-150.
Die Filme werden einem oder mehreren von sieben verschiedenen Fragekreisen zugeordnet (z.B. Frage nach 1. dem Selbst, 2. dem Anderen, 3. dem guten Handeln, 4. Recht, Staat und Wirtschaft, 5. Natur und Technik, 6. Wahrheit, Wirklichkeit und Medien 7. Ursprung, Zukunft und Sinn.

ausgewählten Ausschnitten oder Szenen zu zeigen und außerdem Arbeitsblätter mit entsprechenden thematischen Fragen vorzubereiten, um zu gewährleisten, dass die Beschäftigung mit einem Film über das „bloß konsumierende Rezipieren hinausgeht und nachhaltig wirkt.“[692]

Für einen kritischen Umgang mit Medien bietet sich die Beschäftigung mit Fragen zur „Medialität des Alltags“ an. Dabei wird im Sinne von Martens von konkreten Phänomenen z.B. in Form von Bildern ausgegangen, deren Inszenierung auf gesellschaftliche Implikationen und kontextuelle Zusammenhänge verweist. Phänomenologische, hermeneutische, dialektische, konstruktivistische und spekulative Denkformen kommen dabei zur Anwendung.

Pfister (2010) allerdings kritisiert ein solches Philosophieverständnis, da seiner Meinung nach das „Beschreiben von Phänomenen“ und „Klären von Verständnisfragen“ keine „Argumentation“ und damit auch kein „Philosophieren“ sei.[693] Dem ist zu widersprechen, da Martens’ methodisches Spektrum nicht bei der phänomenologischen Wahrnehmung endet, sondern die Verbundenheit der Methoden aufzeigt. Außerdem ist die phänomenologische Methode nicht auf das bloße Beschreiben von Phänomenen begrenzt, wie die Kritik behauptet, genauso wenig wie die hermeneutische Methode bei der Klärung von Verständnisfragen stehen bleibt.

„Ergänzend zu dem […] Weg, didaktisch relevante Destillate aus den herrschenden philosophischen Denkrichtungen zu ziehen, demonstriert Martens, wie man induktiv

---

Eine weitere Orientierung bieten Stichworte zu den „Themen“ der Filme, so z.B. Moral, Egoismus, Staatstheorie, Genmanipulation, Ökonomie, Rassismus, Diktatur, Mode, Liebe, Todesstrafe, Krieg etc.

[692] Vgl. Peters/Rolf (2007) S. 119.
Als Beispiel wird der Film „I wie Ikarus“ (Frankreich 1979, Regie: Henri Verneuil) genannt, in dem in einer 20 minütigen Szene (1:08:30-1:29.00) das Milgram Experiment nachgezeichnet wird, in dem Probanden dazu gebracht wurden, in bedingungslosem Gehorsam der Aufforderung eines Versuchsleiters zu folgen, Menschen in einem Nebenraum mit vermeintlich lebensbedrohlichen Stromschlägen zu traktieren.
Hierzu sollen Bezüge zum nationalsozialistischen Holocaust hergestellt werden, indem ein Textauszug aus dem Eichmann-Protokoll für die Schüler bereitgestellt wird und außerdem eine Stelle aus Kants Schrift „Was ist Auflklärung?“, sodass sich folgende Arbeitsaufträge und Fragen ergeben:
„-Rekonstruieren Sie das Experiment (Ziel-Versuchsanordnung-Ergebnis). –Diskutieren Sie, inwiefern Unterordnung unter Autorität zu Gewaltbereitschaft führt. – Erörtern Sie, ob das Milgram-Experiment eine Erklärung für Eichmanns Handlungsweise bietet. –Untersuchen Sie, wie Milgram die Gehorsamsbereitschaft des Menschen erklärt. –Stellen Sie einen Bezug der Aussagen Kants zum Milgram-Experiment her. –Inwiefern lässt sich das Programm der Aufklärung als Mittel gegen die Gefahren des Autoritätsgehorsams verstehen?“ (Peters/Rolf, 2007, S. 135/136).
Als weiteres Beispiel eines Films, der zu philosophischen Anschlussmöglichkeiten einlädt, sei hier „Der Club der toten Dichter (USA 1988, Regie: Peter Weir) genannt.
„Themen des Films sind die Frage nach dem Sinn des Lebens, Selbstdenken und Selbstverwirklichung, Realismus und Idealismus, Konformität und Individualität, Erziehung zur Anpassung und Erziehung zur Mündigkeit. Mögliche Anknüpfungspunkte bieten die Ideen der Aufklärung (Kant), der Romantik (Walt Whitman, Henry Thoreau) und der neuhumanistische Erziehungs- und Bildungsbegriff (Wilhelm von Humboldt). Nicht zuletzt werden in dem Film eindrucksvolle,, weil lebensnahe Dilemma-Situationen vorgeführt: Schüler in Auseinandersetzung mit ihren Eltern und Lehrern“ (Peters/Rolf, 2007, S. 127).

[693] Vgl. Pfister (2010) S. 171.

Wahrnehmungen und Interpretationen aus Alltagssituationen aufnehmen und auf das Niveau systematischer und reflektierter Methodizität heben kann. […] Philosophieren bedeutet, ein solches Alltags-Meinen ernst zu nehmen und zum Ausgangspunkt zu machen, es aber zugleich methodisch auf Denkfortschritte und nachhaltige Reflexion hin befähigend auszurüsten. Es ist hierfür kein wahrhaftigerer, philosophischerer und kein günstigerer didaktischer Ansatzpunkt möglich, als die Grundeinsicht, dass ein Philosophieren im Prinzip für jede/n möglich und nötig ist.“[694]

Martens selbst problematisiert außerdem die möglichen Einseitigkeiten der einzelnen Methoden und warnt vor dem „Wahrnehmungsbrei des morbus phänomenologicus“, der „Texthuberei des morbus hermeneuticus“, der „Haarspalterei des morbus analyticus“, dem „Gelaber des morbus dialecticus“ und der „Spinnerei des morbus speculativus“.[695]

Um solche Entartungen und Einseitigkeiten zu vermeiden, spricht Martens von einem „integrativen Methodenparadigma“, das er als „Methodenvernetzung“ und „offene Spirale des Denkens“ in Form einer „Methodenschlange“ versteht.[696]

Das methodische Denken ist dabei stets in ethischen Bezügen zu sehen. „Nach dem hier vorgeschlagenen Konzept der ethischen Reflexionskompetenz kommt es darauf an, eine konkrete Situation möglichst umfassend und differenziert nach dem integrativen Methodenparadigma in ihrer Phänomenfülle, ihren Deutungsmöglichkeiten, argumentativ-begrifflichen Spielräumen, kontroversen Beurteilungen sowie unerwarteten Aspekten wahrzunehmen und zu beurteilen.“[697]

Ein solches methodisches Vorgehen vermag das alltagsweltliche Denken zu schärfen und trägt zu einer „philosophischen Klärungs-, Prüf- und Orientierungsarbeit“ bei.[698]

Gezeigt werden soll ausgehend von diesem didaktischen Verständnis, dass eine Nähe zur Wissenschaft der Kulturanthropologie besteht, die bei Martens in dieser Form nicht explizit genannt wird, aber dennoch gegenwärtig ist und für die Didaktik des schulischen Unterrichts fruchtbar gemacht werden soll.

So schlägt Martens beispielsweise vor, das Thema „Mensch und Raum“ durch eine Stadtbegehung „lebensweltlich zu verankern“, wobei gezielte Beobachtungsaufgaben gestellt werden können, z.B. nach Wohn- und Lebensformen, Verhalten auf Straßen und Plätzen, sinnlichen Eindrücken aller Art und Empfindungen von Enge, Weite etc.[699]

---

[694] Steenblock (2007) S. 133.
[695] Vgl. Martens (2007) S. 65-96.
[696] Vgl. Martens (2007) S. 55-57.
[697] Martens (2007) S. 59.
[698] Vgl. Steenblock (2007) S. 135.
[699] Vgl. Martens (2007) S. 100.

Orientierung für das Vorgehen im „Forschungsfeld Stadt“ liefert die kulturanthropologische Erforschung „städtischer Lebensform“. Ein Überblick hierzu ist bei Hengartner (1999, 1999b, 2000) zu finden, der für die Bewegung im öffentlichen, städtischen Raum die Bedeutung des „Dazwischen“ herausarbeitet, den „[…] Zwischenraum zwischen den unterschiedlichen und getrennten Bereichen und Sphären der Stadt (Öffentlichkeit und Privatheit bzw. Wohnen und Arbeiten, Freizeit, Verkehr oder sozialen Netzwerken), Sphären, in denen Bewohnerinnen und Bewohner von Städten mit anderen Personen zusammenkommen und unterschiedlich gewichtete und verbindliche Netzwerke bilden.“[700]

Ausgehend von Beobachtungen des städtischen Lebens, das nach Hengartner gekennzeichnet ist von „sensueller Vigilanz“ bei gleichzeitiger „emotionaler Indifferenz“[701], können weitere Überlegungen zu Formen des Zusammenlebens bzw. zur Wahrnehmung städtischer Mobilität und Geschwindigkeit angestellt werden.

Die phänomenologische Wahrnehmung im städtischen Raum kann durch Stadtbegehungen unter Berücksichtigung besonderer Aufmerksamkeitsaufgaben bewusst werden. Die gesammelten Eindrücke können dann hermeneutisch weiter thematisiert werden.[702]

Wie der Mensch sich also zu seiner städtischen Umgebung verhält, hängt nicht zuletzt von seinem eigenen Abstraktionsvermögen in Bezug auf seine sinnlichen Erfahrungen ab. In der Weise, wie er speziellen Gebäuden wie Kaufhäusern, Banken, Kirchen, Regierungsgebäuden etc. spezifische Bedeutung zumisst und sie als symbolische Anziehungspunkte interpretiert, offenbart sich auch seine Fähigkeit zur Orientierung in der Gesellschaft. „Leitlinie bildet hier der Gedanke, dass die Wahrnehmung des städtischen Raumes auch auf kulturellen Voraussetzungen basiert, das heißt von einer räumlichen Sozialordnung mit kulturell symbolischer Bedeutung ausgeht.“[703]

Zur philosophischen Auseinandersetzung mit dem architektonischen Raum als Wohnraum und zur „Kultur des Wohnens“ in Anlehnung an Martin Heidegger und Hermann Schmitz vgl. Grätzel (2008) S. 49-84.

[700] Hengartner (1999b) S. 30.

[701] Hengartner (2000) S. 88.

[702] Orientierung für die Erkundung von gesellschaftlichen Räumen kann die empirische Sozialforschung geben mit ihren Methoden z.B. der teilnehmenden Beobachtung, der Befragung oder des Interviews. Vgl. Friedrichs, Jürgen (1990): *Methoden empirischer Sozialforschung.* 14. Aufl. Opladen.

[703] Hengartner (2000) S. 97.

Weitere Anknüpfungspunkte für Unterrichtseinheiten bieten die Fragen nach der möglichen Auflösung öffentlicher Räume der Begegnung durch Phänomene wie „Online-Shopping“ und TV-Konsum. Dies führt in Themenbereiche der Medienphilosophie und damit in das „Universum technischer Bilder“. (vgl. Flusser (1999)). Hiermit verbunden ist auch Sennetts (1994) Kritik am „Verfall des öffentlichen Lebens“.

„In dem Maße, wie die Menschen lernen können, ihre Interessen in der Gesellschaft entschlossen und offensiv zu verfolgen, lernen sie auch, öffentlich zu handeln. Die Stadt sollte eine Schule solchen Handelns sein, das Forum, auf dem es sinnvoll wird, anderen Menschen zu begegnen, ohne dass gleich der zwanghafte Wunsch hinzuträte, sie als Personen kennenzulernen. Ich glaube nicht, dass dies ein müßiger Traum ist. Über weite Strecken der Geschichte unserer Zivilisation war die Stadt Brennpunkt eines aktiven gesellschaftlichen Lebens, Austragungsort von Interessenkonflikt und –ausgleich und Schauplatz der Entfaltung menschlicher Fähigkeiten und Möglichkeiten. Doch gerade diese ihre zivilisatorische Kraft ruht heute ungenutzt“ (Sennett, 1994, S. 428).

Die Wahrnehmung der Stadt und ihrer gesellschaftlichen Einrichtungen bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte zu Themen der praktischen Philosophie, die häufig anthropologische und kultur-anthropologische Fragestellungen beinhalten.

„Man könnte meinen, dass sich das Fach Philosophie nicht zu Exkursionen eignet. Aber dem ist nicht so. Insbesondere Themen der praktischen Philosophie lassen sich durch Exkursionen sehr gut veranschaulichen und vertiefen. Beispiele in der politischen Philosophie sind die Darstellung von politischer Macht und die Ausübung staatlicher Macht im Gericht, im Gefängnis und in der Schule. Beispiele in der Ethik sind Tierhaltung und die Behandlung von Menschen im Spital, Altersheim, Behindertenheim und Hospiz. Beispiele in der Ästhetik sind Architektur und Kunst.“[704]

Die Besonderheit der kulturanthropologischen Forschung besteht darin, dass sie gesellschaftliche Phänomene und Einrichtungen vor dem Hintergrund der Begriffe des Alltags und der Kultur betrachtet.

„Kultur ist, und das möchte ich für meine Ausführungen betonen, kein wertender Begriff, sondern das Ergebnis menschlichen Handelns in einer sich ständig verändernden Welt. Kultur ist ein komplexes Ganzes und leistet, wie auch immer, die Daseinsbewältigung des Menschen in seiner Zeit.“[705]

Das Verständnis von Kultur beschränkt sich nicht auf das, was gemeinhin als „hohe Kultur“ im Sinne von außergewöhnlichen künstlerischen oder literarischen Zeugnissen verstanden wird. Zentral ist hingegen die Daseinsbewältigung des Menschen mithilfe von unterschiedlichen Handlungs- und Lebensweisen gerade auch im sogenannten „Alltag“, also in der täglichen oder regelmäßigen Bewältigung des menschlichen Daseins.

„Nachdem das Thema Alltag lange gebraucht hat, um sich als kulturwissenschaftliche Kategorie zu etablieren, erweist sich die ihm inhärente ‚Andacht zum Unbedeutenden’

---

[704] Pfister (2010) S. 92.
„Eine Darstellung von politischer Macht kann das Rathaus einer Stadt sein. Dazu kann man zum Beispiel zunächst folgende Fragen stellen: Welche Wirkung übt das Gebäude auf die Betrachter aus? Welche Symbole der Macht sind zu erkennen? Welche Bedeutung haben diese Symbole? Wie wird mit diesen Symbolen die Macht gerechtfertigt? […] Was ist ein Symbol der Macht? Was ist überhaupt ein Symbol? Was ist überhaupt Macht? Was ist staatliche Macht? Wie lässt sich staatliche Macht rechtfertigen? […] Ein Besuch im Spital kann zur Beantwortung folgender Fragen Anregung bieten: Wer behandelt wen? Wie wird behandelt? Welche alternativen Behandlungen gibt es? Weshalb werden diese alternativen Behandlungen nicht eingesetzt? Wie gehen Menschen im Spital miteinander um? […] Wie sollten die Menschen im Spital miteinander umgeben?“ (Pfister, 2010, S. 92).
Solche Fragen implizieren ein Vorgehen, das von der Alltagswelt einer Gesellschaft und ihren Problem ausgeht und dann zu allgemeineren Fragen voranschreitet. In dieser Form wird eine Motivation der Schüler ermöglicht, die als Mitglieder einer Gesellschaft von solchen Fragen betroffen sind.
Unterrichts- und Lernziele sollten laut Pfister (2010) durchaus herausfordernd sein und dabei erreichbar bleiben. Wichtig ist eine klare Formulierung solcher Ziele, die ihre Relevanz deutlich werden lassen und damit die Motivation der Schüler erhöhen.

[705] Simon (1993) S. 19.

inzwischen geradezu als einigende Klammer für eine volkskundlich-ethnologische Forschung mit bisweilen sehr disparaten Fragestellungen und als wissenschaftliche Grundhaltung einer Kulturwissenschaft, die geradezu im vermeintlich Belanglosen die Ganzheitlichkeit kultureller Semantiken aufzusuchen bestrebt ist.“[706]

Das „vermeintlich Belanglose“ wird als Träger ganzheitlicher kultureller Zusammenhänge erkannt, sodass eine Besinnung auf das scheinbar „Unbedeutende“ des Alltags zu einem Verständnis der dahinter verborgenen gesellschaftlichen Entwicklungen führt.

Das zentrale Arbeitsfeld des Faches „Kulturanthropologie/Volkskunde“ kann umrissen werden als „[…] Analyse kultureller Phänomene und Prozesse in ihren sozialen, geschlechtsspezifischen, lokalen und regionalen Differenzierungen unter Berücksichtigung eines ethnologischen Kulturbegriffs, der neben den kulturellen Leistungen und Kompetenzen der Menschen in Vergangenheit und Gegenwart ihre Wertvorstellungen und Einstellungen ebenso erfasst wie ihre alltägliche Lebenswelt und deren Bewältigung mit all ihren Problemen.“[707]

Der kulturanthropologische Blick berücksichtigt sowohl regionale als auch lokale Differenzen und ebenso die historischen Entwicklungen von gegenwärtigen Einstellungen und Wertvorstellungen. Hier ist eine Nähe zu ethischen Überlegungen gegeben, die sich jedoch im kulturanthropologischen Verständnis nicht normativ, sondern deskriptiv darstellen. Durch den wissenschaftlichen Blick erfährt die Gewohnheit oder Sitte im Sinne des Ethosbegriffs aber bereits eine Reflexion.

Die alltägliche Lebenswelt wird dabei gerade nicht als unbedeutendes Randphänomen abgetan, sondern als solche gewürdigt und somit als Indikator für weiterführende Erkenntnisse anerkannt.

„Wenn man so will, könnte man an dieser Stelle von einem Indizien- oder Indikatorenparadigma sprechen, das für unser Fach konstitutiv ist. […] Kein Detail im menschlichen Zusammenleben scheint zu klein, zu unbedeutend zu sein, um nicht über sich hinausweisen zu können und weiterführende Erkenntnisse zu vermitteln.“[708]

---

[706] Gipper/Klengel (2008) S. 11/12.

[707] Simon (2008) S. 162. vgl. auch www.germanistik.uni-mainz.de/144.php
Simon (2008) weist auf die Vielfalt der Fachbezeichnungen hin, die von „Volkskunde und Kulturanthropologie“ über „Europäische Ethnologie/Kulturwissenschaft“ bis zu „Volkskunde/Europäische Ethnologie“ reichen und im Sommer 2005 29 Fachvertretungen im deutschsprachigen Raum haben.
„Dieser Zustand, der vielen wahrscheinlich haltlos anmuten wird, spiegelt im Grunde das Selbstverständnis des Faches als Interdisziplin wider. Deren Inhalte lassen sich zwar durch den gemeinsamen Gebrauch zentraler Begriffe wie ‚Kultur’ und ‚Alltag’ umreißen, werden aber von den einzelnen Fachvertreterinnen und Fachvertretern – je nach Herkunft – unterschiedlich interpretiert, entweder stärker philosophisch, ethnologisch, soziologisch, historisch oder eben auch philologisch“ (Simon, 2008, S. 262).

[708] Simon (2008) S. 269.

Die Gründe für die Würdigung des Alltags sind in den Vorläufern der Fachgeschichte selbst zu finden, die sich im 19. Jahrhundert zur „Volkskunde als Wissenschaft“ (Riehl im Jahr 1858) entwickelte und dabei auf Wurzeln der Romantik und Aufklärung zurückgreift.[709]

> „Geht man der Frage nach, wie es zu dieser entschiedenen Ausrichtung auf den ‚grauen’ und für viele so unspektakulären Alltag kommen konnte, sind meines Erachtens zwei Wurzeln zu bedenken. Zum einen erklärt sich diese Hinwendung aus der aufklärerischen Sorge um das tägliche Wohl des einfachen Volkes, jene Sorge, die seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts geradezu inquisitorisch alle rückständigen Gewohnheiten und Sitten im Volksleben in den Blick nahm und zur Begründung der staatswissenschaftlichen Volkskunde (Wilhelm Heinrich Riehl) führte. Zum anderen liegt der Themenauswahl die romantische Begeisterung für alle ‚urtümlichen’ Erscheinungen im Volksleben zugrunde, die sozusagen als Splitter einer kostbaren Vergangenheit aus dem Dreck der Gegenwart gezogen werden mussten.“[710]

Die Beschäftigung mit dem Alltag diente somit nicht nur der vermeintlichen Verbesserung und Rationalisierung der alltäglichen Verhaltensweisen vor dem Hintergrund eines staatswissenschaftlichen Nutzenkalküls. Der zweite Strang volkskundlich-kulturanthropologischer Forschungsinteressen folgte der Begeisterung für „urtümliche

---

„Die Vorzeichen und Fragestellungen, unter denen wir uns mit diesen Kultur-Dingen beschäftigen, sind selbstverständlich wechselnd, aber immer, und das bleibt hervorzuheben, sind sie ernst gemeint, frei von abschätzigen und mitleidigen Blicken […]“ (Simon, 2008, S. 269).
Die vermeintlichen Kleinigkeiten und Belanglosigkeiten des alltäglichen Lebens erweisen sich bei genauerer Betrachtung als durchaus beachtenswert.
„Nach einem Bild von Bruno Schier ist unser Fach zwar die Wissenschaft von den Spielkartennamen und Hosenknöpfen, aber ihm kommt gleichfalls die Aufgabe zu, diese Hosenknöpfe so lange zu polieren, bis sich die ganze Welt darin spiegelt“ (Simon, 2008, S. 269).

[709] „Bereits 1889 wird in Berlin ein ‚Museum für deutsche Volkstrachten und Erzeugnisse des Hausgewerbes’ eingerichtet, ein erster Beweis dafür, wie sehr die materiellen und ideellen Gegenstände einer Volkskunde nun für öffentlich ‚repräsentabel’ gehalten werden. Im Jahr 1890 begründet dann vor allem der Germanist Karl Weinhold (1832-1901) den ‚Berliner Verein für Volkskunde’ und wird ein Jahr später auch Herausgeber der ‚Zeitschrift für Volkskunde’, die zuvor – seit 1859 – ‚Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft’ geheißen hatte.
Mit diesen Gründungen erhält die volkskundliche Arbeit – mehr als eine Generation nach Riehls Vorstoß – endgültig feste institutionelle Formen und Medien. Denn das ‚Berliner Modell’ wird nachgeahmt: Sehr rasch entstehen in den Folgejahren weitere regionale Volkskundevereine und –einrichtungen in Bayern, Niedersachsen, Schlesien, schließlich in ganz Deutschland, die bald auch mit eigenen Veranstaltungen, Mitteilungsblättern und Zeitschriften in den öffentlichen wie den Fachdiskurs eintreten. 1894 gründet sich überdies der ‚Verein für österreichische Volkskunde’, 1897 die ‚Schweizerische Gesellschaft für Volkskunde’. […] In seinem programmatischen Artikel ‚Was soll die Volkskunde leisten?’ nennt Weinhold u.a. Geschichtswissenschaft und Anthropologie, Psychologie und Technikforschung, Rechtskunde und Literatur als flankierende Wissenschaftsperspektiven, die volkskundliche Forschungsfelder mit erhellen sollen“ (Kaschuba, 2003, S. 47/48).

[710] Simon (2008) S. 265.
„Die schärfste Abrechnung [mit der romantischen Auffassung der urtümlichen Erscheinungen im Volksleben] legte kurz nach dem Ersten Weltkrieg Hans Naumann mit seinen beiden Büchern *Primitive Gemeinschaftskultur. Beiträge zur Volkskunde und Mythologie.* Jena: Diederichs 1921 und *Grundzüge der deutschen Volkskunde*. Leipzig: Quelle und Meyer 1922 vor. Er erteilte der romantischen Auffassung von den schöpferischen Kräften im Volksleben eine klare Absage und ersetzte sie durch die ‚Theorie vom gesunkenen Kulturgut’“ (Simon, 2008, S. 265).
vgl. zum Begriff des gesunkenen Kulturgutes auch Kapitel 2.1.3.1. dieser Arbeit.

Erscheinungen im Volksleben“ in der romantischen Verklärung einer „urtümlichen Vergangenheit“.

Die Beschäftigung mit dem Alltag ist damit kein Umgang mit dem Unbedeutenden, sondern wird als bedeutsam herausgestellt.

Ein weiteres Alltagsverständnis verweist auf den Alltag als Raum der Sicherheiten und Routinen.

„Alltag ist aber nicht nur der Bereich der Routine, der Wiederholung und des Eingefahrenen, er ist auch jener Raum, der uns Sicherheit gibt und in dem wir uns wie im Schlafe bewegen können. […] Damit ist die Kehrseite des Bildes vom ‚grauen Alltag’ und seiner ‚Borniertheit’ benannt. Die Idee, Lebensbereiche auszuweisen, die durch strikte, möglichst unhinterfragte Reglementierungen der Vereinfachung und Entlastung des sozialen Miteinanders dienen, darf ohne Zweifel in ihrer Bedeutung für Gesellschaften mit wachsender Komplexität nicht unterschätzt werden […].“[711]

Alltag kann als räumliches und zeitliches „soziales Miteinander“ verstanden werden, das für eine Gesellschaft eine wichtige Vereinfachungs- und Entlastungsfunktion hat.

Der Umgang mit den Dingen des Alltags kann allerdings auch in das Extrem eines gedankenlosen und darüber hinaus respektlosen Umgangs verfallen.

Zu denken wäre hier an die Phänomene eines besinnungslosen Essens oder Konsumierens von Dingen aller Art, über deren Herkunft und Vorgeschichte keinerlei Interesse mehr besteht, auch wenn dies vielleicht mit der Resignation vor der Komplexität zu entschuldigen versucht wird.

Die Dinge des alltäglichen Umgangs werden dabei als selbstverständlich hingenommen, als seien sie „schon immer“ in dieser Form gegeben und eben selbstverständlich für den persönlichen Nutzen bestimmt. Gegen eine solche Gedankenlosigkeit kann eine kulturanthropologische Bildung einen Beitrag leisten, indem sie die scheinbar selbstverständlichen Dinge des Alltags in ihren Kontexten und Entwicklungen zeigt.[712]

---

[711] Simon (2008) S. 267/268.

[712] Als Beispiel sind hier die Entwicklung des Tourismus oder auch die Entwicklung des „Kaffeetrinkens“ zu nennen, die auch im schulischen Unterricht besprochen werden können. Außerdem bietet sich das Thema der technischen Entwicklungen z.B. des Automobils an, das auch durch den Besuch von entsprechenden Museen anschaulich werden kann. Zu denken wäre z.B. an das „Daimler Museum“, das die Entwicklung des Automobils von der ersten Daimler-Motorkutsche des Jahres 1889 bis zur Gegenwart aufzeigt und in seiner Ausstellungsgestaltung auf kulturelle und historische Hintergründe verweist.
In diesem Sinne ist auch die Entwicklung des Kaffeetrinkens und der Kaffeehauskultur als Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen vom 16. bis zum 21. Jahrhundert zu begreifen, die auch auf die Entwicklung der Städte, literarischer und künstlerischer Strömungen und der bürgerlichen Kultur verweist.
Folgende Literatur arbeitet diese Zusammenhänge aus: Heise, Ulla (1996): *Kaffee und Kaffeehaus. Eine Bohne macht Kulturgeschichte.* Leipzig. – Rodekamp, Volker (1987) (Hrsg.): *Kaffee: Kultur eines Getränks.* (Texte und Materialien aus dem Mindener Museum; 4). Minden. – Ball, Daniela (1991) (Hrsg.): *Kaffee im Spiegel europäischer Trinksitten.* Zürich. – Petras, Renate (1994): *Das Café Bauer in Berlin*. Berlin.

Simon (2008) stellt seinen Lesern das Beispiel von Bärenbildern vor, die bei dem Stamm der Haida Indianer an der Nordwestküste Nordamerikas als „split representation“ bzw. im Doppelprofilstil vorkommen. Der Bär wird dabei als wildes, gefährliches Raubtier dargestellt und der Doppelprofilstil verweist außerdem auf die Bedeutung des Zerlegens und Ausnehmens der erjagten Tiere, was in unserer Gegenwartskultur nur noch von sehr wenigen Menschen selbst durchgeführt wird.

„Wir haben uns emotional von diesen elementaren und existenziellen Vorgängen distanziert und stattdessen ein neues Verhältnis zum Tierreich aufgebaut, das durch eine starke Anthropomorphisierung gekennzeichnet ist.

Ein Paradebeispiel dafür ist der Bär, den wir wahrscheinlich schon deshalb auf der Haida-Zeichnung nicht wieder erkennen können, weil wir ihn nicht mehr als gefährliches Raubtier wahrnehmen, sondern vor allem als niedlich, drollig und possierlich. Als Teddybär legen wir ihn unseren Kindern in die Arme, erzählen ihnen von Winnie Pooh oder von Balu, dem Bären aus dem Dschungelbuch. Der kleine Tiger von Janosch hat einen Bären zum Freund und zusammen haben sie einen sicheren Platz in den deutschen Kinderstuben gefunden […].“[713]

Durch unseren alltäglichen, unreflektierten Umgang mit dem Phänomen des Bären als Kuscheltier, Gummibär-Nascherei oder Bärenmarke-Milch ist uns das existenzielle Bewusstsein der Bedrohlichkeit dieses Raubtieres verlorengegangen. Einen solchen Umcodierungsprozess bewusst werden zu lassen und auch über dieses Beispiel hinaus die Codierungsprozesse unseres Alltagsverständisses zu thematisieren ist ein Ziel der kulturanthropologischen Forschung.[714] Da die Vereinfachungen z.B. des Bärenverständnisses im Sinne der Alltagsbewältigung eine Entlastungsfunktion haben, ist ein solches Alltagsverständnis durchaus funktional. Die Entwicklungsprozesse hin zu diesen einseitigen oder eingeschränkten Verständnisformen bleiben uns daher zumeist verborgen, sodass der Kulturanthropologie als Wissenschaft vom Alltag eine wichtige Aufgabe im reflektierten

---

Genannt werden kann auch folgender Ausstellungskatalog: *Gesellschaft – Literatur – Politik: Das Pariser Café im Spiegel sozialen und kulturellen Wandels. Eine Ausstellung des Johann Jacobs Museums.* Sammlung zur Kulturgeschichte des Kaffees, 4. Dezember 1994 bis 29. Oktober 1995. Zürich.
Zur Tourismusforschung vgl. Bausinger, Hermann (1991): „Grenzenlos…Ein Blick auf den modernen Tourismus“. In: *Reisekultur: Von der Pilgerfahrt zum modernen Tourismus.* Hrsg. v. Hermann Bausinger, Klaus Beyer, Gottfried Korff. München. S. 343-353. – Hennig, Christoph (1997): *Touristen, Tourismus und Urlaubskultur.* Frankfurt.

[713] Simon (2008) S. 271.
Um die „Prävalenz des skizzierten Bärenbildes im Alltag unserer Gesellschaft“ zu untermauern, hat Simon unter den Zuhörern seiner Vorlesung „Das Eigene und das Fremde“ im Jahr 2004 seine Zuhörer aufgefordert, ein Bärenbild zu malen, „[…] deren Auswertung die Dominanz des kuscheligen Bärenbildes in unserer Gesellschaft eindrucksvoll bestätigt. Auf die Bedrohlichkeit des Tieres verweisen insgesamt nur 10 [von insgesamt 179] der abgegebenen Darstellungen, also 5, 6 %. Alle übrigen 94,4 % vermitteln ein überwiegend verharmlosendes Bild vom Bären […]“ (Simon, 2008, S. 272).

[714] Vgl. Simon (2008) S. 275/276.

Umgang mit den Dingen zukommt und sie daher als bedeutungsvoller Teil einer philosophischen Bildung erkannt werden sollte, vor allem im Sinne der Philosophischen Praxis im Alltag.[715]

Ein weiteres Beispiel für ein vermeintlich belangloses kulturelles Randphänomen, das jedoch als Indikator gesellschaftlicher Entwicklungen und Werte von Simon (1993) herausgestellt wird, ist der Schulgarten.

Gefragt wird nach den „[…] gesellschaftlichen Hintergründen dieser Entwicklung [von Schulgärten], deren Auf und Ab mit pädagogischen Moden allein wohl kaum befriedigend zu erklären ist. Welche gesellschaftlichen Konstellationen begünstigten also in der Vergangenheit die Idee des Schulgartens und welche waren ihr hinderlich? Welche Bedeutung und welchen Einfluss kann man diesem pädagogischen Konzept in unterschiedlichen Zeiten zuschreiben? Und welche Einstellungen zur Natur und Umwelt spiegeln sich hier bzw. wurden auf diesem Wege gefördert?“[716]

Das Verständnis des Schulgartens und seine gesellschaftliche Verbreitung ist stets vor dem Hintergrund der jeweiligen Zeit zu sehen.

„Am Anfang seiner Geschichte [17. Jhd.] diente der Schulgarten christlichem Anschauungsunterricht, danach [18. bis frühes 19. Jhd.] wurde seine ökonomische Bedeutung erkannt, in einer dritten Phase sein didaktischer Nutzen mit der Arbeitsidee verbunden und zum Schluss, also heute, der ökologische Ansatz entwickelt.“[717]

---

[715] Eine Verbindung ethischer Überlegungen mit den Gedanken eines besinnungsvollen Umgangs mit den Dingen des Alltags wird am Beispiel des Romans *Nachsommer* von Adalbart Stifter bei Heinze (2008) herausgearbeitet. Dort heißt es zur Tätigkeit des alten Risach, dass dessen „ausgiebige Kulturarbeit […] nicht nur die Rettung gefährdeter Kunstwerke des näheren und ferneren Umlandes“ beinhaltet, sondern sich auch auf die „unmittelbaren, privaten Lebensbereiche“ richtet. (vgl. Heinze, 2008, S. 74).
„Den Dingen im Allgemeinen, den sogenannten ‚Wozudingen’ des täglichen Gebrauchs im Besonderen[ein Begriff von Wilhelm Schapp im Anschluss an M. Heideggers „Zuhandenes“] ist ihre je spezifische Geschichte zu Eigen: Als Repräsentant seiner Geschichte zeigt das Ding an, wofür es hergestellt und verwendet wurde, und spiegelt darüber hinaus die Entwicklungsgeschichte seiner ‚Art’ im Laufe der Jahrhunderte wider“ (Heinze, 2008, S. 75).
Und weiter heißt es:
„In dem Gebot des Respekts gegenüber den Dingen besteht die spezifische Herausforderung an den Menschen. […] Die Lehre der Ehrfurcht vor dem Leben wird von Risach und seinem Kreis gleichsam praktisch vollzogen, das heißt, gelebt, durch den unmittelbaren, alltäglichen Umgang mit den Dingen und Lebewesen. Das ehrfurchtsvolle Verhalten kommt nicht zuletzt in den liebevoll detaillierten, auf das je spezifische ‚Wesen’ der Sache abzielenden Beschreibungen zum Ausdruck“ (Heinze, 2008, S. 93).
Die hier gezogene Verbindung zu Albert Schweitzers Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben wird bei Schweitzer sogar noch weiter ausgedehnt hin zu einer Ehrfurcht auch vor den Dingen, bei ihm dargestellt am Beispiel eines Kristalls: „Das sinnlose Zerschlagen eines Kristalls, den wir antreffen, und das gedankenlose Brechen einer Blume sind Taten der Unsittlichkeit, die darum nicht minder unsittlich sind, weil kein Bewusstsein ihres Charakters vorhanden ist“ (Schweitzer, 2005, S. 194).
Zur Diskussion dieser Ethik des „nicht empfindenden Lebens“ und der Tierethik im Sinne Peter Singers vgl. Grätzel (2007) S. 81-88.

[716] Simon (1993) S. 19/20.

[717] Simon (1993) S. 28.

Simon (1993) möchte zeigen, „[…] in welch faszinierender Weise ein scheinbar nebensächliches kulturelles Phänomen mit zentralen Aspekten unserer Geschichte und Gesellschaft verbunden ist, […] wie sehr elementare kulturelle Werte und Einstellungen innerhalb unserer Gesellschaft seit Jahrhunderten durch zentrale Institutionen (in diesem Falle die Schule) gezielt beeinflusst und herausgebildet worden sind.“[718]
Gezeigt wird dabei, wie sehr die kulturellen Werte und Einstellungen vor dem Hintergrund der jeweiligen Zeit zu lesen sind und sich dadurch als kulturelle Konstruktionen erweisen, die erst als solche erkannt werden müssen.[719]

„Die dritte Phase der Schulgartenbewegung, ihr eigentliches Klassikum, setzt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein. Sie ist in enger Verbindung mit der Einführung (bzw. Reform) des naturkundlichen Unterrichts an deutschen Schulen zu sehen (in Preußen 1872)“ (Simon, 1993, S. 28).
Die hier herausgearbeiteten Phasen der Schulgartenbewegung spiegeln das Naturverständnis der entsprechenden historischen Phase wider. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stieg das Interesse an naturkundlichen Forschungen, was auch einen Niederschlag in der schulischen Ausbildung fand und ebenso in der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Schulgarten.
„Im Unterschied zur praktischen Bedeutung erlebte die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Schulgarten bereits vor dem Ersten Weltkrieg einen deutlichen Höhepunkt. Nicht weniger als 143 Veröffentlichungen über Schulgärten konnte M. Herberg für die Jahre von 1890 bis 1915 ermitteln. In den 40 Jahren davor waren es bloß 32 gewesen und in 13 Jahren danach 21. Das Thema lag um die Jahrhundertwende im Schnittpunkt engagierter pädagogischer Diskussionen um den Wert des Sport- und Werkunterrichts, der Freilufterziehung, der Natur- und Heimatkunde, der Landschulheimbewegung und verschiedener anderer Bestrebungen“ (Simon, 1993, S. 25).
Die Reformbewegung um 1900 spiegelt sich in der Verbreitung von Schulgärten wider.
„Von reformerischen Kreisen wurde die Anlage von Schulgärten emsig propagiert und ihr Nutzen mit einer Vielzahl von Argumenten verteidigt. Man sah in der Schulgartenarbeit ein ‚vorzügliches Erziehungsmittel’, das vor allem der Anschauung im naturkundlichen Unterricht diene, zur Arbeitslust und Gesundheit der Schulkinder beitrage, ihren Sinn für Fleiß, Aufmerksamkeit, Einsicht, Geschicklichkeit, Selbstständigkeit, Ordnung, Sauberkeit, Pünktlichkeit, Schönheit, Hilfsbereitschaft und treue Pflichterfüllung fördere […]“ (Simon, 1993, S. 25).
Nach einer Phase der nationalsozialistischen Vereinnahmung der Schulgartenbewegung, die den „deutschen Boden“ zur „Pflegestätte echter Kameradschaft“ stilisierte, folgte in den 50er Jahren eine „Verwissenschaftlichung“ des Unterrichts im Zuge des „Sputnik-Schocks“, der zu einem Fachunterricht in „Fachräumen“ anstelle der Reform-Idee der „Arbeitsschule“ führte. „ In der pädagogischen Diskussion der 60er und 70er Jahre spielte der Schulgarten so gut wie keine Rolle mehr. […] Aus einer Umfrage in Nordrhein-Westfalen von 1989 lässt sich der gegenwärtige Trend klar ablesen. Danach stieg die Zahl der Schulgärten in den zehn Jahren nach 1979 um 663 Prozent von ursprünglich 264 Anlagen auf insgesamt 1.751. Das bedeutet, dass 1989 48 Prozent der an der Umfrage beteiligten Schulen und mindestens 25 Prozent aller Schulen in NRW wieder einen eigenen Schulgarten hatten. […] Ohne langen theoretischen Vorlauf ist hier eine neue Bewegung unter ökologischen Vorzeichen entstanden, die neben den rein informierenden, sachlichen Ansätzen der Umwelterziehung vor allem positive Naturerfahrungen vermitteln will“ (Simon, 1993, S. 26-28).

[718] Simon (1993) S. 28.

[719] Ein weiterer wichtiger Bereich der Kulturanthropologie, der sich für die Philosophische Praxis gerade in ihrem Umgang mit Glücksvorstellungen und Lebenszufriedenheit fruchtbar machen lässt, ist die Forschung im Bereich der „Medikalkultur“, die z.B. Vorstellungen von idealen Körperbildern oder auch Ratgeberliteratur zu unterschiedlichen Bereichen des menschlichen Lebens in den Blick nimmt.
Hingewiesen werden soll hier beispielsweise auf das „Netzwerk Gesundheit und Kultur in der volkskundlichen Forschung“.
Diese Form der Forschung kann verdeutlichen, dass eine Propagierung überzogener Normen und Ideale als kulturelles Phänomen zu verstehen ist.
„Im Hinblick auf den menschlichen Körper habe diese Tendenz [der überzogenen Ideale] fatale Konsequenzen, da festzustellen ist, dass immer mehr Abweichungen von angeblichen Standards als krankhaft und behandlungsbedürftig verstanden werden. Die Folge sei eine nun schon ausufernde Medikalisierung unserer Gesellschaft, die ständig neue Krankheiten und Behinderungen proklamiere. Exemplarisch wurde für die letzten

Diesem Verständnis von Alltag und kulturell beeinflusster Lebenswelt ist auch die Philosophiedidaktik nach Martens verpflichtet, indem sie an den Alltagsphänomen ansetzt und Philosophieren im Sinne einer elementaren Kulturtechnik als wichtigen Beitrag einer Daseinsbewältigung versteht.

3.1.1.1.3. Die Nähe zur Philosophischen Praxis im Didaktikverständnis von Martens

Martens beruft sich auf ein Verständnis der Philosophie, das die Fragen nach dem guten Leben ebenso beinhaltet wie den Umgang mit Begriffsanalysen und wissenschaftlich-philosophischen Texten. Dadurch weist sein Philosophieverständnis und damit auch seine Didaktik eine Nähe zur Philosophischen Praxis auf.

„Die Gründe für die gegenwärtig stärker werdende Präsenz der Philosophie in der Gesellschaft (nicht nur in Deutschland) sind vielfältig. Generell lässt sich behaupten, dass sich die Philosophie offensichtlich als Antwortversuch auf gesellschaftliche Orientierungserwartungen bereits seit einiger Zeit auf die ursprünglich sokratische Frage nach dem ‚guten Leben' besinnt. […] Aus demselben Grund ist auch Philosophie als ‚Lebenskunst' wieder gefragt (Schmid, 1998). Offensichtlich ist die Orientierungskrise zugleich eine Erziehungskrise."[720]

Martens zählt verschiedenen Möglichkeiten eines Philosophieverständnisses auf, so z.B. das „Staunen über den Kosmos" und damit einhergehend das Stellen metaphysischer Fragen, auch als Suche nach „Prinzipienwissen bezüglich unseres Handelns und Erkennens" oder die Philosophie als „Begriffsanalyse".

„Philosophie kann schließlich auch das Stellen existenzieller Fragen als Sinnklärung zum Zweck authentischer Lebensführung sein oder Gesellschaftskritik als Weltverbesserung zum Zweck revolutionärer Praxis."[721]

Martens möchte das Philosophieverständnis von der Einseitigkeit der Begriffsanalyse befreien und die existenziellen Fragen sowie die Fragen der Lebensführung im Sinne der antiken

---

Jahre auf das Problem medizinischer Indikationen bei Zahnfehlstellungen oder Sprachfehlern von Heranwachsenden verwiesen.
Solche Überlegungen passen zum derzeit gültigen Paradigma, nämlich Vorstellungen über Krankheit und Gesundheit vor allem als kulturelle Konstruktionen zu verstehen" (Simon, 2004, S. 16).
An dieser Stelle kommentiert Simon (2004) einen Tagungsbeitrag von Ute Allkämper unter dem Titel „Körper haben wir nicht, Körper machen (wir) uns. Aspekte von Körperarbeit und Körperformung im Fitnessstudio".
Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf die Darstellung von Körperidealen als Zeichen von Leistungsstärke und Gesundheit in unterschiedlichen öffentlichen Medien.

[720] Martens (2007) S. 13.
[721] Martens (2007) S. 16.

Tradition ins Zentrum rücken. Damit verweist er auf die Lebendigkeit der Philosophie, die über die reine Theorie hinausgeht.

Das sorgfältige Nachdenken wird dabei keineswegs ausgeschlossen. Im Gegenteil erweist sich die philosophische Reflexion geradezu als Prinzip wissenschaftlichen Nachdenkens und schulischen Unterrichtens.

„Als Unterrichtsprinzip lässt sich das Nachdenken über ethische und philosophische Fragen in sämtlichen Lehrplänen (fast) sämtlicher Fächer zumindest als floskelhafte Forderung feststellen, wenn etwa vom mündigen, selbstverantwortlichen oder nachdenklichen Schüler als Bildungsziel die Rede ist.“[722]

Martens nimmt dabei Bezug auf Jaspers und dessen *Einführung in die Philosophie* (1971) [1953] und führt aus, dass Philosophie den Menschen angeht und Sache von jedermann ist. Neben dem wissenschaftlichen Forschen und dem Studium großer Philosophen ist auch die alltägliche Lebensführung ein Weg der Philosophie.

„Dann ist der Einzelne auf sich angewiesen. In philosophischer Lebensführung sucht er aus eigenen Kräften sich aufzubauen, was die Umwelt ihm nicht mehr bringt. […] Philosophieren ist der Entschluss, den Ursprung wach werden zu lassen, zurückzufinden zu sich und im inneren Handeln nach Kräften sich selbst zu helfen. […] Nicht vergessen, sondern innerlich aneignen, nicht sich ablenken, sondern innerlich durcharbeiten, nicht erledigt sein lassen, sondern durchhellen, das ist philosophische Lebensführung.

Sie geht zwei Wege: in der Einsamkeit die Meditation durch jede Weise der Besinnung – und mit Menschen die Kommunikation durch jede Weise des gegenseitigen Sichverstehens im Miteinanderhandeln, Miteinanderreden, Miteinanderschweigen“[723]

Die Philosophie in der Praxis bzw. als Praxis ist eine Besinnung auf das eigene Dasein, die sowohl in der innerlichen Durchdringung als auch in der äußerlichen Begegnung zu einer Form der Lebensführung wird.

„Dass eine gemeinsame Denk-Praxis oder individuelle Denk-Gewohnheit als Kern der Persönlichkeitsbildung die beste Voraussetzung für eine wirklich zuverlässige Urteilsbildung und ein entsprechendes Handeln vor allem im Konfliktfall ist, stellte etwa die politische Philosophin Hannah Arendt auf Grund ihrer Erfahrungen im Nationalsozialismus in einer Rede anlässlich des Eichmann-Prozesses ‚Persönliche Verantwortung in der Diktatur’ (1964/65) fest.“[724]

---

[722] Martens (2007) S. 40.
[723] Jaspers (1971) [1953] S. 92/93.
[724] Martens (2007) S. 39.

Die so verstandene Denk-Praxis ist keine Verdrängung und auch keine Flucht aus dem Leben, sondern aktive Teilnahme.

Der Begriff der angewandten Philosophie erfährt hier eine Erweiterung über die sonst übliche Handhabung der Bereichsphilosophien hinaus.

Die angewandte Philosophie der Philosophischen Praxis ist keine Teildisziplin, die für den Bereich Wirtschaft, Umwelt, Medizin oder Technik lediglich Stellung in ethischen Fragen beziehen darf. Die angewandte philosophische Praxis befasst sich mit den grundlegenden philosophischen Fragen und kann dadurch in die zahlreichen Teilbereiche ethischen Nachdenkens hineinwirken, jedoch nicht in der begrenzten Form einer fachspezifischen Stellungnahme.

Parallel dazu ist auch das populäre Philosophieren keine Begrenzung der Philosophie auf leicht verdauliche Fragen des Alltags, die lediglich der Unterhaltung dienen.

Die populäre Philosophie als angewandte Philosophie der Philosophischen Praxis setzt sich mit den existenziellen Fragen des menschlichen Dasein auseinander und damit mit den grundlegenden Fragen der Philosophie nach dem Wissen, Tun, Hoffen und Menschsein.

> „Obwohl auch die angewandte Philosophie häufig lediglich als akademische Subdisziplin auftritt und zur Selbstklärung auch auftreten muss […], gibt es genügend Anzeichen und Beispiele populären Philosophierens, die den spezifischen Kriterien [Philosophieren z.B. als Behandlung von Grundfragen des menschlichen Denkens und Handelns, nach dem Wissen, Tun, Hoffen und Menschsein, methodisches und argumentatives Vorgehen, wechselseitiger Respekt] genügen können, etwa […] die zunehmende Etablierung von Ethik- und Philosophieunterricht, Philosophische Praxen, Philosophische Cafés, philosophische Sendungen in Fernsehen und Rundfunk, Philosophie in der Volkshochschule, populärphilosophische Buchveröffentlichungen, wachsendes Interesse am Philosophieren mit Kindern.“[725]

---

[725] Martens (2007) S. 25.

„Kinder sind durchaus fähig, zu philosophieren. Dass sie allerdings authentische, besonders spontane und ursprüngliche Philosophen sind, folgt daraus keineswegs. Vielmehr kann man lediglich davon ausgehen, dass ein gemeinsamer, schrittweise zu kultivierender und zu bildender Prozess des Philosophierens mit Kindern möglich ist“ (Martens, 2007c, S. 45).

Für Martens soll das Philosophieren mit Kindern von der Vorstellung ausgehen, „[…] dass bereits Kinder zu einer Orientierung im Denken nicht nur fähig sind, sondern diese auch brauchen, weil sie keineswegs autarke Paradiesabkömmlinge und Heilsbringer für die heillose Erwachsenenwelt sind. Vielmehr sind Kinder auf die Hilfe der Erwachsenen angewiesen, wie aber auch umgekehrt Erwachsene von den Kindern herausgefordert werden, eingefahrene Denkmuster aufzubrechen und sich zusammen mit ihnen neu zu orientieren“ (Martens, 2007c, S. 47).

Martens nennt als Referenz Peter Sloterdijk, der einer zynischen Erwachsenenwelt die naiven Kinderfragen der Philosophie entgegenstellt, wenn er folgende Aufgabe der Philosophie anspricht: „Es ist Aufgabe der Philosophie, angesichts dieser ‚harten Tatsachen’ Kinderfragen zu stellen wie diese: Warum vertragen die Menschen sich nicht? Was zwingt sie, sich auf die gegenseitige Atomisierung vorzubereiten? Der Philosoph ist jener Mensch, der den abgehärteten, eingewöhnten und zynisch versierten Zeitgenossen in sich beiseitestellen kann, der ihm mit zwei, drei Sätzen ohne weiteres klarmachen wird, warum das alles so ist und warum man es mit guten Absichten nicht ändert. Der Philosoph muss dem Kind in sich eine Chance geben, das all dies ‚noch nicht versteht’. Wer es ‚noch nicht versteht’, kann vielleicht die richtigen Fragen stellen“ (Sloterdijk, 1983, S. 253).

Die Suche nach Antworten in Fragen der Lebensführung, die sich zumeist in unzählige Einzelratgeber zu jedem einzelnen Bereich des Lebens aufspaltet (Umgangsformen, Ernährungsratgeber, Elternratgeber), deutet auf eine grundlegendere Orientierungslosigkeit hin, die sich an einzelne „Tips" von selbst ernannten Experten zu klammern versucht.

Gerade weil populärphilosophische Veröffentlichungen eine große Verbreitung und zunehmende Beliebtheit erfahren, ist eine grundlegendere philosophische Bildung sinnvoll, um das gegebene Angebot entsprechend einordnen zu können und mithilfe der Urteilskraft autonome Entscheidungen zu treffen.

Hier spielt der Philosophieunterricht eine bedeutende Rolle, wobei durchaus lebensnahe und populäre Themen behandelt werden können, jedoch nicht als gefälliges Geplauder über Geschmäcker und Meinungen, sondern auf eine methodische Weise.

Neben dem „experimentierenden", dem „bildlichen" und dem „schreibenden" Denken nennt Martens als Arbeitsmethode des Unterrichts auch das „meditative" Denken, das in Abgrenzung zu esoterischen Annahmen als erwägendes Nachdenken und aufmerksames Betrachten begriffen werden kann.

„In einem weiteren Sinn gehört das meditative Denken zu den geistigen Übungen als Lebensform oder Lebenskunst. So berichtet Pierre Hadot von zwei Listen für ‚Unterricht und Technik der geistigen Übungen', die durch Philon von Alexandria (ca. 25 v.Chr. bis 50 n. Chr.) für die stoische Schule überliefert sind. [Es geht um] die geistige Haltung der Wachsamkeit (prosoche) oder die ‚Konzentration' auf den gegenwärtigen Augenblick."[726]

Das meditative Nachdenken ist ein Teil der Philosophie der Lebenskunst und damit ist das Philosophie- und Didaktikverständnis nach Martens in dieser Tradition zu begreifen. Dabei ist sich Martens der Schwierigkeit einer Umsetzung des meditativen Denkens im Unterricht durchaus bewusst und verweist gleichzeitig auf die Mängel des schulischen und universitären Unterrichts, die diese Form des Nachdenkens nicht berücksichtigen.

Beschrieben wird hier die philosophische Haltung des richtigen Fragens und Hinterfragens, die als sokratische Haltung bezeichnet werden kann. Somit kann Martens dafür plädieren, dass Kinder den Dialogpartnern der sokratischen Dialoge bereits einiges voraus haben. „Sie bilden sich nicht selbstzufrieden ein Wissen ein und verzichten auch nicht resignativ oder arrogant auf ein Wissenwollen, sondern sie ‚wissen, dass sie nichts wissen', und wollen weiterfragen. Außer ihrem Nichtwissen und Wissenwollen haben Kinder aber noch etwas drittes […]: Sie haben eine Ahnung oder ein Vertrauen, dass es Antworten geben könnte und dass Erwachsene vielleicht etwas mehr Orientierung als sie selber haben. Nichtwissen, Wissenwollen und Wissensvertrauen sind gemeinsame Merkmale des Philosophierens von Kindern und Erwachsenen. […] Der Bruch eines Urvertrauens sowie von individuellen und gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten ist das treibende Motiv der Philosophie seit ihrem Ursprung in der griechischen Aufklärung, aber ebenso treibendes Motiv ist die Wiedererinnerung an ein ursprüngliches Wissen oder Hoffen" (Martens, 2007c, S. 52/53).

[726] Martens (2007) S. 142.

Vgl. Kapitel 1.1. dieser Arbeit

„Meditatives Denken scheint in der Institution Schule mit ihren festgelegten Zeiten, Lehrplänen und dem Notenzwang kaum möglich zu sein. Entgegen der Etymologie von ‚Schule' (von griech. schole: Muße) ist Schule kaum ein Ort der Muße (ursprünglich für die wenigen freien Bürgerkinder), sondern eher ein Ort, wo jeder ‚hin muss'. Philosophieren gerät daher im schulischen (und universitären) Lehrbetrieb leicht zu einem bloßen Wissenserwerb, zu einem Schlagabtausch von Argumenten und zu einem Feuerwerk von unkonzentrierten Einfällen und Spekulationen."[727]

Dennoch bestehen Möglichkeiten der Umsetzung meditativer Unterrichtsformen im schulischen Kontext, wie Krause (1991, 1992) zu zeigen versucht. Dabei geht es ihm darum, den Schülern die Möglichkeit zu geben, sich zu sammeln, was nicht damit zu verwechseln ist, „Ruhezonen" in der Schule zu schaffen und „Kraftreservoirs für ein Durchhalten" aufzufüllen, auch wenn dies Teil meditativer Formen sein kann. Krause will hingegen den „schier unaufhaltsamen Drang" des Denkens zur „Verbegrifflichung" bewusst werden lassen und dabei die bewusste Verbindung von Subjekt und Objekt aufzuzeigen.[728] Dies versucht er dadurch zu erreichen, dass die Schüler in „sehr bestimmter Form" vom Sprechen „weggebracht" werden, „[…] um auf den Weg zu durchdachtem Sprechen gebracht zu werden."[729]

---

[727] Martens (2007) S. 142.
„Eher scheint in der Schule ‚meditatives' Philosophieren im Sinne von Descartes ‚Meditationes' (1641) oder Husserls ‚Cartesianischen Meditationen' (posthum 1950) möglich zu sein, das ohne persönlichkeitsbildende oder religiöse Ansprüche als ein streng methodisches, aprioristisches Denken auftritt. Dass dennoch bestimmte Züge oder einzelne Methoden eines meditativen Philosophierens im Unterricht möglich sind, versucht beispielsweise Joachim Krause in seinem grundlegenden Aufsatz: ‚Wahrnehmen und Denken. Meditative Aspekte im Philosophieunterricht' zu zeigen."[727] (Martens, 2007, S. 143).
Unterschieden werden bei Krause (1992) die „haptisch-meditative", die „auditiv-meditative", die „visuell-meditative", die „schweigend-meditative" Methode und die „schreibend-meditative Methode".
Zur schreibend-meditativen Methode vgl. Frederking (1994): ZDPE 1/1994 „Der Fremde, die Fremde, das Fremde. S. 18-37. vor allem S. 20.

[728] Vgl. Krause (1992) S. 117.

[729] Vgl. Krause (1991) S. 115.
Krause (1991) beschreibt in einem Beitrag der Zeitschrift für Didaktik des Philosophieunterrichts eine Unterrichtseinheit der Jahrgangstufe 9, die aus einer Doppelstunde und einer anschließenden Einzelstunde zur weiteren Analyse besteht.
Dabei wird den Schülern, die schweigend im Kreis sitzen, ein Bild von Schmetterlingen und Blättern gezeigt, das reihum gegeben wird und nach jeder Runde um 90 Grad gedreht wird, sodass unterschiedliche Sichtweisen auf das Szenario sich einprägen können.
Das Bild wird dann zerrissen und die Schnipsel werden mit anschließend von den Schülern angefertigten und dann ebenfalls zerrissenen Reflexionen zu diesem Vorgang an die Schüler verteilt.
Die von Krause (1991) gesammelten Eindrücke der Schüler von der Sitzung sollen zeigen, welche Erfahrungen Schüler aus einer derart gestalteten Stunde mitnehmen können:
„Das Abbild der Schmetterlinge, ihre Position auf dem Blatt, das alles setzte sich in meinem Gedächtnis fest. Mit der plötzlichen Zerstörung des Bildes baute sich erst einmal die Spannung, die sich während der Minuten aufgebaut hatte, schlagartig ab. Andererseits hinterließ die überraschende Zerstörung des Abbilds der Schmetterlinge…ein Gefühl der Leere und des Verlustes, ja auch der Trauer. Etwas vorher Kennengelerntes, inzwischen Vertrautes, war dem Auge schlagartig entrissen worden. […] dann ließ er uns alle unsere Berichte, unsern letzten Versuch, das Bild zu retten, ebenfalls zerreißen und in die Mitte segeln zu lassen. So friedlich wie das Gesicht eines Toten lagen sie da. Papierschnee. […] Das gemeinsame Aufsammeln der Fetzen und das

Mit Hilfe von haptischen, auditiven und visuellen Anlässen zum Meditieren sollen die Schüler dazu veranlasst werden, ihre Eindrücke wahrzunehmen und zu ordnen. Aus einem „Sammelsurium von Eindrücken“ soll ein bewusster Umgang mit den Dingen werden.

„Das Bewusstsein vieler Schüler ist konstituiert durch ein Wissens- und Erfahrungs-Sammelsurium aus atomisierten Unterrichts-„Zusammenhängen“ und durch ein Bilder-Sammelsurium aus chaotischen Televisions-„Zusammenhängen“. […] Gegen jenes ‚wilde Sammeln’ setze ich ein Sich-Sammeln als ein regelmäßig wiederkehrendes Prinzip in äußerer und innerer Ruhe: Meditative Formen im Philosophieunterricht sind dabei zu verstehen als sinnliches oder auch geistiges Anschauen. […] Wie die Unmittelbarkeit der Verbindung von Subjekt und Objekt in der hier dargelegten Abfolge (haptisch, auditiv, visuell, denkend) schwindet, so intensiviert sich die Informationsdichte in bezug auf den Erkenntniswert des wahrzunehmenden Objekts im Kontext der jeweiligen Rezeptoren […].“[730]

Auf die hier dargestellte Weise wird die Verbindung von Gegenstand und Denken bzw. „Cogito“ als bedeuteter bzw. intentional wahrgenommener Gegenstand deutlich gemacht im Sinne der Phänomenologie, ohne auf die Begrifflichkeiten im Fachdiskurs eingehen zu müssen. Dies kann freilich je nach Alterstufe im Verlauf einer Unterrichtsreihe folgen.

Ausgangspunkt für derartige Übungen der Wahrnehmung und des Denkens können durchaus populäre Inhalte und Medien sein.

Der aufmerksame Umgang mit alltäglichen Dingen und Themen kann als Popularphilosophie bezeichnet werden, die jedoch nicht an der Oberfläche deskriptiver Beschreibung und dem Austausch von Meinungen stehen bleiben muss, auch wenn der Begriff häufig als solcher diskreditiert wird.

Martens stellt eine Variante der Popularphilosophie vor, die er mit dem Begriff der „Philosophie als elementarer Kulturtechnik“ bezeichnet.[731] „Erwartet man schließlich […]

---

symbolische ‚Mitnehmen’ der Gedanken der anderen war dann der Versuch, der zum weiteren Nachdenken anregte (die Zettel habe ich noch wochenlang in meiner Jackentasche herumgetragen)“ (Schülerbericht aus Krause (1991) S. 115).

[730] Krause (1992) S. 116/117.

[731] Martens nennt zunächst eine grundlegende Weltanschauung, die jedermann hat und die eine Auswirkung auf unser Denken und Handeln ausübt. „Eine zweite Variante gegenwärtiger Popularphilosophie ist Philosophie als kritische Analyse von lebenswichtigen Grundfragen im Stil eines sokratischen ‚Rechenschaftsgebens’ als Begriffs- und Argumentationsklärung. […] Drittens hat Philosophie in narrativer Form als Literatur gegenwärtig eine gewisse Breitenwirkung und dient vor allem der eigenen Identitäts- oder Empathiebildung […]. Als vierte Variante gegenwärtiger Popularphilosophie ist Philosophie als Lebenskunst zu nennen, die in mehr oder weniger direkter Weise eine praktische Orientierung für das individuelle Leben anbietet. Während etwa Pierre Hadot ohne unmittelbare Aktualisierungsabsicht an die antike, vor allem sokratische Tradition der Philosophie als Lebenskunst erinnert […], versucht vor allem Wilhelm Schmid eine Anwendung der antiken Lebenskunst auf die gegenwärtige Zeit. Zwar ist Schmid zuzugeben, dass auch die Institution Schule über ihre Funktion von Wissensvermittlung hinaus persönlichkeitsbildend sein kann, indem sie das Nachdenken anregt, wie man sein eigenes Leben als ‚gutes Leben’ führen könnte […] oder indem sie im Unterricht und im Schulleben insgesamt einen ernsthaften Dialog gemeinsamen Nachdenkens praktiziert, etwa als Konfliktlösung mit Hilfe der

von der Philosophie außer Weltanschauung, analytischer Kritik, Identitätsbildung durch Literatur oder praktischer Lebenskunst vor allem Hilfe zum Selbstdenken, ist als weitere Variante von Popularphilosophie das Philosophieren als *elementare Kulturtechnik* zu nennen. Vor allem die Institution Schule ist ein geeigneter Ort, an dem Philosophieren als lehr- und lernbare Kulturtechnik eine nachhaltige Breitenwirkung erfahren kann, allerdings zusätzlich mit den anderen Varianten von Popularphilosophie als Teilmomenten.“[732]

Die weiteren Varianten der Popularphilosophie, die Martens nennt, sind 1. die grundlegende Weltanschauung von jedermann, die das Denken und Handeln bestimmt, 2. eine kritische Argumentationsklärung zu lebenswichtigen Grundfragen 3. die narrative Form von Philosophie als Literatur und 4. die Philosophie als Lebenskunst (z.B. W. Schmid).

Welche Kriterien soll nun ein Philosophieunterricht erfüllen, der sich auch an Kriterien einer „Popularphilosophie“ orientiert?

„Ein jahrgangs- und schulformspezifischer Ethik- und Philosophieunterricht ist ferner an den drei spezifischen Kriterien für Popularphilosophie zu orientieren. 1. lebenswichtige Grundfragen stellen; 2. methodisch denken und 3. philosophiegeschichtliche Kontinuität wahren [gilt vor allem für den Lehrer, der auf den Variantenreichtum der Philosophiegeschichte zurückgreifen können sollte, auch um z.B. „scheinbar spinnerhafte“ Einfälle der Schüler besser würdigen zu können].“[733]

Die Popularphilosophie als Bestandteil der philosophischen Tradition wird hier als wichtiges Element des schulischen Unterrichts gewürdigt.

‚sokratischen Methode’ Leonard Nelsons. […] Insgesamt aber ist die praktische Wirksamkeit von Philosophie, etwa als vielfach erhoffte Lebenshilfe im Ethikunterricht, vor allem innerhalb der Institution Schule recht begrenzt. Ein authentisches Denken oder eine Persönlichkeitsveränderung kann man bestenfalls indirekt erstreben und erhoffen – überprüfen und messen lässt es sich sowieso nicht“ (Martens, 2007, S. 28).
Auch wenn Martens darin zuzustimmen ist, dass sich die Auswirkungen philosophischen Unterrichts nicht unmittelbar in messbaren Daten und Fakten überprüfen lassen, ist durchaus die Möglichkeit einer Überprüfung möglicher Wirkungen gegeben z.B. mittels Befragungsmethoden im Rahmen kulturanthropologischer Forschung.
Als Beispiel wäre die Arbeit von Leibenath (2010) unter dem Titel „Wer Volkskunde studiert, hat mehr vom Leben?“ zu nennen, die eine solche Untersuchung bei Absolventen des Studienganges „Kulturanthropologie“ bei Mainzer Fachabsolventen durchgeführt hat, eine Untersuchungsform, die durchaus auf weitere Fachbereiche und auch die Evaluation von schulischen Ausbildungswegen übertragbar wäre.
Zur empirischen Unterrichtsforschung der praktischen Philosophie vgl. Tiedemann (2004, 2004b).

[732] Martens (2007) S. 28.
Zu der Gruppe, die sich selbst „[…] Popularphilosophen nannte, zählten etwa Moses Mendelsohn, Friedrich Nicolai, Gotthold Ephraim Lessing, Christoph Martin Wieland, Johann August Eberhard, Christian Garve, Johann Jacob Engel und Thomas Abbt. Ihr Leitbild war ‚Der Philosoph für die Welt’, wie die 1755 und 1777/1800 von Johann Jacob Engel herausgegebene dreibändige Aufsatzsammlung programmatisch hieß. […] Das Konzept einer Popularphilosophie hat besonders deutlich Christian Garve (1742-1798) in seiner 1796 zuerst veröffentlichten Abhandlung ‚Von der Popularität des Vortrages’ dargelegt“ (Martens, 1983, S. 61).

[733] Martens (2007) S. 147.

Martens möchte auch lebensnahe Grundfragen als philosophische Fragen anerkennen. „Daher sind Kants prinzipientheoretische Fragen umzuformulieren: Was weiß ich? – Was tue ich? – Was hoffe ich? – Wer bin ich? […] Insgesamt wären sie um die weitere Frage zu ergänzen: Wie lebe ich?“[734]

Die Frage danach, „wer ich bin“ und „wie ich lebe“ sind als existenzielle Fragen zu verstehen und nicht als therapeutische Fragen. Der Philosophieunterricht, so wird ausdrücklich betont, ist keine Selbsthilfegruppe.

> „Das Subjekt der Selbstreflexion kann sich in einer Rollendistanz dem Zugriff des anderen entziehen. In der Institution Schule muss dies erlaubt und möglich sein. Im Ethik- und Philosophieunterricht sind daher Selbsterfahrungs- und Selbsthilfegruppen fehl am Platz. Bestenfalls lässt sich eine Dialoggemeinschaft allgemeiner Reflexion in persönlicher Absicht in Form ‚indirekter Mitteilung' anstreben. Das ‚Durchspielen' von Denkmöglichkeiten bedeutet eine objektivierende Einübung und Überprüfung philosophischer Kompetenz und lässt dem Einzelnen die Freiheit, sich mit dem ‚Denkspiel' insgesamt und mit einzelnen ‚Spielzügen' zu identifizieren, ohne sich dabei zu ‚outen'.“[735]

In einer Selbsterfahrungsgruppe wird der vorliegende Einzelfall betrachtet. Im Philosophieunterricht wird ein exemplarischer Fall betrachtet, der nicht ein Problem der Gruppe analysiert und zu dem der einzelne Schüler in reflexive Distanz gehen kann. Dabei können durchaus eigene Meinungen und Gefühle in den Dialog einfließen, deren Thematisierung wiederum zur Selbsterfahrung beitragen kann. Solche Schülerbeiträge werden dabei allerdings als Denkmöglichkeiten gehandhabt, ohne die Schüler auf ihre Beiträge festzulegen und davon ausgehend einer Analyse ihrer Person zu unterziehen. Der philosophische Umgang auch mit existenziellen Fragen hat den Focus auf dem autonomen Weiterdenken.

Dennoch sind philosophische Theorie und die Praxis des guten Lebens eng miteinander verwoben, sodass die philosophischen Themen auch im schulischen Unterricht durchaus die Menschen betreffen und keine vom Leben abgetrennte Theorie sind.

> „Sicher lässt sich Philosophie als autonomes Weiterdenken nicht auf einen bestimmten Bildungszeitraum begrenzen und etwa ein Philosophieunterricht in der Sekundarstufe II von einer vorangehenden ‚Kinderphilosophie' und einer nachfolgenden ‚Erwachsenenphilosophie' abschneiden. Auch lassen sich philosophische Theorie und Praxis des ‚guten Lebens aller' nicht voneinander trennen, weder im Alltag der Schule hinsichtlich Organisation und Methode des Unterrichts noch in der Schule des Alltags. In der individuellen und gesellschaftlich-politischen Praxis soll ‚Philosophische Praxis' [hier verweist Martens auf Achenbach (1987b)] wirklich werden.“[736]

---

[734] Martens (2007) S. 147.
[735] Martens (2007) s. 152/153.
[736] Martens (1983) S. 75.

Martens spricht sich an dieser Stelle explizit für eine „Verwirklichung“ der Philosophischen Praxis aus, die er als verbindende Klammer des Philosophierens in allen Altersklassen begreift. Dies ist kein Plädoyer für ein faktenloses „Herumphilosophieren“. Faktenwissen, verstanden als Kenntnis der philosophischen Tradition, ist wichtiger Bestandteil eines praxisnahen Philosophierens gerade im schulischen Unterricht.

„Zweifellos gehört ein Faktenwissen zum Philosophieren hinzu, nicht nur aus prüfungstechnischen Gründen, sondern weil Kenntnisnahme und Nachvollzug von bereits Gedachtem das Selbstdenken erleichtert oder erleichtern kann.“[737]

Philosophiegeschichtliche Positionen können helfen, eigene Gedanken einzuordnen und zu prüfen und außerdem weiterzuphilosophieren. Doch auch der umgekehrte Weg muss denkbar sein, dass nämlich von eigenen Gedanken ausgehend diese sich als bereits gedachte erweisen. Ebenso muss es möglich sein, im Prozess des Philosophierens keine Schubladen finden zu müssen, in die das Gedachte abgelegt werden soll. Ein Ordnen der Gedanken muss nicht notwendigerweise ein Einordnen sein. Neben rational erklärenden Formen sind auch meditative Formen des Philosophierens zu berücksichtigen.

„Auch das traditionelle Paradigma der Philosophie als radikales, argumentatives Rechenschaftgeben kann somit nicht länger fraglos Geltung für sich beanspruchen, sondern muss sich etwa gegenüber einem eher meditativen Philosophieren chinesischer oder indischer Prägung ausweisen; ‚westliches’ und ‚östliches’ Denken stehen sich zunächst als gleichberechtigte Grundformen von Philosophie gegenüber.“[738]

Die Philosophiedidaktik nach Martens versucht, die Philosophie selbst in ihren unterschiedlichen Ausformungen kritisch zu betrachten und dabei Einseitigkeiten zu vermeiden. Daher misst sie sich selbst an dem Maßstab, den sie der Philosophie auferlegt, nämlich als kritisches Hinterfragen vermeintlich festgelegter Positionen. Philosophie wird dann zum Philosophieren und zur Philosophischen Praxis, die logische Argumentation durch weitere Formen der Vernunft ergänzt.

---

[737] Martens (1983) S. 77
„Auch Sokrates schickte seine Schüler zunächst zum Sophisten Prodikos, etwa im ‚Theätet’“ (Martens, 1983, S. 77).

[738] Martens (1983) S. 17.
„Unsere heutige Lerngeschichte ist durch die bisherige Lerngeschichte geprägt. Daher können wir nur dann herausfinden, was wir im Philosophieunterricht zu tun haben, wenn wir auf den vorangegangenen Weg zurückblicken und Philosophie nicht als System ewiger Wahrheiten oder als allgemein-menschliche, ewig gleichbleibende Fragehaltung missverstehen, sondern als geschichtlichen Problem- und Lernprozess rekonstruieren. Dabei mag es durchaus zutreffen, dass uns einige Probleme ‚ewig’ verfolgen, und auch nicht nur in unserem Kulturkreis, sondern weltweit. Daher gibt es einen Sinn, aus der Perspektive unserer conditio humana heraus von einer ‚philosophia perennis’ zu sprechen“ (Martens, 1986, S. 92).
Vgl. hierzu Kapitel 2.2.3. dieser Arbeit.

„Man sieht also […], dass zum scheinbar so nüchternen rationalen Denken die Gelassenheit, meditative Haltung und Lebensweisheit gehören, wie wir sie etwa in der indischen und griechischen Philosophie finden können. Eine Aufklärung über die Aufklärung müsste auch an diese Seiten der Vernunft erinnern und sie stärken.“[739]

Zurückgegriffen werden kann im schulischen Unterricht gerade auch auf die westliche Tradition der Philosophie der Lebenskunst und Lebensführung, die unter dem Begriff der Philosophischen Praxis zunächst eine außeruniversitäre Renaissance erfahren hat und dennoch ihrem Grundverständnis nach an zahlreichen Stellen universitärer Forschung weitergeführt wurde, wenn man z.B. an die Existenzialphilosophie, Phänomenologie oder Lebensphilosophie denkt.

„Wie kann man gemeinsam, neu mit Schülern philosophieren lernen? Ist *philosophische Praxis* in der Schule, an der Universität oder anderen Lernorten möglich?“[740]

Mit dieser Frage schließt Martens seine Arbeit zur „Einführung in die Didaktik der Philosophie“ ab und unterstreicht damit sein Anliegen, die akademische Philosophie mit Fragen der Alltagspraxis zu verbinden, ohne die Bedeutung eines dieser Pole des philosophischen Nachdenkens zu relativieren.

---

[739] Martens (1986) S. 97.
„Das griechische Wort epistéme umfasst sowohl theoretisches Wissen als auch praktisches Können […]. Die theoretische Wissensform hat sich in der weiteren Geschichte der griechischen Philosophie gegenüber einer eher praktischen Wissensform durchgesetzt. Dagegen stand in der indischen und chinesischen Philosophie von Anfang an die praktische Wissensform im Vordergrund. Buddha, Konfuzius und Laotse, die ebenfalls wie die griechischen Philosophen seit etwa 600 v. Chr. das Denken ihrer Völker nachhaltig beeinflussten, haben sich vor allem mit lebenspraktischen Fragen beschäftigt und ihre Lebensweisheit in Form eines Epos und in dichterischer Sprache mitgeteilt. Viele westliche Philosophen sehen darin zwar eine tiefe Religion und Dichtung, aber keine Philosophie. Dagegen sind heute zunehmend mehr junge Leute mit einer rein begrifflich-argumentativen Sprech- und Denkweise unzufrieden und wenden sich östlicher Philosophie oder Meditation zu, oft in zweifelhaften Sekten“ (Martens, 1986, S. 93).

[740] Martens (1983) S. 126.
Diese Frage schließt sich an die Darstellung eines Schüleraufsatzes an, der die Frage nach dem sinnvollen, guten Leben und der Möglichkeit ihrer Vermittlung stellte. Die Reaktion eines Lehrers, der den Aufsatz direkt unter die Rubrik der platonischen Frage „Ist Tugend lehrbar“ einordnet verbunden mit der Empfehlung, dass die betreffende Schülerin schnell Philosophie studieren solle, stellt Martens selbst wiederum in Frage.
„Sollte sie wirklich dorthin kommen [ins Philosophische Seminar der Universität] und hat sie wirklich *diese* Frage gestellt? Wo und wie könnte sie am besten weiterdenken? Welche Hilfe könnte ein Lehrer ihr geben? (Martens, 1983, S. 126).
Diese Fragen verlassen den Einflussbereich schneller und vorgefertigter Antworten, auch den Bereich der Antworten aus Texten und berühren den Gedanken einer „Philosophischen Praxis“ als Möglichkeit des reflektierten Gesprächs im pragmatisch-dialogischen Sinne.

3.1.1.2. Bildungstheoretisch-identitätstheoretische Didaktik nach Rehfus

Rehfus entwickelt eine eigene Philosophiedidaktik, mit der er sich gegen Martens abgrenzen möchte. Kritisiert wird dessen Konstituierungsthese, die, wie gezeigt wurde, besagt, dass die Philosophie als solche bereits didaktisch sei, weil die philosophischen Fragen immer schon die didaktischen Fragen nach dem „Wie?“ und „Wozu?“ beinhalten. Methoden-, Inhalts- und Zielfragen seien stets gleichzeitig philosophisch und didaktisch. Dem widerspricht Rehfus, indem er einerseits zwar zugesteht, dass die Didaktik der Philosophie philosophisch zu sein habe, andererseits die Philosophie jedoch nicht didaktisch sei. Damit geht er von einer gegebenen Philosophie aus, die Martens bestreitet, da Philosophie für letzteren kein festlegbares und bloß disziplinär zu vermittelndes Wissen sei.

Für Rehfus hingegen ist Philosophie zunächst als solche zu verstehen und nicht ursprünglich didaktisch.

„Der Grundsatz, dass Didaktik der Philosophie philosophisch zu sein habe, ist nicht umkehrbar: Philosophie ist als solche nicht didaktisch, Philosophie als Philosophie bedarf nicht strukturell des empirischen Dialogs, sie bedarf einzig des diskursiven Denkens, das als solches argumentativ ist; Argumentation aber ist monologisch möglich, sie braucht zwar Regeln, nicht aber einen empirischen Gesprächspartner. Denken bedarf weder einer Handlungs- noch einer Kommunikationsgemeinschaft.“[741]

Die These von Martens, dass Philosophie didaktisch sei, wird in diesem Zitat kritisiert zusammen mit dessen weiteren Grundsätzen einer Philosophiedidaktik, nämlich dem Dialog und der Pragmatik. Philosophie als Philosophie sei als solche nicht didaktisch, so Rehfus, und sie bedarf daher nicht des empirischen Dialogs. Zugestanden werden kann hier, dass Philosophie auch unabhängig von empirischen Gesprächspartnern möglich ist, was jedoch nicht dem dialogischen, abwägenden, argumentierenden Grundgedanken der Philosophie widerspricht, den Rehfus der Philosophie selbst auch zugesteht.

Wenn man den Dialog allerdings als empirisch gegebenes Gespräch zwischen Menschen versteht, dann trifft das folgende Diktum zu:

„Nicht überall, wo Dialog ist, ist Philosophie, und nicht überall, wo Philosophie ist, ist Dialog.“[742]

Diese Feststellung soll jedoch nicht dazu führen, den Dialog nicht als sinnvolles Verfahren der Unterrichtsgestaltung anzuerkennen, obgleich zu bedenken ist, dass der Dialog weder das einzige Verfahren noch philosophiespezifisch ist.

---

[741] Rehfus (1986b) S. 98.
[742] Rehfus (1986b) S. 100.

Was Rehfus mit seiner Kritik am Dialog vor allem kritisieren möchte, ist der Ursprung des philosophischen Fragens in den Meinungen und Wortbeiträgen der Philosophierenden und Schüler und Problemstellungen des Alltags, über die sie sprechen und sprechen möchten. Daher stellt er für seine Philosophiedidaktik fest:

„Ein Philosophieunterricht, der sich von der akademischen Philosophie abkoppelt, hat das Recht verloren, sich Philosophieunterricht zu nennen.“[743]

Der Philosophieunterricht soll demzufolge an der philosophischen Tradition anknüpfen und tradierte Problemstellungen anhand einschlägiger Texte thematisieren.

„Der Wissensprozess ist keiner, der unabhängig von philosophischer Tradition auskommen könnte. Deshalb ist es eine wichtige Aufgabe des Philosophieunterrichts […] dass er die Aneignung philosophischer Tradition gewährleistet, d.h. von tradierten Problemstellungen und –lösungen.“[744]

Einem praxisbezogenen Denken wird vorgeworfen, dass es sich selbst nicht kritisch überdenkt und daher von der Praxis begrenzt wird, indem es der praktischen Funktionalitätsorientierung anheim fällt.

„Das Denken wird also von einer Praxis begrenzt, die es selbst nicht überdenkt. Solches Denken ist Nützlichkeitsdenken, funktionales, instrumentelles Denken, ist Ideologie und Dogmatismus. Ein Denken, das eingebunden ist in eine vorab schon festgelegte Praxis, verdient nicht den Namen Philosophie.“[745]

Der Verbindung von Praxis und Philosophie wird an dieser Stelle jede Möglichkeit abgesprochen. Dem ist nur soweit zuzustimmen, als Praxis die unreflektierte, routinierte Praxis der gewohnten, nicht mehr durchdachten Handgriffe und Verhaltensweisen ist. Der Praxisbegriff, den Martens mithilfe des philosophischen Denkens und Unterrichtens anstrebt, ist jedoch nicht die Praxis im Sinne einer rein instrumentellen Vernunft.

Die philosophische Praxis unterscheidet sich von dem, was Rehfus als Handlungszwang oder Aktionismus bezeichnet.

„Vielleicht müssen wir den Handlungszwang, die bürgerliche Arbeitswut eher dämpfen. Wir haben die Welt schon genügend verändert und in der Tat nicht überall zu ihrem Besten.“[746]

---

[743] Rehfus (1986b) S. 98.
„Nun mag mit guten Gründen für die Einführung eines weiteren Unterrichtsfaches sowohl in der Sekundarstufe II als auch I plädiert werden; ob es nun ‚Kommunikative Verständigungslehre’ heißt oder anders. Indes hat der Schüler, der einen Philosophiekurs wählt, berechtigten Anspruch, auch in Philosophie unterrichtet zu werden“ (Rehfus, 1986b, S. 98/99).

[744] Rehfus (1980) S. 179/180.

[745] Rehfus (1986b) S. 101.

[746] Rehfus (1986b) S. 102.

Neben der Kritik daran, die Welt unmittelbar philosophisch verändern zu wollen, was übrigens in dieser Form auch bei Martens nicht als Forderung gefunden werden kann, kritisiert Rehfus darüber hinaus die Alltagsbezogenheit des philosophischen Denkens.

„Auch die Philosophen sollten es unterlassen, sich in Dinge zu mischen, von denen sie nichts verstehen oder allenfalls so viel wie jeder andere auch. In den Fragen des Alltags hat jeder dieselbe Kompetenz.“[747]

Dem philosophischen Denken geht es allerdings nicht um die funktionierende Gestaltung des Alltags, sondern um grundlegende, existenzielle Fragen der Menschen, die philosophische Fragen sind und dabei gleichzeitig den Alltag beeinträchtigen können. Damit wird philosophisches Nachdenken durchaus auch alltagsrelevant.

Vor einer von Rehfus kritisierten, möglicherweise anmaßenden Lebensratgeberschaft hütet sich vor allem die Philosophische Praxis ihrem eigenen Selbstverständnis nach und kann dadurch ihren Teil zu einem gelingenden Leben dennoch beitragen, ohne sich in die Reihe der Ratgeber einzureihen.

Rehfus spricht hingegen der Philosophie einen Bezug zu Alltagsfragen ab und sieht keine Notwendigkeit darin, solche Bezüge herzustellen.

„[…] jedenfalls haben Alltagsfragen mit Philosophie genau so viel und genau so wenig zu tun wie meinetwegen mit Quantenphysik; es gibt keinen Grund, Alltagsfragen näher an die Philosophie als an die Quantenphysik zu binden, und dennoch wird zwar eine ‚Jedermannsphilosophie’ gefordert, nicht aber eine ‚Jedermannsphysik’.“[748]

Rehfus scheint nicht erkennen zu wollen, dass Bezüge zwischen dem Leben des Menschen im Allgemeinen und damit auch dem alltäglichen Leben und philosophischen Fragestellungen bestehen und von den Menschen selbst auch erkannt werden, was durch das Interesse an außerakademischen philosophischen Gesprächskreisen, Kursen und philosophischen Cafés etc. angedeutet wird.

Das Philosophieren in der Philosophischen Praxis hat zwar seine Wurzeln auch in der akademischen Philosophie, geht allerdings darüber hinaus, indem es sich als Philosophieren auch für nicht akademisch ausgebildete Menschen versteht.

Geht man allerdings von einem Philosophiebegriff aus, der die Philosophie wie Rehfus an dieser Stelle als Spezialistendisziplin einer philosophischen Strömung versteht, wie der Vergleich mit der Quantenphysik zeigt, dann ist der Bezug zum Alltag sicherlich nicht unmittelbar nachvollziehbar, wenn auch nicht unmöglich.

---

[747] Rehfus (1986b) S. 102.
[748] Rehfus (1986) S. 36/37.

Der Hinweis darauf, dass auch die Vermittlung von Physik für Nicht-Physiker[749] möglich ist und auf verbreitetes Interesse stößt, deutet an, dass philosophische wie physikalische Weltbilder auch für Nichtexperten eine Bedeutung haben und damit ein Bezug zum Leben besteht. Dem scheint auch Rehfus trotz aller Kritik letztendlich zustimmen zu wollen.

„Philosophie […] ist nicht nur Erkenntnis, sondern auch eine Haltung. Und beides kann man sich aneignen: Erkenntnis kann man lernen, Haltungen kann man (ein-)üben.“[750]

Für den Philosophieunterricht erkennt Rehfus sogar explizit eine außerwissenschaftliche Komponente an, die er als „Sehnsucht nach dem Unbedingten“ bezeichnet. Dabei geht es um die Gestaltung einer Haltung und eines Selbstverständnisses, die zwar einen Bezug zum wissenschaftlich-philosophischen Argumentieren haben, sich darin aber nicht erschöpfen.

„Für den Philosophieunterricht handelt es sich darum, den Schüler in die Spannung von wissenschaftlich-philosophischer Argumentation und außerwissenschaftlicher Sehnsucht nach dem Unbedingten zu versetzen, sie ihm bewusst und lebbar zu machen, ihn dazu befähigen, sein Selbstverständnis in dieser Spannung zu finden […], dass der Mensch das Ganze sucht und den (Ur-) Grund.“[751]

Der Philosophieunterricht soll nach Rehfus die Sehnsucht der Schüler nach Transzendenz wecken und ein hartnäckiges Weiterfragen einüben, womit jeder Form von Dogmatismus und ideologischer Lehre auch in Form einer einseitig vermittelten philosophischen Denkrichtung eine Absage erteilt wird.

Denn „[…] unser Denken und Handeln im Ganzen bedarf der philosophischen Fundierung mehr denn je. […] nicht aber so, dass der Philosophieunterricht Heilslehren und Rettungsideologien verbreitet, sondern indem er im Schüler die Sehnsucht nach Transzendenz weckt und ihn in die Hartnäckigkeit des Fragens einübt.“[752]

Hier wird nun doch die philosophische Fundierung des menschlichen Handelns anerkannt, wenngleich die Forderung bestehen bleibt, dass das Denken über das Alltagwissen und den sogenannten „gesunden Menschenverstand“ hinausgehen muss und eine philosophische Stufe erreichen soll.

---

[749] Hingewiesen sei hier auf das Werk von Fritjof Capra, dessen Bücher *Tao der Physik* (1977), *Wendezeit: Bausteine für ein neues Weltbild* (1983) und *Lebensnetz: Ein neues Verständnis der lebendigen Welt* (1996) zu Bestsellern avancierten. Dabei gelingt es Capra, naturwissenschaftliches Wissen allgemeinverständlich zu vermitteln und gleichzeitig der Spezialisierung von Forschungsansätzen durch den Versuch einer Synthese entgegenzuwirken.

[750] Rehfus (1986) S. 54.

[751] Rehfus (1986) S. 55.

[752] Rehfus (1986) S. 56/57.

„Der Philosophieunterricht muss eine philosophische Stufe erreichen. Er darf den gesunden Menschenverstand deshalb nicht verstärken, er muss ihn überwinden. Das Alltagswissen darf nicht vertieft, es muss vom philosophischen Denken abgelöst werden.“[753]

Gewarnt wird vor einem Missverständnis des philosophischen Wissens als „Verfügungswissen“ und Lebensklugheit in Form von gesellschaftlich geforderten Kenntnissen.

„Philosophisches Wissen ist weder Handlungs- noch Verfügungswissen. […] Philosophische Paideia ist die Abwendung vom lebensweltlichen Alltagswissen, ohne schlichte Anhäufung von Kenntnissen zu sein […].Philosophische Paideia fördert nicht die Lebensklugheit […].“[754]

Der Philosophiebegriff, der an dieser Stelle stark gemacht wird, ist bezogen auf die Vernunfttätigkeit, die unabhängig von Zielorientierung und kontingenten Situationen dennoch Gültigkeit beansprucht und sich dadurch von jeglicher Nutzenorientierung und Beeinflussung emanzipiert.

Philosophie „[…] macht keinen Schüler glücklicher; gleichwohl hat die Philosophie natürlich Auswirkungen auf den Philosophierenden. Philosophieren verändert das Selbstverständnis der Philosophierenden. Insofern ist Philosophie Denkorientierung. Wie sich diese jedoch im Alltag auswirkt, entzieht sich der Philosophie. Jedenfalls führt kein direkter Weg vom philosophischen Denken zum Handeln.“[755]

Rehfus äußert an dieser Stelle erneut seine Skepsis über die Möglichkeit einer unmittelbaren Auswirkung philosophischen Denkens und erkennt doch die Auswirkung des Philosophierens auf den Philosophierenden an. Die Aussage, dass Philosophie keinen Schüler glücklicher mache, ist eine Anspielung auf den Unterrichtsvorschlag von Martens zum Thema Glück. Wie gezeigt werden konnte, versteht auch Martens einen solchen Unterricht nicht als „Anleitung zum Glücklichsein“, sondern als philosophische Reflexion zum Thema Glück, das die Schüler dennoch auch lebensweltlich betrifft.

Auch Rehfus selbst zeigt an dieser Stelle bei aller Kritik die Verbindung zwischen philosophischem Denken und lebensweltlichem Handeln auf.

„Der Philosophieunterricht kann und sollte den Schüler dazu führen, seine Freiheit und Verantwortung zu erkennen, anzunehmen und zu leben, die Gegenwart kraft des Wissens um die Problemstellungen und –lösungen der philosophischen Tradition und ihrer Methoden zu

[753] Rehfus (1986) S. 47.
[754] Rehfus (1986b) S. 103.
[755] Rehfus (1986b) S. 103.

verstehen und mittels dieses Wissens und Könnens das eigene Denken und Handeln zu begründen.“[756]

Sowohl Martens als auch Rehfus scheinen dem kantischen Verständnis nahe zu sein, dem es nicht darum geht, das Glück pragmatisch zu verwirklichen, sondern sich ethisch des Glückes als würdig zu erweisen und dabei bei allem Streben nach Glück seine Autonomie, mithin Würde und Freiheit zu bewahren.

Rehfus zieht zusätzlich einen Vergleich zum aristotelischen Verständnis des „bios theoretikos“, das ebenfalls eine Praxis impliziert und ein eudämonistisches Streben nach Glück, was eben kein kleines Zufallsglück oder glückliches Gefühl meint, sondern das Glück eines gelingenden Lebens in seiner Gesamtheit und Dauer.[757]

Die Praxis des Philosophieunterrichts ist für Rehfus somit ein Handeln um seiner selbst willen und kein poietisches Herstellen spezieller Ziele oder Kenntnisse.

„Damit ist Philosophieunterricht in seiner Praxis der Aristotelischen Theoria-Haltung verwandt. Theorie ist eine Form der Praxis. Das theoretische Leben ist die eigentliche Praxis des Philosophen. Als kontemplativ-reflexiv ist das Philosophieren keine Vorbereitung auf ein Leben außerhalb der Philosophie. Philosophie wird nicht um eines Nutzens willen betrieben. Genau deshalb ist sie in unserer nutzenorientierten Zeit von so großer Bedeutung.“[758]

Auch wenn Rehfus hier zunächst von der theoretisch-vernunftbestimmten Haltung als höchster Form der Praxis spricht und sich damit von gesellschaftlichen und zeitlichen Umständen eines philosophisch-ethischen Nachdenkens im Sinne des Kommunitarismus zu distanzieren scheint, möchte er seine Didaktik vor dem Hintergrund geschichtlich-gesellschaftlicher Umstände begründen.

„Ich habe zwei didaktische Grundsätze vorgetragen, nämlich erstens, dass die Didaktik der Philosophie philosophisch ist, und zweitens, dass die Didaktik der Philosophie reflexionsbezogen ist. […] Ich komme nun zu meinem dritten didaktischen Grundsatz. Er lautet: Didaktik der Philosophie hat einen Zeitkern. […] Daraus folgt, dass jede Didaktik die geschichtlich-gesellschaftlichen Umstände berücksichtigen muss, für die sie Didaktik sein will. Der erste Schritt einer Philosophiedidaktik muss deshalb eine Theorie der Moderne sein.“[759]

Dass Rehfus für die Didaktik der Philosophie fordert, dass sie die geschichtlich-gesellschaftlichen Umstände zu berücksichtigen habe, bedeutet für ihn nicht, dass sich

[756] Rehfus (1986b) S. 103.
[757] Zum Vergleich der Philosophie von Aristoteles und Kant vgl. Höffe (2006), der dort zahlreiche Übereinstimmungen herausarbeitet.
[758] Rehfus (1986b) S. 105.
[759] Rehfus (1986b) S. 105.

Didaktik affirmativ auf die Anforderungen der jeweiligen Zeit beziehen muss. Rehfus möchte hingegen auf die Merkmale und Missstände der jeweiligen Zeit hinweisen und seine Didaktik dagegen positionieren. Als ein Merkmal der Moderne bezeichnet er die Identitätsnot, die mithilfe philosophischen Nachdenkens und Unterrichtens zu thematisieren sei.

3.1.1.2.1. Die philosophische Paideia zur Überwindung der Identitätskrise

Rehfus beginnt seine didaktischen Überlegungen mit einer kritischen Bestandsaufnahme der Lebensformen in der Moderne und möchte zum Zweiten einen eigenen Identitätsbegriff entwickeln, der einerseits nicht in bloßer Kommunikation und Interaktion aufgelöst wird und andererseits nicht substantiell festlegbar sein soll.[760]

„Die Selbstbewegung der Aufklärung raubte dem europäisch-neuzeitlichen Subjekt sein Selbstverständnis: es ist nicht in der Lage, sich auf sich selbst zu gründen. Diesen Umstand nenne ich ‚Identitätsnot'."[761]

Rehfus interpretiert eine solche Identitätsnot nun nicht als anthropologisches Merkmal, das den Menschen als solchen betrifft, weil er sich selbst nicht begründen kann und doch seinen Grund sucht, sondern er sieht die Identitätskrise als Folge eines Verlustes von Werten und Orientierungsmaßstäben, die in der modernen Welt einer Brüchigkeit und Pluralität unterliegen.

„Der Verlust oberster Werte und einer einheitlichen Weltdeutung desorientiert die Menschen. Sie erfahren sich nicht länger als kontinuierlich. Damit kommt der Mensch selbst in eine akute Krise: der Staat, die Gesellschaft und die anderen werden ihm fremd. Und vor allem: er wird sich selbst fremd. […] Diese Desorientiertheit des Bewusstseinssubjekts kann als Identitätskrise gefasst werden: als Abbruch der Kontinuität des Selbstverständnisses."[762]

Rehfus erkennt die Identitätskrise als Phänomen der Moderne an, in der die Entscheidungssituation sich als Krise bzw. Entscheidungsnot in Permanenz entpuppt. Der Mensch hat sich dabei zu entscheiden und findet in der Vielfalt der Lebensformen keine Orientierung mehr.[763]

---

[760] „[…] wer Dialog und Kommunikation in den Mittelpunkt des Philosophieunterrichts rückt […] sieht den Schüler nicht mehr als autonomen, sondern als interagierenden, will im Philosophieunterricht nicht Erkenntnis, sondern Verständigung" (Rehfus, 1986, S. 44).

[761] Rehfus (1986b) S. 106.

[762] Rehfus (1980) S. 23/24.

[763] Ein solches Leben in den Kontingenzen bzw. in der Vielfalt und Relativität der Möglichkeiten wird z.B. bei Jaspers [1932] (1960) analysiert. Dieser unterscheidet zwei Reaktionen auf das Angebot der Möglichkeiten: Auf der einen Seite einen unerschütterlichen „ignoranten Optimismus", auf der anderen Seite einen „fatalistischen

Insgesamt „[…] scheint sich ein subjektives, ohnmächtiges Unbehagen an der hochkomplexen Gesellschaftsorganisation auszudrücken; an den abstrakten Verkehrsformen der Menschen und der tendenziellen Liquidierung des Individuums, deren Parteigänger und Nutznießer die Boutiquen sind. Ziel des Lebens ist der Konsum geworden. Die Konsumgleichschaltung produziert, zum Hohn des Individuums, käufliche Pseudoindividualität.“[764]

Zum Sinnangebot und Orientierungsmaßstab werden die Moden und Konsumgüter, welche die Identitätsnot allerdings nur überdecken und eine Pseudoindividualität verkaufen wollen, welche die eigentliche Not nicht lindert.

Als Ziel des Philosophieunterrichts wird daher die Befreiung aus der Identitätsnot konstatiert, was anstelle der Vermittlung von festgelegten Lernzielen die „Bildung“ einer Identität impliziert.

„Der Philosophieunterricht heute muss das Ziel haben, den Schüler aus der objektiven Identitätsnot zu führen. Um dies zu leisten, muss die Lernzieltheorie verlassen werden. Anstatt Lernziele zu erreichen, gilt es, den Schüler zu bilden im Sinne philosophischer Paideia.“[765]

Pessimismus“ als hilflose Reaktion verzagter Menschen in einem nihilistischen Zeitalter des Auf- und Umbruchs. Vgl. auch Bialas (1998).

„Auf die Frage, was denn heute noch sei, ist zu antworten: das Bewusstsein der radikalen Krise. Es ist heute nur Möglichkeit, nicht Besitz und Garantie […] die Wirklichkeit in der Maskerade“ (Jaspers, [1932] 1960, S. 79).

In der von Rehfus besprochenen Orientierungslosigkeit und Identitätsnot werden verschiedene Strategien des Umgangs mit dieser Situation entworfen. Eine solche Strategie kann darin bestehen, in sachlicher, distanzierter, kühler Umgangsweise die Dinge sachlich und möglichst teilnahmslos zu betrachten. Für diese gesellschaftliche Situation der Kontingenz und Unverbindlichkeit entwirft Helmuth Plessner [1924] (2002) eine Verhaltenslehre, die der kalten oder kühlen Atmosphäre der Gesellschaft entspricht, die er aber gerade nicht als unterkühlt anprangert, sondern als dem Menschen anthropologisch adäquates Feld zur distanzierten, spielerischen Gestaltung seiner Existenz bezeichnet. Helmut Lethen (1994) bezeichnet Plessners Schrift als kostbares Dokument einer Kultur der Distanz:

„Es ist ein frühes Manifest gegen die ‚Tyrannei der Intimität’, der 50 Jahre später der amerikanische Soziologe Richard Sennett den Kampf ansagt. […] Existenziell bedürftig, häftenhaft, nackt ist dem Menschen die Künstlichkeit wesensentsprechender Ausdruck seiner Natur. […] Künstlichkeit im Handeln, Denken und Träumen ist das innere Mittel, wodurch der Mensch als lebendiges Naturwesen mit sich in Einklang steht. […] Plessners Verhaltenslehre zählt zu den angenehmen, die ‚gemeinschaftsverlangenden und distanzierenden Mächte des Leibes’ ausbalancierenden Dokumenten einer neuen ‚Sachlichkeit’“ (Lethen, 1994, S. 79-83).

Auch wenn Distanz und Abgrenzung als existenzielle Bedingungen des menschlichen Daseins erkannt werden und sich der Mensch im Feld der Möglichkeiten „spielerisch“ entwerfen kann, führt die nüchterne Sachlichkeit als Verhaltensweise im Raum unzähliger Möglichkeiten nicht zur adäquaten Umgangsweise angesichts der Zerrissenheit, sondern setzt die Orientierungslosigkeit als Krise in der Permanenz fort.

„Sachlichkeit, sinnvoll nur für begrenzte Situationen, wird in ihrer Verabsolutierung zur ‚neuen Sachlichkeit’ eine Maske. In ihr kann man die eigene Dürftigkeit verdecken; man gilt als erfüllte Funktion und hebt seine Geltung durch den Schein grenzenloser Nüchternheit. […] Es ist daher ein geheimer Kampf zwischen einem Willen, der Entscheidung über eigentliches Sein sucht, und dem Willen zur Kampflosigkeit, der nur ein bestehendes Dasein als solches fortsetzt. […] Aber die Daseinsordnung gibt ihm das gute Gewissen, das Rechte zu tun und zu sein, wenn er sich so verhält, dass die eigentlichen Entscheidungen nie verlangt werden“ (Jaspers, [1932] (1960), S. 166).

[764] Rehfus (1980) S. 15.
Vgl. Kapitel 2.1.3. dieser Arbeit zum Phänomen der Mode.

[765] Rehfus (1986b) S. 106.

Bildung im Sinne der Paideia wird verstanden als „Konstituierung von Ich-Identität“, die nicht mit einer psychologischen Stärkung des Ego zu verwechseln ist.

„Bildungsintention der philosophischen Paideia ist die Konstituierung von autonomer, selbstbewusster Ich-Identität […] aber nicht im Sinne einer psychologischen ‚Ich-Stärkung’.“[766]

Autonomie und Selbstbewusstsein als Bildungsintention sind zu unterscheiden von festlegbaren Fähigkeiten und Kenntnissen, mit denen sich der Mensch zu definieren hätte. Eine solche Bildungsintention erscheint zunächst wie die Quadratur des Kreises, da der Mensch nach Rehfus aus seiner Identitätsnot befreit werden soll, ohne in seiner Identität festgelegt zu werden. Worum es der philosophischen Paideia nicht geht, ist allerdings die Festlegung des Schülers auf bestimmte Fähigkeiten oder Eigenschaften und damit die Festlegung auf eine „ein-eindeutige“ Identität.[767]

„Dies heißt aber nicht, und dies ist für philosophische Paideia entscheidend, dass der Edukand geändert werden soll. Hier geht es nicht um Änderung, sondern Erkennen. Emphatisch: der Edukand soll weise, soll Wissender werden; dies verändert ihn nicht, macht ihn wohl auch untauglich für flugse Praxis, bringt ihn aber zu sich selbst.“[768]

Die philosophische Paideia, an der sich die Didaktik von Rehfus orientiert, fordert keine Veränderung durch Erziehung zu bestimmten Verhaltensweisen, sondern eine Erkenntnis, deren Kern die Selbsterkenntnis ist. Mit diesem Anliegen zeigt sie eine Nähe zur Philosophischen Praxis, die ebenfalls Erkenntnisprozesse in Gang setzen möchte und damit zur Freiheit des einzelnen Menschen beiträgt.

„Nur im Denken ist der Mensch frei. Voraussetzung dafür ist, dass sich der Denkende im Denken (also methodisch) aus seiner subjektiv-zufälligen Vereinzelung löst und zum Bewusstsein überhaupt, zum erkennenden Subjekt schlechthin wird.“[769]

---

[766] Rehfus (1980) S. 165.
„Identität des Ich ist die gegenwärtige projektive, propositionale Rekonstruktion der symmetrischen und generativen Ausdifferenzierung des Ich in seinen vergangenen und gegenwärtigen Handlungen, Werken, Dispositionen, Intentionen, Propositionen usf. vor dem Horizont erwarteter Praxis“ (Rehfus, 1980, S. 48).

[767] Zur Unterscheidung von Identität und „Ipseität“ als Form der narrativen Identität vgl. Ricoeur [1987] (2005).
„Entsprechend dem lateinischen *idem* und *ipse* überlagern sich hier zwei unterschiedliche Bedeutungen: Gemäß der ersten Bedeutung, der im Sinne von idem, ist ‚identisch’ gleichbedeutend mit ‚äußerst ähnlich’, ‚gleichartig’. Gleich bzw. Gleichheit impliziert eine wie auch immer geartete Form von Unveränderlichkeit in der Zeit. Das Gegenteil wäre ‚verschieden’, ‚veränderlich’. Gemäß der zweiten Bedeutung, der im Sinne von ipse, ist ‚identisch’ mit dem Begriff der Ipseität, der Selbstheit verknüpft. […] Diese zweite Bedeutung impliziert an sich keinerlei Festlegung in Bezug auf die Permanenz, die Beständigkeit, die Beharrlichkeit in der Zeit […]“ (Ricoeur, [1987] (2005), S. 209).

[768] Rehfus (1980) S. 25.
„Deshalb hat philosophische Paideia vielleicht nie Konjunktur: die Politiker haben die Welt nur verschieden verändert, es kommt (aber?) darauf an, sie zu begreifen“ (Rehfus, 1980, S. 26).

[769] Rehfus (1986b) S. 106.

Im Unterschied zur üblichen Annahme einer Vereinzelung des „Ich“, die aus der theoretischen Sicht auf die Welt resultiert, die eine Trennung wahrnimmt, soll sich das praktisch orientierte Denken aus dieser Vereinzelung lösen. Was Rehfus als „empirische Subjektivität“ bezeichnet, scheint eine an Schopenhauer angelehnte These einer bloß theoretischen Vorstellung der Vereinzelung zu sein, die sich zur Erkenntnis einer Einheit und Verbundenheit ausweiten soll, was nach Schopenhauer durch das Mitleid geschieht. Rehfus spricht hier davon, dass das Individuum über sich hinausgehen soll und in einem Bewusstsein der Transsubjektivität sich zugleich bewahrt und seine Vereinzelung auflöst.

„Die Bedingung der Freiheit ist die methodische Aufgabe der Vereinzelung und genau dies ist wahre Individualität, nämlich die Doppelung von empirischer Subjektivität und methodischer Transsubjektivität. Das Individuum gewinnt sich, indem es aus sich hinausgeht und sich als Bewusstsein überhaupt an der Wirklichkeit abarbeitet.“[770]

Die alltägliche Erfahrung der Individualität und Vereinzelung gilt es methodisch zu überschreiten, wozu auch die Methoden der praktischen Philosophie, wie sie von Martens didaktisch verwendet werden, durchaus geeignet sind, namentlich Phänomenologie, Hermeneutik und Dialektik. Erneut deutet sich eine Nähe zum Anliegen der Didaktik von Martens an, wenn Rehfus schreibt:

„Für den Philosophieunterricht bedeutet dies, dass es dem Lehrer gelingen muss, den Schüler sinnliche oder intellektuelle Erfahrungen machen zu lassen, die seine Normalisierungen irritieren. Erwartungshaltungen müssen enttäuscht, Gewohnheiten gekränkt, Selbstverständlichkeiten erschüttert werden. Die Krisis, d.h. der Bruch der Normalität, ihre methodische Entstabilisierung ist das treibende Moment des Lernens.“[771]

Rehfus möchte die Identitäskrise überwinden, indem er die Krise durch das „Brüchig-werdenlassen“ der Normalität vorantreibt und mit methodischer Entstabilisierung das Lernen anregen möchte.

Dieser scheinbare Widerspruch von Stabilisierung durch Entstabilisierung lässt sich auflösen, indem man Refuhs’ Anliegen darin versteht, das autonome Individuum zu stärken, indem die falsche Vorstellung von Identität als sowohl vereinzelte als auch konsumgenerierte Identität brüchig und instabil gemacht wird.

„Das menschliche Subjekt, Bestimmungsgrund der Dinge und seiner selbst, muss das Uralte ahnen, muss sich verstehen als Individuum der Gattung Mensch und ihrer Geschichte. Ein solches Individuum, es auszusprechen ist heute erforderlich, ist weit entfernt von dem

[770] Rehfus (1986b) S. 106.
[771] Rehfus (1980) S. 177.

kollektiven Boutiquen-Schein-Individualismus, der das Individuum auf die Nummer der Hose einer Jeans-Marke reduziert.“[772]

Rehfus begibt sich damit bei aller Bekenntnis zum methodischen Zweifel als empirieunabhängige Denkbewegung in die Nähe einer Philosophie der Lebenskunst, die den Umgang mit der Welt und den Dingen aufgrund einer philosophischen Haltung des reflektierten Verhältnisses zu sich selbst versteht und dabei anthropologische Grundfaktoren berücksichtigt.

Seine Didaktik erweist sich damit nicht derart praxisfern, wie sie sich darstellen möchte.

Seine Kritik an der Lernzieltheorie[773] des Unterrichts mündet in der Forderung, die Schüler nicht mit weiteren Fähigkeiten und Bereitschaften auszustatten, sondern im Philosophieunterricht die Chance zu nutzen, vorhandenes Welt- und Menschheitswissen zu ordnen und zu einer „Einheit“ zu fügen, was aber durchaus die Fähigkeit im Umgang mit Kenntnissen beinhaltet.

„Die Aufgabe des Philosophieunterrichts im lernzielorientierten Fächerkanon der gymnasialen Oberstufe ist es also nicht, den Schüler mit weiteren Fähigkeiten und Bereitschaften auszustatten, vielmehr ist es seine Aufgabe, die verstreuten Fähigkeiten und Bereitschaften zu einer Einheit zu fügen.“[774]

---

[772] Rehfus (1986) S. 62.

[773] Folgende Kritik bringt Rehfus gegen die Lernzieltheorie vor: „Sie lenkt auf die Bewältigung von Lebenssituationen und genau dies ist nicht gerade die Stärke philosophischen Denkens, weil es, selbst wenn Praxis überdacht wird, grundsätzlich und allgemein argumentiert und deshalb wenig hilfreich ist, konkrete, also besondere Lebenssituationen zu bewältigen. […] Aber auch allgemein pädagogisch gesehen hat die Lernzieltheorie schlimme Auswirkungen, nämlich auf das Verständnis von Lehrern und Schülern: Sie werden nicht mehr als besondere Ganzheiten gesehen, vielmehr werden auch sie aufgelöst, und zwar in unzusammenhängende, allgemeine Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften. Damit löst die Lernzieltheorie das Leben in Situationen auf und die Individualität von Lehrer und Schüler in Eigenschaften. Solchem Denken stelle ich die Bildungstheorie entgegen“ (Rehfus, 1986b, S. 112).
Gegen die Lernzieltheorie führt Rehfus das Argument der Situationsabhängigkeit an und kritisiert, dass dadurch Lehrer und Schüler auf Fähigkeiten und Bereitschaften reduziert würden.
Dem kann entgegnet werden, dass eine solche Reduktion von der Gestaltung der jeweiligen Lernziele abhängt. Es ist nicht unbedingt nötig, die Lernziele auf schnell erreichbare Teilziele zu reduzieren. Auch wenn ein schrittweises Vorgehen angebracht ist, schließt dies nicht die schlussendliche Orientierung an ganzheitlichen Zusammenhängen und an der Bildung autonomer Menschen aus.
Außerdem geht auch Rehfus im selben Text von der Situationsangemessenheit des jeweiligen Unterrichts aus, wenn er fordert, die Neugier der Schüler zu wecken, und damit auf die Wichtigkeit des Umgangs mit Schülergruppen verweist. Darüber hinaus betont er zusätzlich die Fähigkeiten und Bereitschaften des „guten Lehrers“, die freilich nicht mechanisch als „Abspulen“ von Unterrichtstechniken zu fassen sind.
„Alle ‚interessanten’ Themen und alle raffinierten Unterrichtstechniken laufen leer, wenn der Lehrer sie nicht zu füllen weiß. […] Der gute Unterricht steht und fällt mit dem guten Lehrer. Schule, gleich welcher Art und Organisationsform, ist niemals besser als ihre Lehrer. Der Philosophielehrer ist gefordert. Er ist gefordert in seiner Person, in seiner Rolle, in seinem Wissen und in seinem Können. Der Philosophielehrer muss Freude an der Philosophie haben und Freude im Umgang mit Jugendlichen. Deren Neugier muss er wecken und leiten können; er muss ihr Denken herausfordern, er muss sie anspruchsvoll machen. Der Philosophieunterricht gelingt, wenn die philosophische Sache zu einer von Lehrer und Schülern geworden ist“ (Rehfus, 1986b, S. 113).

[774] Rehfus (1986) S. 61.

Zur Umsetzung eines solchen Vorhabens sei hier auf den integralen methodologischen Pluralismus nach Wilber (1999, 2001c, 2001d, 2007) verwiesen, der jedoch einen Beitrag zur Philosophischen Praxis darstellt, von der sich Rehfus mit aller Macht distanzieren möchte, vor allem, um sich von Martens und seiner Didaktik abzugrenzen.

3.1.1.2.2. Kritik an der Grundlegung der Philosophiedidaktik durch die Philosophische Praxis

Martens gründet seine Philosophiedidaktik auf einem Philosophieverständnis, das die Philosophie als Angelegenheit eines jedes Menschen begreift und sie damit in die Nähe einer Philosophischen Praxis rückt.

Rehfus hingegen spricht der „Jedermannphilosophie“ eine objektive Orientierung ab, da sie sich nicht auf die Tradition philosophischer Texte bezieht.

„Eine ‚Jedermannsphilosophie’ allerdings verzichtet auf diesen objektivierenden Vorgang, denn dieser bedarf der Universitätsphilosophie, die ‚Jedermannsphilosophie’ hingegen schöpft aus sich selbst und wirft deshalb den Schüler auf seine zufällige Subjektivität und die der Mitschüler und des Lehrers zurück.“[775]

Zwar kann die Jedermannphilosophie auf den Austausch von Meinungen reduziert werden, doch ist sie dann nicht mehr Philosophie im Verständnis der Didaktik nach Martens. Die Meinungen der Alltagswelt werden durch das Philosophieren im Unterricht einer methodischen Prüfung unterzogen.

Desweiteren kritisiert Rehfus die Orientierung der praxisnahen Philosophie nach Martens an den platonischen Dialogen, die er selbst nicht als Philosophie, sondern lediglich als Mittel der Philosophie begreift.[776]

Gegen eine Orientierung der Philosophiedidaktik an der Philosophischen Praxis und damit auch am Dialog führt er an, dass der Lehrer sein „Mehrwissen“ den Schülern zu vermitteln habe und sich nicht auf einen Austausch auf Augenhöhe beschränken könne.

„Der Lehrer muss die Schüler auch belehren. Dazu muss er mehr wissen als die Schüler, und das, was er mehr weiß, muss wert sein, gelernt zu werden.“[777]

---

[775] Rehfus (1986) S. 63.

[776] Nach Rehfus sind die platonischen Dialoge selbst nicht als empirisch geführte Dialoge zu verstehen. Das Verständnis des Philosophierens sei daher nicht als Begegnung von Gesprächspartnern zu begreifen. „Platon, so meine ich, führt keine empirischen Dialoge vor, vielmehr schildert er Argumentationsgänge, in denen der Argumentierende als konkrete Person zur Unwesentlichkeit herabsinkt“ (Rehfus, 1986, S. 68).
Die Philosophiedidaktik soll daher nicht dialogisch fundiert werden, wie dies Martens getan hat.
„Die Dialoge Platons sind Mittel der Philosophie, nicht diese selbst“ (Rehfus, 1986, S. 141).

Dass der Philosophieunterricht mehr ist als Dialog, würde auch Martens zugestehen. So gibt der Lehrer durchaus einen Input an Wissen in das Unterrichtsgespräch hinein. Ebenso ordnet er Beiträge der Schüler und bewertet sie und wählt auch exemplarisch Textgrundlagen für Unterrichtsgespräche aus, sodass der folgende Kritikpunkt von Rehfus überzogen daherkommt:

> „[…] darf ich kurz auf Martens eingehen, der sich ausdrücklich dagegen wehrt, dass ‚Probleme der (akademischen) Fach-Philosophie' Inhalte des Philosophieunterrichts sein sollen und deshalb an deren Stelle ‚Probleme handelnder Menschen' setzt, die er als konkreter als die fachphilosophischen behauptet. Damit ist unterstellt, dass es der (Fach-) Philosophie nicht um den handelnden Menschen gehe. Dies ist soweit richtig, als es ihr nicht nur um den handelnden, sondern auch um den denkenden und vorstellenden und arbeitenden Menschen zu tun ist."[778]

Erneut fällt die Kritik an der Praxisorientierung der Philosophie auf. Diese Kritik geht wiederholt von einem sehr eingeschränkten Praxisverständnis aus, indem sie nicht berücksichtigt, dass der handelnde Mensch im Sinne Martens und der Philosophischen Praxis der denkende Mensch ist, den sie selbst auch fordert.

Rehfus kapriziert sich hingegen auf die Vorstellung, einen objektiven Geist der Philosophie mit dem subjektiven Geist der Schüler verbinden zu wollen. Der Unterschied zu Martens besteht vor allem darin, dass Rehfus von einer philosophischen Position ausgeht, die er den Schülern als bedeutsam und interessant zu vermitteln versucht, und damit die Lebenswelt der Schüler, die er zunächst auszuschließen scheint, durch die Hintertür wieder in den Unterricht hereinholt, indem er die Philosophiegeschichte zum Abenteuer des Schülerdenkens machen möchte.

> „Die grundsätzliche Aufgabe des Lehrers besteht hierbei darin, den objektiven Geist der Philosophie mit dem subjektiven Geist der Schüler zu vermitteln. Praktisch sieht das so aus, dass der Lehrer von seiner philosophischen Position aus die Schüler auf Probleme stößt, die sowohl für die Philosophie als auch für die Schüler von Bedeutung sind. Die Aufgabe des Lehrers ist deshalb, Probleme der Philosophie zu Problemen der Schüler zu machen. Daraus folgt, dass der Philosophieunterricht nicht schlicht ein Durchgang durch die Philosophiegeschichte sein kann. Vielmehr muss die Philosophiegeschichte problemorientiert aufbereitet werden. […] Dem Schüler muss die Philosophiegeschichte zum Ort werden, an dem sich das Abenteuer seines eigenen Denkens abspielt."[779]

Martens geht hingegen von vornherein von den Problemen der Lebenswelt der Schüler aus und nimmt diese im Sinne der Philosophischen Praxis als solche ernst. Ausgehend von diesen

---

[777] Rehfus (1986) S. 90.
[778] Rehfus (1986) S. 90/91.
[779] Rehfus (1986) S. 93.

existenziellen Fragen werden sowohl philosophische Methoden als auch, je nach Unterrichtseinheit und Thema philosophiegeschichtliche Positionen vermittelt.

Rehfus weist explizit auf die Bedeutung der Selbstständigkeit des Lernens, des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens und der Persönlichkeitsbildung hin. Alle drei Schwerpunkte möchte er allein durch die Lektüre philosophischer Schriften in seinem Unterricht umsetzen, wobei er einige Beispiele für geeignete Texte nennt.[780]

Damit wird einem Unterrichtseinstieg mithilfe lebensnaher Beispiele und Anschauungen eine Absage erteilt.

Desweiteren wendet sich Rehfus gegen die auch bei Martens angeregte These, meditative Elemente als Teil des Philosophieunterrichts zu verstehen. Dennoch gesteht er zu, dass der „Einzelne sich nur gewinnt, wenn er sich überschreitet", was mit meditativen Formen nicht möglich sei, in denen der Einzelne sich verliere. Für die Umsetzung meditativen „Übens" in

---

[780] Gemäß „[…] dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2.12.1977 (als Nachfolgeempfehlung der ‚Bonner Vereinbarungen' von 1972, welche die ‚Saarbrücker Rahmenvereinbarungen' von 1960, bzw. die ‚Stuttgarter Empfehlungen' von 1961 ‚zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe des Gymnasiums im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung' ablösten) wurden drei Lernzielschwerpunkte formuliert: (1) Selbstständiges Lernen (2) Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten (3) Persönlichkeitsbildung […] Befähigung zur persönlichen Lebensgestaltung und zur verantwortlichen Mitgestaltung des öffentlichen Lebens. […] Die Lernzielschwerpunkte (1) und (2) gelten gleichzeitig als didaktische Prinzipien, denen noch zwei weitere hinzugefügt werden: „Kommunikationsfähigkeit" [und] „Wertung" – Werte und Normen zu erkennen […] zu Wertmaßstäben zu gelangen […]. Besonders die Forderung nach ‚Persönlichkeitsbildung' reagiert auf ein Defizit in dem Bereich, den ich als Ich-Identität beschrieben habe. Die Frage aber ist, wie solche ‚Persönlichkeitsbildung' herbeigeführt werden kann, oder, präziser, wie in der Schule Ich-Identität konstituiert werden kann, oder, gewagter, wie in der Schule der Identitätskrise begegnet werden kann" (Rehfus, 1980, S. 157).

Rehfus will dies durch das Besprechen von Primärtexten aus der Tradition der Philosophiegeschichte erreichen und gibt konkrete Hinweise auf Autoren und Werke, die geeignet sind, einen philosophischen Einführungskurs in der Oberstufe zu gestalten. Dem Lehrer wird es überlassen anhand der Texte bewusst zu machen, dass die „Probleme der Schüler" die Probleme der „philosophischen Tradition" sind.

„Nach wie vor erscheint mir Descartes zur Einführung gut geeignet, und zwar besonders die ‚Meditationen' (erste und zweite, Ausschnitte aus der dritten) […] Sartres Schrift ‚Ist der Existenzialismus ein Humanismus' […] Marx ‚Ökonomisch-philosophische Manuskripte', ‚Die deutsche Ideologie' (Abschnitt I, A B und C) […] Marcuse ‚Triebstruktur und Gesellschaft' (Kapitel II, IV, VII, VIII und Beginn der Kapitel X und XI) […] Aristoteles ‚Nikomachische Ethik' (Bücher I, II und X) […] Kants ‚Grundlegung zur Metaphysik der Sitten' […] Nietzsche ‚Zur Genealogie der Moral' (erste und zweite Abhandlung) […] Camus ‚Mythos des Sisyphos' […] Hegel ‚Phänomenologie des Geistes' (Vorrede) […] Adorno ‚Negative Dialektik' (Vorrede) […]" (Rehfus, 1986, S. 96-98).

Mit dieser Zusammenstellung möchte Rehfus unter Beweis stellen, dass er den schulischen Unterricht auf dem Niveau eines universitären Seminarbetriebs durchführen möchte und kann, ohne inhaltliche Abstriche machen zu müssen. Ein derartiges, ambitioniertes Vorhaben ist für diese Kurse zu begrüßen, die ein hohes Maß an Engagement mitzubringen bereit sind.

„Selbstverständlich muss der Schüler lernen, selbstständig zu denken. […] Selbstständiges Denken ist verantwortliches Denken. Selbstständiges Denken muss verbunden sein mit der Fähigkeit zur Scham, mit der Scheu, die eigene Würde, die der anderen und die der Dinge zu verletzen" (Rehfus, 1986, S. 104).

Ein solches Denken ist im Rahmen von zwei bis dreistündigen wöchentlichen Philosophiekursen nicht durch das für Schüler sicherlich teils mühevolle Abarbeiten historischer Primärtexte zu erreichen. Dies bedeutet nicht, dass Auszüge der relevanten Wegmarken der philosophischen Tradition nicht einbezogen werden sollen. Es bedeutet aber, dass die Fragen nach Würde und Scham etc. als durchaus lebensnah und gesellschaftsrelevant zu behandeln sind, um sie als Probleme der Schüler erkennbar werden zu lassen.

Dass je nach Alterstufe und Kurs auch der Einstieg über einen Text der philosophiehistorischen Tradition möglich ist, von dem aus Bezüge hergestellt werden, ist unbestritten.

der Form des schweigenden Sitzens für den Unterricht ist dieser Kritik zuzustimmen. Ein besinnlicher Umgang mit Bildern, Tönen und haptischen Erfahrungen (vgl. Krause (1991, 1992)) geht allerdings nicht mit der Auflösung des Einzelnen einher, sondern ist eine Transzendierung und Integration zugleich. Der Einzelne überschreitet sich in der achtsamen Wahrnehmung selbst und integriert die gewonnene Erfahrung in sein Selbstbild.

Angemerkt sei hier auch, dass die folgende Formulierung bei Rehfus, dass der „Einzelne sich in der Meditation im „Nirwana" auflöse", eine sehr vereinfachte, gleichsam platte und diffuse Darstellung ist.

Der Begriff der „Auflösung" ruft eher diffuse Ängste vor meditativen Haltungen hervor und ist missverständlich, da sich der Mensch nicht durch Meditation „auflöst", sondern seine Haltung im besinnlichen Umgang mit den Dingen sorgsamer werden lassen kann.

„Der Einzelne gewinnt sich nur, indem er sich überschreitet. In der Meditation geht der Einzelne im ‚Nirwana' auf, im Philosophieunterricht erhält er sich, weil er sich kraft der Philosophie mit Wirklichkeit auseinandersetzt."[781]

Rehfus wendet sich insgesamt dagegen, dass sich das autonome Subjekt in irgendeiner Form von „Auflösung" verlieren soll, sei es in Form meditativer Einheitserfahrung, sei es in Form kommunikativer Interaktion, die das „Ich" nur noch als „Zwischenraum des Dialogs" begreifen könnte.

Dennoch möchte auch Rehfus das „Ich" als „Wechselkonstituierung von Ich und Wirklichkeit" begreifen. Damit grenzt er sich von psychologischen und soziologischen Identifizierungen und damit Festlegungen ab.

Der Mensch „[…] ist Besonderes und entzieht sich allgemeinen Bestimmungen. Genau deshalb darf die didaktische Folge nicht sein, den Schüler auf seine zufällige Subjektivität zurückfallen zu lassen, wie es im Kommunikationszwang geschieht."[782]

Zwar muss sich der Mensch selbst überschreiten, sodass er sich selbst „finden" und erblicken kann, jedoch soll er sich in diesem Bildungs- und Entwicklungsprozess auch nicht selbst verlieren. Auch in der dialogischen Kommunikation ist dies möglich, wenn ein gemeinsamer Konsens gesucht wird.

Rehfus räumt ein, dass die Philosophischen Praxis es ermöglicht, die „zufällige Subjektivität", sprich ein unreflektiertes, gewohnheitsmäßiges Tun zu überschreiten und dadurch autonome Subjektivität zu gewinnen.

„Der Einzelne gewinnt sich nur, indem er sich überschreitet. […] Dieser Gedanke mag der ‚Philosophischen Praxis' Achenbachs zugrunde liegen: dass sich das Subjekt in der

[781] Rehfus (1986) S. 62.
[782] Rehfus (1986) S. 62.

Auseinandersetzung mit Philosophie objektiviert und genau dadurch in seine zufällige Subjektivität nicht einwurzelt, sondern sich als Subjekt überhaupt erst gewinnt.“[783]

Ohne weitere Erläuterung folgt dann unvermittelt der Satz:

„Die Übertragung dieses Konzepts auf Schule allerdings würde diese in eine (offene) psychiatrische Anstalt verwandeln, wenn auch die Therapie keine psychologische wäre.“[784]

Der Leser fragt sich bei dieser Behauptung, welche Vorstellung von Philosophischer Praxis hier zugrunde gelegt wird. Scheinbar befürchtet Rehfus eine Pathologisierung und Therapeutisierung existenzieller Fragen. Die Frage nach der eigenen Identität, die Rehfus selbst stellt und die er als zentrales Element des Philosophieunterrichts im Umgang mit philosophischen Texten ansieht, soll nun im Rahmen der Philosophischen Praxis plötzlich zu einer rein therapeutischen Frage verkommen?

Was im schulischen Kontext besonders im Unterricht mit Gruppen nicht möglich ist, ist das zeitlich ausgedehnte individuelle Gespräch.

Die Auseinandersetzung mit Fragen, wie sie in der Philosophischen Praxis besprochen werden, sollte im schulischen Kontext auf der Ebene einer allgemeinen Thematisierung existenzieller Probleme stattfinden und keine gruppen- oder individualtherapeutischen Züge annehmen. Dennoch schließt dies nicht aus, dass die besprochenen Themen die Schüler betreffen. Es sollte allerdings kein individuelles Problem beispielhaft aus der Gruppe herangezogen werden, um es in der Gruppe zu analysieren.

Insofern ist der pauschalen Ablehnung des Philosophiegedankens einer Philosophischen Praxis in dieser Form nicht zuzustimmen, auch wenn die Umsetzung auf den schulischen Kontext einer Schulklasse angepasst werden muss.

„Philosophisches Denken ist Besinnung. Das philosophische Lernen schreitet nicht von Lernziel zu Lernziel fort, sondern wendet denkend die philosophische Sache hin und her. […] [Auch] Schweigen ist für den Philosophieunterricht unerlässlich; das stille Nachdenken, das sich nicht an die Kursöffentlichkeit preisgibt. […] Vermutlich ist die nicht-öffentliche Verarbeitung dessen, was ein Schüler im Philosophieunterricht aufnimmt, von größerer Bedeutung für ihn als das, was er im Unterricht mitteilt.“[785]

Sicherlich ist es richtig, dass der Unterricht, dies gilt übrigens auch für andere Fächer, nicht in ein lückenloses Aneinanderreihen von Wortbeiträgen abdriften soll. Die Entschleunigung und damit einhergehend das Einüben von Besinnlichkeit sind ernst zu nehmende Aufgaben allerdings auch einer Dialogkultur. Denkfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit müssen und

[783] Rehfus (1986) S. 63.
[784] Rehfus (1986) S. 63.
[785] Rehfus (1986) S. 151.

sollen sich nicht ausschließen, wie folgendes Zitat suggerieren könnte. „Nicht die Kommunikations- und Dialogfähigkeit muss der Philosophieunterricht schulen, sondern die Denkfähigkeit. Denkfähigkeit ist Selbstkontrolle, Kommunikation ist Fremdkontrolle.“[786]
Kommunikation kann dort als Fremdkontrolle verstanden werden, wo sie überreden oder rhetorisch überzeugen will. Kommunikation, wie sie in der dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik verstanden wird, ist jedoch eine gemeinsame Suche, ein gemeinsames Philosophieren im Sinne einer Philosophischen Praxis, die eine Denkfähig keineswegs ausschließt, sondern zur Grundlage nimmt.
Die bisherige Darstellung zweier Positionen der Philosophiedidaktik soll im Folgenden durch weitere Sichtweisen ergänzt werden. Dabei soll deutlich werden, dass sich die Thesen zumeist eher komplementär ergänzen als sich kontradiktorisch auszuschließen.

3.1.1.3. Der Versuch einer Vermittlung der philosophiedidaktischen Kontroverse

Die bisherige Darstellung der Philosophiedidaktik hat sich, wie die Philosophiedidaktik im Allgemeinen, an der Martens-Rehfus Debatte orientiert, welche die Diskussionen um die Fachdidaktik der Philosophie in weiten Teilen mitbestimmt hat.
„Die erste und bis heute einzige Kontroverse der deutschen Philosophiedidaktik hat sich an einem methodologischen Problem entzündet. Es wurde ja nicht über bestimmte Inhalte gestritten, sondern über die Frage, ob im Unterricht eher ‚klassische’ Texte der philosophischen Tradition zu lesen seien oder ob die aktuellen Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler Thema eines freien Unterrichtsgesprächs sein sollen. Inzwischen ist an die Stelle der Grundsatzdebatte ein pragmatisches Sowohl-als-Auch getreten.“[787]
Die Debatte zur Unterrichtsgestaltung orientiert sich sowohl an der Argumentation von Rehfus für die Berücksichtigung klassischer Texte als auch an der Argumentation von Martens für die Berücksichtigung aktueller Erfahrungen und Interessen der Schüler. Daher kann man von einer dialektischen Weiterentwicklung der vorgetragenen didaktischen Positionen sprechen.

[786] Rehfus (1986) S. 151.
[787] Rohbeck (2008) S. 52.

Bereits der „weniger bekannte dialektische“ philosophiedidaktische Ansatz von Roland W. Henke hat den Versuch unternommen, „eine Synthese von Rehfus und Martens“ zu erarbeiten, wobei Henke dem ersten der beiden näher steht.[788]

[788] Vgl. Pfister (2010) S. 188 f.
„Zur Person: Henke, geb. 1953, absolvierte nach dem Studium der Philosophie, Germanistik, evangelischen Theologie und Pädagogik in Bonn 1973-1979 das Referendariat in Siegen, war danach tätig als Gymnasiallehrer und promovierte 1986 über Hegels Philosophieunterricht. Unter anderem ist er Lehrbeauftragter für Philosophiedidaktik an der Uni Bonn, Fachleiter für Philosophie am Studienseminar Köln und an Richtlinien- und Lehrplanarbeit in Nordrhein-Westfalen beteiligt“ (Pfister, 2010, S. 188).
Henkes dialektischer Ansatz der Philosophiedidaktik knüpft an die Lebenswelt der Schüler an, was sich für ihn daraus ergibt, dass sowohl das Scheinwissen bloßer Meinungen und Vorurteile als auch ein bloßer Skeptizismus zu überwinden sind.
„Für die Gestaltung des Unterrichts heißt dies: Zuerst wird eine lebensweltlich relevante Problemstellung entfaltet, dann wird eine mit Argumenten begründete philosophische Position als Antwort darauf geboten. Position und Argumente sollen dann von den Schülerinnen und Schülern analysiert und nachvollzogen werden. Anschließend wird eine aus der Philosophiegeschichte entnehmbare Kritik an der Position formuliert. Diese Kritik muss ebenfalls analysiert und nachvollzogen werden. Aufgrund dieser Kritik kann eine neue Position vorgestellt werden“ (Pfister, 2010, S. 189).
Henke (2000) geht es darum, festgefügte Ideologien und Weltanschauungen durch Philosophieren zu hinterfragen und damit ein kritisches Bewusstsein bei den Schülern zu wecken. „Besonders von Hegel lässt sich hier lernen, dass das Denken nicht bei seiner eindeutigen Fixierung stehen bleiben kann und darf. Die Kritik, ja die Zersetzung und die daraus oftmals erwachsende Verwerfung festgefügter Inhalte ist ihm inhärent, und sie stellt zugleich die Bedingungen des Aufbaus einer vernunftgeleiteten eigenständigen Urteilskompetenz dar, die in einer pluralistischen Gesellschaft mit divergierenden Sinnangeboten allenthalben nötig ist“ (Henke, 2000, S. 120).
Pfister kritisiert bei seiner Analyse Henkes Zugeständnisse an Martens, da die Operationen auf den Ebenen der „Begriffsbildung, des Dialoghandelns, des Deutungsprozesses und der Urteilsbildung“ nicht die Bildungsbedürftigkeit der Vernunft befriedigen könnten. Der Ansatz von Henke sei nicht mit dem von Martens vereinbar, auch wenn Martens die Dialektik als Unterrichtsmethode explizit vorstellt. Er meine damit jedoch lediglich das Führen von Gesprächen. (vgl. Pfister, 2010, S. 190/191) Diesem eingeschränkten Verständnis des Methodenparadigmas bei Martens muss hier widersprochen werden. Die dialektische Methode ist bei Martens (2007) in einem umfassenden Sinn zu verstehen, als philosophische Methode, Unterrichtsmethode, Denkprinzip und Entwicklungsprinzip und ist daher nicht auf Gesprächsführung zu reduzieren.
Pfister (2010) stellt als weiteres philosophiedidaktisches Konzept den „kompetenzorientierten Ansatz“ vor, und zwar zunächst eine Version des konstruktivistisch-kompetenzorientierten Ansatzes nach France Rollin und Michel Tozzi, die diesen „praktisch unbeeinflusst und unbeachtet von der deutschsprachigen Fachdidaktik“ in Frankreich entwickelten. Hingewiesen wird in diesem Ansatz auf die Gefahr, dass die Konzentration auf das bloße „Philosophieren“ (vgl. Kant) im Unterricht zu einem leeren Gespräch verkommen könnte und damit dem Vorurteil Vorschub leiste, dass die Philosophie ungewiss und nutzlos sei.
Die zwei wichtigsten Kriterien für einen fachdidaktischen Ansatz seien: „Produktive Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler (und nicht die Rezeption von vorgefertigten Fragen und Problemen) und Zielgerichtetheit des Rahmens und des Inhalts (und nicht freier, zielloser Dialog)“ (vgl. Pfister, 2010, S. 193). Dabei sollen die Schüler die Kompetenz entwickeln, philosophische Fragen zu stellen. Tozzi formuliert die philosophischen Kompetenzen als 1. Problematisierung von Aussagen, Begriffen oder Fragen 2. Konzeptualisierung (Beginnen eines Denkprozesses und Entwicklung von Begriffen und begrifflicher Unterscheidung) 3. rationale Argumentation (vgl. Pfister, 2010, S. 195).
Insgesamt sollen die Schüler auch in Form von „entdeckendem Lernen“ eigene Fragen an einen zu lesenden Text stellen und so herausarbeiten, was philosophisches Fragen und Denken ausmacht.
Die an Kompetenzen orientierte Didaktik formuliert folgende didaktische Hauptfragen: „Nicht: ‚Was ist Philosophie?’, sondern: ‚Was ist Philosophieren?’; nicht: ‚Worüber denken die Philosophen?’, sondern: ‚Was können die Philosophen?’. Gibt es spezifische philosophische Fähigkeiten, eine philosophische Kompetenz, die der Schüler erlernen soll, und zwar durch Übung? Diese didaktische Frage – die […] zugleich eine philosophische Frage ist – wird kaum gestellt, geschweige denn beantwortet. […] Was die Philosophen können, ist nur für Philosophen wichtig. Unter diesen Umständen bleiben die philosophischen Fähigkeiten den Philosophen selbst unklar, und sie werden gesellschaftlich sogar abgewertet. […] Besonders in den Berufsausbildungen und Fachhochschulen könnte es die Aufgabe des Philosophielehrer sein, die Studenten in den für sie wichtigen philosophischen Fähigkeiten zu unterrichten, ohne dass sie sich mit der philosophischen Tradition in der üblichen Weise beschäftigen. Der Lehrer soll sich also klar vor Augen stellen können: Was

Als Ergänzung der Versuche einer Vermittlung wäre auch eine Erweiterung der bestehenden didaktischen Positionen denkbar, die z.B. in einer Gestaltung handlungs- und produktionsorientierter Unterrichtsreihen besteht, die mit dem philosophischen oder literarischen Text über den Text hinausgehen.[789]

Die bisherigen Vermittlungsversuche der didaktischen Positionen weisen bereits in diese Richtung, indem ein akademisch inspiriertes Philosophieverständnis mit weiteren Formen des Philosophierens verbunden werden soll, so z.B. bei Rohbeck (2008).

„Wenn die Vermittlungstypen ‚Abbilddidaktik' versus ‚Konstitutionsthese' als ‚deduktive' bzw. ‚induktive' Methoden bezeichnet werden können, so charakterisiere ich meine Methode als ‚abduktiv'. Unter Abduktion versteht der amerikanische Pragmatist Peirce das geregelte Verfahren der Anwendung eines allgemeinen Prinzips auf eine konkrete Situation. Dabei wird das Prinzip der Situation angepasst, wie es sich zugleich rückwirkend im Prozess dieser Anpassung verändert."[790]

Die Philosophiedidaktik selbst leistet für Rohbeck eine Vermittlungsfunktion, sodass sie weder auf „deduktive" noch „induktive" Methoden zu begrenzen ist und zusätzlich außerphilosophisches Denken berücksichtigen muss.

„Wird die Philosophiedidaktik daher nicht nur als interne Instanz der Selbstvermittlung der Philosophie verstanden, hat sie diesen äußeren Bezug mit aufzunehmen. Sie stellt dann nicht

---

mache ich eigentlich, wenn ich philosophiere? Und die Antwort soll in Schülerhandlungen übersetzt werden: Welche (vereinfachten) philosophischen Denkschritte kann ich die Schüler (nach)vollziehen lassen, und unter welchen Umständen sind die Schüler geneigt und imstande, die dazu benötigten Lernaktivitäten zu vollbringen? Dieses scheint uns die zentrale Aufgabe der Philosophiedidaktik zu sein" (Leeuw/Mostert, 1983, S. 12).
Diese Form des lehrtheoretisch-kompetenzorientierten Ansatzes nach Leeuw/Mostert (1983) weist ebenfalls auf philosophische Fähigkeiten und Kompetenzen hin, die Schüler durch „Übung erlernen können".
„Philosophische Kompetenz definieren sie als das ‚Vermögen, philosophische Probleme zu lösen'. Weder die Fähigkeit zur Textinterpretation, wie dies traditionell angenommen wird, noch die Fähigkeit zum Dialog, wie es die dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik annimmt, gehören dazu" (Pfister, 2010, S. 197). Grundlegend für die Herausarbeitung der sogenannten philosophischen Probleme sei die Transformation von Alltagsfragen in fachwissenschaftliche bzw. philosophische Problematisierung bzw. Terminologie. Dabei sollen die Schüler allmählich ein begriffliches Netzwerk entwickeln und dazugehörige Probleme und Verfahren kennen lernen. Dabei werden eigene Meinungen hinterfragt.
Ein Einwand Pfisters gegen dieses didaktische Konzept besteht darin, dass das Erarbeiten und Üben philosophischer Kompetenzen das Ziel eines jeden Philosophieunterrichts ist und der kompetenzorientierte Ansatz sich somit nicht gegenüber anderen Ansätzen auszeichnet. Doch Pfister widerlegt diesen Einwand sogleich selbst, allerdings nur damit, dass der kompetenzorientierte Ansatz den Unterricht durch den Begriff des Kompetenzerwerbs begründet und sich dabei auch methodisch von bildungstheoretischen und kommunikativen Ansätzen unterscheidet. Fraglich bleibt jedoch, ob eine solche Unterscheidung tatsächlich zu einem verbesserten Philosophieverständnis auch im Sinne eines didaktischen Vorgehens beiträgt, wenn philosophische Kompetenzen der Textinterpretation und des Dialogs durch Begrifflichkeiten des Problematisierens, Konzeptualisierens und Argumentierens ersetzt werden.

[789] Vgl. Kapitel 3.1.2., 3.1.3. und Kapitel 3.2. dieser Arbeit.

[790] Rohbeck (2008) S. 14.
„Eine institutionelle Form der Zusammenarbeit zwischen akademischer Philosophie und Philosophiedidaktik bietet das Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik, das […] 1999 in Dresden gegründet wurde. […] Homepage: http://rcswww.urz.tu-dresden.de/-forumfd." (Rohbeck, 2008, S. 15).

nur die Vermittlung von Esoterik und Exoterik der Philosophie dar, sondern leistet ebenso auch die Vermittlung von philosophischem und außerphilosophischem Denken.“[791]

Rohbeck sucht daher nach „Zwischen- oder Mittelgliedern“, die die Vermittlung von vorphilosophischer Erfahrung und philosophischer Theoriebildung erkennbar und nachvollziehbar werden lassen. Eine solche Vermittlungsfunktion nehmen für ihn bestimmte Handlungs- und Denkstrukturen bzw. Modelle ein, die sowohl in der alltäglichen als auch in der wissenschaftlichen Erfahrung auffindbar sind. Solche Modelle können bestimmte Erklärungsleistungen vollbringen.[792]

„In der philosophischen Theorie des Gesellschaftsvertrages stellt der Vertrag den von mir beschriebenen Modelltyp dar. Denn was tun Vertragstheoretiker wie Hobbes, Locke oder Rousseau? Sie greifen aus ihrer Erfahrungswelt ein bestimmtes Modell oder in diesem Fall ein Handlungsmuster auf […] und machen es zum Ausgangspunkt eines systematischen sozialphilosophischen Entwurfs. Bis heute spielt das Modell des Vertrags in der Sozialphilosophie eine Rolle und gewinnt auch in der Ethik (etwa bei Rawls) zunehmend Bedeutung. Alternativ zum Vertrag haben Sozialphilosophen die Modelle der familiären Sozialisation, der ökonomischen Selbstregulation und der Arbeitsteilung zugrunde gelegt. Andere Beispiele sind das Modell des Mechanismus sowie das Modell des Organismus in der Naturphilosophie. […] zum gegenwärtigen Zeitpunkt dürften kybernetische und evolutionäre Modelle von entscheidendem Einfluss sein.“[793]

Indem die Modelle in philosophischen oder gesellschaftlichen Theorien selbst thematisiert werden, wird der Ursprung solcher Verallgemeinerungen in der konkreten Lebenswelt bewusst. Dabei soll der Prozess der Theoretisierung deutlich werden. Gleichzeitig werden die Vorannahmen und Voraussetzungen für solche Theorien deutlich. Die Philosophie nimmt dabei selbstreflexiv ihre philosophischen Universalisierungen in den Blick.

Die Verallgemeinerungen durch Modelle sind bereits eine Form der Vermittlung, die in der Lehre bzw. Vermittlung dieser Modelle selbst, auch fachdidaktisch, expliziert und thematisiert werden sollen.

Der Vermittlungsaspekt philosophischen Denkens wird im Vermittlungsprozess der Philosophie selbst thematisiert.

---

[791] Rohbeck (1986) S. 114.
„[…] zweifellos kann die Vermittlung als eine der Philosophie wesentliche Denkbewegung betrachtet werden: als Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, alltäglicher und wissenschaftlicher Erfahrung, zwischen den Einzelwissenschaften, zwischen Natur- und Gesellschaftstheorie, zwischen Wissenschaft und Religion“ (Rohbeck, 1986, S. 115).

[792] Vgl. Rohbeck (1986) S. 119.

[793] Rohbeck (1986) S. 120.

> „Mein Vorschlag lautet […], das Moment der Vermittlung und dessen Reflexion in der Philosophie ausdrücklich aufzugreifen und in noch größerem Maße als dies etwa in philosophischen Texten geschieht zu explizieren. Indem die Lernenden Gelegenheit erhalten, die Transformation von Modellen, die jeder kennt, zu vollziehen und mit diesen Modellen gedanklich zu experimentieren, lernen sie die Besonderheit philosophischer Theoriebildung kennen. […] Aus meinen […] Darlegungen, [so Rohbeck], sollte deutlich werden, dass die Modelle der Philosophie sehr voraussetzungsvolle Gebilde sind. Daher ist es auch im Unterricht erforderlich, diese Voraussetzungen zu explizieren, [z.B. durch die Frage], warum gerade die Uhr als Modell so geeignet erschienen ist. Welche allgemeinen Merkmale besitzt diese Maschine, dass sie ein Modell für den Menschen, für den Staat, für die Natur und für die ganze Welt bilden kann?“[794]

Durch das Explizitmachen der Modelle als Möglichkeiten der Vermittlung werden sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen von Modellbildungen bzw. Theorien bewusst gemacht. Die Modelle werden dabei nicht als universelle Erklärungen missverstanden, sondern auf ihre Voraussetzungen hin überprüft.

> „[…] mit Modellen soll gerade keine fertige Universalerklärung, sondern die jeweilige Genese von Weltbildern vermittelt werden. In diesem Verfahren sehe ich eine Chance für Kritik: Einsicht in die Entstehungsbedingungen der Möglichkeit einer verallgemeinernden Weltsicht und damit zugleich Einsicht in die Grenzen solcher Verallgemeinerungen. Es ist gerade zu klären, in welchem Umfang die Universalisierung von Modellen berechtigt ist und an welchen Punkten sie überzogene Ansprüche zu stellen beginnt. […] Was über orientierende ‚Weltbilder’ gesagt wurde, gilt entsprechend für das unmittelbare Ziel der Handlungsorientierung. Auch hier ist das Verfahren der Modellvermittlung hilfreich, wenn es die Schüler darüber aufklärt, dass ihr eigenes Urteilen und Handeln von bestimmten Praxismodellen vorstrukturiert wird und dass sie sich nach diesen Handlungsmustern verhalten, bevor sie darüber nachdenken.“[795]

Theoretische Modellbildung und praktische Handlungsorientierung werden als eng miteinander verzahnt erkannt. Die Schüler können erkennen, dass ihre Handlungsmuster von bestimmten Modellen bzw. Theorien mitbestimmt werden und somit Einfluss auf die Praxis haben, dabei jedoch selbst aus bestimmten Handlungsmustern entstammen, über die im alltäglichen Gebrauch nicht nachgedacht wird.

---

[794] Rohbeck (1986) S. 127-129.
„Wenn man mit den Schülern Abbildungen und Konstruktionspläne zeitgenössischer Uhren und Spielautomaten des 16. bis 18. Jahrhunderts betrachtet, lassen sich auf den ersten Blick nur Aufbau und Funktionsweise erschließen. […] Die Uhr [aber] war Abbildung der Weltordnung und bildete zugleich das Modell zur Erklärung dieses Systems“ (Rohbeck, 1986, S. 124).
Von dieser Beobachtung ausgehend kann die Frage gestellt werden, welche Eigenschaften der Uhr so faszinierten, dass sie als Modellcharakter einer ganzen Epoche fungierte. Z.B.: „Sinnbild für Regelmäßigkeit, Gleichförmigkeit, Dauerhaftigkeit, Beständigkeit, Verlässlichkeit; Modell für Bewegung, […] autarker Automat, Analogie zum Organismus, Sinnbild des Lebens; Modell für harmonische Weltordnung, überschaubare Einheit, vollkommener Funktionszusammenhang, geschlossenes Ganzes; Prinzip der (mechanischen) Kausalität, Folge von Ursache und Wirkung, Präzision, Berechenbarkeit, Vorhersehbarkeit; Methodisches Leitbild der Konstruktion: Analyse und Synthese; Der Uhrmacher als Weltschöpfer: die Natur als menschliches Machwerk, das herstellende Tun als Begründungsakt“ (Rohbeck, 1986, S. 124).
[795] Rohbeck (1986) S. 130.

Die Theorie der Modelle ermöglicht es, die Praxis kritisch zu betrachten. Die Modelle stammen aus dem praktischen Handeln der Lebenswelt und beeinflussen diese wiederum rückwirkend. Die Modelle selbst vermitteln somit die Theorie mit der Praxis.

Rohbeck möchte daher durchaus an der Differenz von Theorie und Praxis festhalten „[…] gerade um einer besseren Praxis willen. Die Philosophie halte ich der Vermittlung dieser Pole in besonderem Maße für fähig. Die genetische Rekonstruktion dieser Vermittlung [führt zu der Erkenntnis, dass] die zugrunde liegenden Modelle aus einer außerhalb der Philosophie entstandenen Praxis hervorgehen und sich, sobald sie ins philosophische Denken integriert sind, immer noch auf außerphilosophische Praxis beziehen. In diesem vermittelten Sinn kann der Philosophieunterricht sowohl zur theoretischen als auch zur praktischen Orientierung beitragen.“[796]

Die Didaktik der Philosophie selbst hat demnach eine philosophische Funktion der Vermittlung von Vermittlungsformen. Sie leitet dabei einen hermeneutischen Prozess ein und interpretiert diesen Prozess selbst wiederum im hermeneutischen Sinn.

Didaktik tritt auch nach Heintel (1979, 1983) nicht von außen an die Philosophie heran, sondern ist innerstes Prinzip der Philosophie selbst. Damit lehnt er die Vorstellung der Abbilddidaktik ab, die eine Didaktik der Philosohie zur bloßen „Anwendungswissenschaft“ werden ließe und die lediglich die „Popularisierung“ diverser Theorien zur Aufgabe hätte, die in verschiedenen Institutionen entwickelt worden sind.[797]

„Abgelehnt wird jene Verkürzung des fachdidaktischen Motivs, dem es nur um Vermittlungstechniken bereits bestehenden und abgesicherten Wissens geht, als der Philosophie selbst immanent nicht gerecht werdend. […] Es [geht darum] sich um die Organisation von Bildungsprozessen zu kümmern, die es den Menschen ermöglichen, sich in einer komplexen Umwelt individuell und kollektiv zu erkennen und sinngebend sich selbst zu bestimmen.“[798]

Weder kommt es darauf an, sich mit traditionellen Texten zu identifizieren, noch darauf, sich davon zu emanzipieren. Der scheinbare Widerspruch von philosophischem Text und alltäglichem Wissen kann als „Esoterik-Exoterik-Spannung“ bezeichnet werden. Diese Spannung muss nun aber nicht zugunsten eines der beiden Pole aufgelöst werden.

---

[796] Rohbeck (1986) S. 131.

[797] Vgl. Heintel/Macho (1983) S. 5.

[798] Heintel (1979) S. 13.

„Fachdidaktik Philosophie hätte in diesem Aspekt die Aufgabe, einerseits Lernprozesse zu strukturieren, die diese eigenen Problemfelder zu ihrem Recht auf Artikulation kommen lassen – früher hieß das, ein differenziertes Problembewusstsein schaffen - , andererseits im Sinne sokratischer Maieutik den Selbstreflexionsprozess zu beraten; gerade letztere Aufgabe ermöglicht es auch dem bisherigen ‚Experten’, die angeeignete Tradition, den Begriff der philosophia perennis, in die Situation hinein zu konkretisieren“ (Heintel, 1979, S. 13).

„Wenn also esoterische Tradition (vermittelt über die Autorität des Lehrers) und exoterischer Anspruch der Philosophie in der didaktischen Situation aufeinandertreffen, darf dieser Widerspruch nicht einseitig aufgelöst werden – zugunsten einer ‚Transformationsdidaktik' oder zugunsten eines fingierten ‚idealen Dialogs' – , sondern muss als Widerspruch prozessual wirksam werden. Darum kann es weder auf Identifikation mit der Tradition noch auf den Verlust der Tradition ankommen: vielmehr geht es darum, den uneingelösten Anspruch der Tradition auf praktische Verallgemeinerbarkeit Wirklichkeit werden zu lassen in der jeweils konkreten Situation."[799]

Der Dialog im Unterrichtskontext wird hier deshalb als fingiert bezeichnet, weil sich stets eine Asymmetrie in Bezug auf Fragen des Vorwissens und der Autorität im Bezug von Lehrer und Schüler vorfinden lässt.

In der konkreten Situation, so die hier vorgetragene These, kommt es darauf an, den Anspruch der Tradition auf Allgemeinheit konkret werden zu lassen. Dieser Prozess wird im Sinne Hegels als dialektisch verstanden. Ausgangspunkt ist die „abstrakte" oder allgemeine Subjektivität, die in kaum reflektierten (beliebigen) „Meinungen" und „Vor-Urteilen" besteht. Diese Meinungen mögen zwar sehr konkret klingen, sind aber eigentlich abstrakt im Sinne von unbewusst, nicht mehr konkret nachvollziehbar, partikular angeeignet.

Der scheinbar so abstrakte Prozess der Reflexion macht die eigentlich abstrakten und unbewussten Vormeinungen und Vorurteile erst konkret und bewusst, indem das partikular Anschauliche negiert wird. Die Negationserfahrung macht bewusst, was denn die Vormeinungen konkret sind.

„Die Bearbeitung von Negationserfahrung impliziert, dass Distanz zum partikular Anschaulichen vermittelt werden muss; anders gesagt: die Diskrepanz zwischen ‚existenzieller Betroffenheit', jeweiligen Lebensgeschichten, spezifischen Erfahrungen usw. und der Theorie als ‚Tradition' kann nicht durch beliebiges Wechseln zwischen didaktischen ‚Designs' (Bildmetitation, Rollenspiel, Diskussion einzelner Lebensgeschichten führen zur vergleichsweise wenig anschaulichen Textlektüre philosophischer Klassiker) überwunden werden, sondern nur in einem Bildungsprozess, der die Aufhebung konkreter (und zugleich abstrakter) ‚Geschichten' in ein Allgemeines ermöglicht."[800]

Die hier als abstrakt bezeichneten, weil allgemein anerkannten Meinungen müssen also im Bildungsprozess zunächst konkret werden. Dies gelingt nicht allein durch ein spezielles anschauliches Setting des Unterrichts, weil auch darin oft die abstrakte Alltagsrede reproduziert wird.

---

[799] Heintel/Macho (1983) S. 7.
[800] Heintel/Macho (1983) S. 7.

Die allgemeine Meinung gilt es zu negieren, um dann in einer zweiten Negation vom konkreten Bewusstsein auf eine philosophische z.B. phänomenologische, hermeneutische oder dialektische Haltung schließen zu können. Darin wird hier die Verbindung von Konkretem und Abstraktem gesehen. Von abstrakter Verallgemeinerung der Meinung geht der Weg hin zu einer Verallgemeinerung einer philosophischen Haltung als „doppelt negative Bildungsgeschichte". Bildung ist also weder eine autoritäre Übernahme philosophischer Tradition noch eine bloße Diskussion von Alltagsproblemen.

„Die Abstraktheit bloß autoritärer Tradition muss ebenso aufgehoben werden, wie die Abstraktheit partikularisierter Alltagsrede."[801]

Auch Steenblock (2007) möchte zwischen den vermeintlich divergierenden Positionen der Philosophiedidaktik vermitteln und weist auf die Wichtigkeit sowohl theorie-traditionsgeleiteter als auch praxisgeleiteter Ansätze hin.

> „Jeder, der Philosophiekurse belegt oder unterrichtet, stellt nun schnell fest, dass zwischen dem Interesse an der Philosophie als einem Bildungsgut eigenen Wertes (‚die großen Philosophen kennen lernen') und dem individuellen Orientierungsbedürfnis kein Gegensatz besteht, dass vielmehr er selbst und andere Teilnehmer an Seminaren und Kursen immer beide Erwartungen mitbringen. Wichtig für jeden Philosophieunterricht ist darum gerade die Überwindung der Gegenüberstellung von Sachtradition der Philosophie und Studenten-/Schüler-/Hörerinteressen und –themen, von Rezeption der Gedanken anderer und Selbstdenken – so als sei das eine ohne das andere überhaupt zu haben. […] Ein Gutteil des bisher diskutierten Gegensatzes, der sich nun als Scheingegensatz erweist, wird nämlich von der Vorstellung evoziert, es gebe ‚die' objektiven philosophischen Inhalte, an die die Lernenden ‚heranzuführen' seien. Diese Vorstellung ist aber in dieser Form schon aufgrund der Entwicklung des philosophischen Denkens selbst nicht zu halten […]."[802]

Zum philosophischen Denken gehören bestimmte Weltvorstellungen, die in einem Selbst- und Weltverhältnis gründen. Philosophische Bildung besteht darin, dieses Denken sowohl text- als auch erfahrungsbasiert weiterzuentwickeln.

---

[801] Heintel/Macho (1983) S. 8.

[802] Steenblock (2007) S. 31/32.
Steenblock verweist hier auf Martens, der als vermeintlicher Vertreter der einen hier vorgestellten Position selbst bereits vermittelnd denkt, indem er den Widerspruch von lehrervermittelten „Produkten ohne Prozess" und schülererzeugtem „Prozess ohne Produkte" auflösen möchte.
Vgl. Martens (1986) S. 91.
Zwar kritisiert Rehfus an Martens, dass in dessen dialogisch orientiertem Didaktikverständnis sich das Individuum im Kommunikationsprozess auflösen würde, anstatt sich zu „bilden", doch findet sich auch bei Martens eine Orientierung an der Identitätsbildung wieder.
„Ich-Identität zu bilden, bleibt von Martens' Didaktik keinesfalls unberücksichtigt. […] der Philosophieunterricht müsse versuchen, dem Bedürfnis der Jugendlichen nach Identitätsbildung gerecht zu werden, indem er Fragen wie Glück, Freiheit und Autorität, Individuum und Gesellschaft, Arbeit und Freizeit behandelt" (Riegels, 1983, S. 50).

„Wir können als Menschen gar nicht leben, ohne ein mehr oder weniger bewusstes Selbst- und Weltverhältnis zu entwickeln. Dieses Denken methodisch klarer zu gestalten und ihm die Sinngehalte der Philosophie zu vermitteln, ist die Aufgabe Philosophischer Bildung. Es beweist sich offenbar: Philosophie geht alle Menschen an, sie wird zu einem Grundbildungsfach.“[803]

Daher besteht die besondere Herausforderung des Philosophieunterrichts vor allem für die angehenden Lehrer in der praktischen Phase ihrer Ausbildung darin, die existenziellen Fragen der Schüler in den Unterricht einzubeziehen und gleichzeitig den Schutz der Privatsphäre der Schüler zu beachten, sodass nicht deren konkrete Konflikte zum Unterrichtsgegenstand werden.[804]

„Lehramtsanwärter sollen vor allem lernen, Schülerinnen und Schüler altersgemäß anzusprechen, sie aktiv in den Unterricht einzubeziehen und ihre Verstehensprozesse zu motivieren und zu unterstützen. […] d.h. eine Moderationstätigkeit gegenüber einer Lerngruppe zu deren eigenem Philosophieren in Gang setzen zu können, denn genau hierin wird das eigentliche Ausbildungsziel gesehen.“[805]

---

[803] Steenblock (2007) S. 232.
Humboldts Bildungsphilosophie wird von Steenblock unter dem Stichwort der „Ichwerdung als Lebensziel“ gefasst.
„Wilhelm von Humboldt (1767-1835) hat in besonders markanter Form das Ziel aller philosophischen Bildung formuliert. Für ihn ist mit der Aufgabe unserer ‚Ich-Werdung’, mit einer Ausprägung der Individualität, das Wesen des Menschen verbunden. Die deutsche Bildungstradition steht seit Humboldt zugleich für die Vorstellung, Angelegenheit eines wahrhaft menschlichen Wesens sei es, sich seines Platzes im Leben reflexiv zu versichern und einen wirklich eigenen, bewussten Standpunkt zu gewinnen“ (Steenblock, 2007, S. 28).

[804] Vgl. Steenblock (2007) S. 98.

[805] Steenblock (2007) S. 100.
Für die Auswahl geeigneter Lehrerinnen und Lehrer weist Steenblock auf folgende Assessment- bzw. Einschätzungs- und Prüfungsmöglichkeiten hin.
„Wie in Wirtschaftsunternehmen oder auch bereits in vielen Sparten der Verwaltung könnte demnächst womöglich ein Assessment Voraussetzung für die Lehrerausbildung bzw. für den Eintritt in das Lehramt werden, sowie eine Personalentwicklung sich an den Maßgaben einer Berufs- bzw. Personalpsychologie orientiert. Kriterien wie ‚Organisationsfähigkeit’, ‚Durchsetzungsvermögen’ und ‚Wahrnehmungskomplexität’ sollen z.B. an der Universität Münster schon binnen kurzer Frist aus einem Internet-Fragebogen hervorgehen, mit dem Lehramtsstudierende ihre Tauglichkeit für den Lehrerberuf testen können sollen (‚Self-Assessment’). Inwieweit dergleichen ‚Professionalisierung’ (in einem eminenteren Sinne) pädagogisch sinnvoll und hilfreich sein wird, mag die Zukunft erweisen“ (Steenblock, 2007, S. 102).
Vgl. www.uni-muenster.de/Lehrerbildung/Projekte/Self-Assessment.html (Zugriff, Dezember 2010), wo von einer Projektphase eines „Online-Tools“ zum „Self-Assessment“ berichtet wird, an die sich erst eine Testphase und Evaluationsphase anschließen, bevor das „Online-Tool“ zur Selbsteinschätzung erstmalig genutzt werden kann.
Folgender Unterrichtseinstieg wird bei Steenblock (2007) als Beispiel eines misslungenen Umgangs mit einer diffizilen Thematik angeführt. Genannt wird ein Beispiel für einen unprofessionellen Umgang mit dem Thema „Abtreibung“, bei dem die Schülergruppe zwar motiviert werden soll, dabei aber die Grenzen eines behutsamen und sorgfältigen Heranführens an eine Reflexionstätigkeit aufgrund einer überfallartigen „Erfahrungsaufforderung“ überschritten werden.
Eine Stundeneröffnung beginnt mit den Worten „Also, heute machen wir Abtreibung! […] Ein Fall aus dem Leben! Stellt euch vor: Ihr werdet alle schwanger. […] Ihr beschließt nun alle abzutreiben […]“.
Vgl. Kuchen, Wilfried (2006): „Ein Fall aus dem Leben… Fallstudien im Philosophieunterricht und Beantwortung der Frage, was sie der Fachdidaktik nutzen können. In: ZDPE 28 (2006)

Diese Anregung zum eigenen Philosophieren wird bei Steenblock in die Nähe des Philosophieverständnisses der Philosophischen Praxis gerückt, der er eine grundsätzliche Nähe zu Bildungsprozessen im Allgemeinen zuschreibt, in denen es darum geht, Orientierungsprozesse in Gang zu bringen, die über fachwissenschaftliche Kenntnisse hinausgehen.

„Gernot Böhme, akademischer Philosoph, zugleich aber auch Grenzgänger am Rande des universitär Üblichen, verweist darauf, dass die Tradition der Philosophie sehr wohl beinhaltet, was die Fachwissenschaft Philosophie in der Moderne eher verweigert: Raum zur ‚Formulierung von Lebensfragen', für ein ‚Innehalten', für die ‚Arbeit an sich selbst' und die ‚Ausarbeitung einer Lebenskunst'."[806]

Die Fragen nach Glück, Sinn und Lebenskunst sind sowohl als Fragen der philosophischen Tradition und ihren entsprechenden Texten z.B. zur Ethik oder zum gelingenden Leben als auch als unmittelbar die Menschen betreffende Fragen im Philosophieunterricht anzusprechen.

Die philosophische Bildung sorgt dabei nicht für ein sofort verwertbares Verfügungswissen, grenzt sich aber auch nicht von alltagsrelevanten Orientierungsfragen ab, die an sie herangetragen werden und sie herausfordern. Dabei kann sie durchaus ihrem Anspruch gerecht werden, keine schnellen und einfachen Antworten zu liefern, sondern weiterzufragen.

„Individuelle Sinnstiftung kann nur Ergebnis eigener Bildungsbemühung und einer Arbeit an sich selbst sein, zu der die Philosophie eher als Zulieferer und im Sinne einer methodischen Haltung auftreten kann. Zur Orientierung mehr denn je gefragt und gefordert, kann die Philosophie Wege zu den Überlegungen ‚großer Denker' und Möglichkeiten zum Selbstdenken eröffnen, die vor allem in methodischen Hilfen liegen dürften, jene

---

[806] Steenblock (2007) S. 115.

„Zweifellos stellt die Philosophische Praxis einen hochinteressanten Ansatz dar, das ‚Ghetto' der akademischen Philosophie auf neue Formen hin aufzubrechen. Zugleich zeigt sich gerade hier, wie nahe vor allem die Philosophie uns in Bildungsprozessen ist. Das Argument, die (traditionelle, akademische) Philosophie werde hier verkürzt, ist zynisch: umgekehrt ist es die Aufgabe jedes einzelnen Bildungsortes, das Sich-Orientieren aller mit den Gehalten der Philosophie aufzurüsten" (Steenblock, 2007, S. 111).

Hingewiesen wird auch auf die Philosophie der Lebenskunst nach W. Schmid, die als ernst zu nehmende Form des Umgangs mit lebensrelevanten Fragen ausgewiesen wird.

„Als Autor einer solchen ‚Philosophie der Lebenskunst' hat Wilhelm Schmid unlängst bei Suhrkamp einen mit mehr als 25.000 verkauften Exemplaren bezifferten Erfolg erzielt. Seine Diagnose: Unsere Gegenwart hat einen möglichen Lebensstil durch ‚Lifestyle' ersetzt, durch eine oberflächliche Stilisierung, die keinerlei Mühe macht und in der Konsumgesellschaft käuflich ist. Dem steht gegenüber das nachhaltige Interesse an einer argumentativ-vernünftig ausweisbaren und wahrhaft lebensrelevanten philosophischen Reflexion" (Steenblock, 2007, S. 115/116).

Vgl. Kapitel 2.2.2. dieser Arbeit.

Vorstellungen über die Welt, mit denen jede(r) von uns durch das Leben geht, bewusst zu machen und zu prüfen.“[807]

Ein eigenständiges didaktisches Konzept, das sich ebenfalls von der bloßen Vermittlung eines Verfügungswissens distanziert und dabei an dem speziellen Philosophieverständnis der „(Da-) Seins-Philosophie“ im Sinne Heideggers orientiert, hat Schmucker-Hartmann (1980, 1986) vorgelegt, dessen Ausführungen im Folgenden vorgestellt werden.

3.1.1.4. Die Frage nach dem Dasein im Zentrum der Philosophie und Philosophiedidaktik nach Schmucker-Hartmann

Für Schmucker-Hartmann ergibt sich der Bezug einer Didaktik zur Philosophie aus dem Begriff, den man „von der Philosophie selbst hat“.[808] Damit geht er von keinem vorgefertigten Begriff der Didaktik aus, sondern hält einen Philosophiebegriff für grundlegend, der seinerseits die Didaktik in sich enthält.

„Die Didaktik der Philosophie unterscheidet sich dadurch von allen anderen möglichen Didaktiken, dass sie eine eigene Disziplin innerhalb des zu lehrenden Faches, eine Disziplin der Philosophie also, sein muss, wie die Ethik, die Erkenntnislehre usw.“[809]

Damit ist eine neue Sichtweise auf das Didaktikverständnis gegeben, das weder der wechselseitigen Konstituierungsthese von Didaktik und Philosophie nach Martens entspricht noch dem Ansatz nach Rehfus folgt, der als zentrale Aufgabe des Philosophieunterrichts vor allem die Aneignung der philosophischen Tradition versteht.

Für Schmucker-Hartmann soll die Didaktik der Philosophie auf ein ganz bestimmtes Philosophieverständnis bezogen werden, das die Frage nach dem Dasein ins Zentrum stellt.

„Das theoretische Fundament für eine Didaktik der Philosophie kann also nur die im Bewusstsein jedes Menschen angelegte Frage nach dem Dasein sein. Sie setzt das Bewusstsein des einen Daseins in allem voraus.“[810]

Die Frage nach dem Dasein ist zugleich Voraussetzung und Ziel einer Didaktik der Philosophie. Dabei ist die Daseinsfrage nichts Statisches, das als Lernziel zu vermitteln wäre,

---

[807] Steenblock (2007) S. 117.
[808] Vgl. Schmucker-Hartmann (1986) S. 133.
[809] Schmucker-Hartmann (1986) S. 133.
[810] Schmucker-Hartmann (1980) S. 22.
„Überhaupt ist diese Einsicht so fruchtbar für die dringendsten Lebensfragen, die uns auch in den Arbeitsgesprächen mit Schülern im Philosophieunterricht wieder begegnen werden und die in allen guten philosophischen Arbeitstexten liegen, dass die Rolle unseres Gedankens als Fundament einer Didaktik der Philosophie, je mehr man sich in seine inneren Konsequenzen für die elementaren Lebensfragen vertieft hat, desto schlagender in gleichsam einem Blick aufleuchten kann“ (Schmucker-Hartmann, 1980, S. 22).

sondern ein ursprüngliches Fragen, das zwar jedem Menschen innewohnt, aber dennoch vertieft und bewusst gemacht werden kann.

„Die Bemerklichkeit des Daseins, die jedes Menschen Bewusstsein ist, hat also die Eigenart, nichts statisch Festes zu sein, sondern mit dem Fortschritt des Sichtens seiner eigenen allgemeinen Struktur als Bemerklichkeit des Daseins an Bewusstheit dieses Daseins zunehmen zu können."[811]

Didaktik der Philosophie orientiert sich demzufolge nicht an philosophischem Wissen, sondern an philosophischem Fragen, dessen Reaktion ein Selbstdenken und Selbstbelehren ist.

„Didaktik der Philosophie ist daher immer Anleitung zum Selbstdenken. […] Die Methode liegt in der Selbstbelehrung. Die Aufgabe der Didaktik in der Philosophie besteht darin, die Fähigkeit zu fördern, alle philosophischen Anregungen von außen (Lektüre usw.) auf die eigene Daseinsorientierung in jedem Mensch zurückzuführen und darin diese eigene Orientierung zu verbessern und sich laufend selbst zu belehren."[812]

Die hier geforderte Anleitung zum Selbstdenken durch didaktische Anregungen ist im Sinne einer Philosophischen Praxis. Das Zentrum der Didaktik ist die „Daseinsorientierung", auf die alle Formen von philosophischen Anregungen z.B. durch Lektüre philosophischer Texte zu beziehen sind, was durch die angeregte „Selbstbelehrung" und über den Weg der Daseinsorientierung auch zur Lebensorientierung beiträgt.

„So besteht also zwischen allen nächstliegenden Glücksfragen des Lebens und der ‚hohen' Philosophie der innigste Zusammenhang, aus dem der Philosophielehrer unbegrenzt didaktisch schöpfen kann."[813]

Die Didaktik der Philosophie hat sich nach Schmucker-Hartmann mit der Frage zu befassen, wie sich das Denken des Ursprungs im Menschen entwickelt.[814]

Es ist die Frage nach dem „Grund des Dasein", auf die sich das Philosophieren besinnt. Das Philosophieren ist auf der einen Seite ein „Sich-Besinnen" und „Insichgehen", auf der anderen Seite ein stetiges Suchen und rastloses Weiterfragen.

„Ich habe die ‚Grundzüge einer Didaktik der Philosophie' [Schmucker-Hartmann (1980)] aus einer sehr einfachen Überlegung heraus entwickelt. Philosophieren ist Besinnung, Kontemplation, Insichgehen auf der einen Seite: auf der anderen ist es nimmermüde Unzufriedenheit mit dem jeweiligen Resultat der Kontemplation, rastloses und nimmermüdes

[811] Schmucker-Hartmann (1980) S. 24.
[812] Schmucker-Hartmann (1980) S. 30.
[813] Schmucker-Hartmann (1980) S. 95.
[814] Vgl. Schmucker-Hartmann (1986) S. 134.

Suchen und gleichsam Durchforsten derjenigen Horizonte des Offenbarseins, die in ihrem funktionalen Zusammenwirken das jeweilige Bild der inneren Schau bedingen.“[815]

Bei aller Suche ist vor allem das Verweilen und die Kontemplation ein zentrales Element des Philosophierens. Das „Sich-einlassen“ auf die innere Einkehr, die durchaus Teil der philosophischen Suche ist, wird hier mit dem Begriff der freudvollen Erfahrung in Verbindung gebracht.

„Erst wenn wir im Fluss unseres Daseins bei kleinen oder großen Dingen anhalten und verweilen, kann es zu erfüllten und glücklichen Stunden der Freude und inneren Einkehr kommen. Diese Stunden sind dann kontemplativ, auch wenn wir dabei oft nicht an Kontemplation denken, etwa im lebhaften Gang einer unbewusst verinnerlichten Geselligkeit.“[816]

Schmucker-Hartmann sieht hier die Geselligkeit nicht als Zerstreuung und Ablenkung, sondern als „verinnerlichte Geselligkeit“, die zwar nicht bewusst kontemplativ ist, aber dennoch innerlich erfüllt wahrgenommen wird.

Das verinnerlichte Erleben, das Insichgehen wird als wichtiges Ziel des Unterrichts herausgestellt. Dieses Ziel unterscheidet sich vom Ziel der Informationsvermittlung und damit auch von festzusetzenden Lernzielen.

„[…] die Informationsmethoden mögen noch so raffiniert zusammengestellt sein, die dabei verwendete Lerntheorie mag noch so gut auf die kommunikativen Reaktionen der Menschen abgestimmt worden sein: wenn dabei der D-Zug des inneren Erlebens nicht anhält, dann fährt

---

[815] Schmucker-Hartmann (1986) S. 134.
„Dass es überhaupt kontemplative Übungen gibt, ist eine tiefe indische Weisheit, und sie ist auch im Christentum und anderen Religionen wohlbekannt. […] Solche Übungen erzeugen nicht etwa das Glück, sondern sie gehen eher darauf, sich eines Glücks, das man schon hat, auch zu bedienen statt es ungenützt zu übersehen“ (Schmucker-Hartmann, 1986, S. 136).
Das Glück wird diesem Verständnis nach nicht gesucht, um es zu finden, es wird auch nicht „gemacht“ oder hergestellt, sondern es wird aufgedeckt. Dies ist auf dem Weg der Kontemplation oder Meditation möglich.
„Das kontemplative Bild vom Dasein im Ganzen begleitet das Dasein des Menschen auch dann, wenn er sich seiner nicht bewusst ist, und auch dann, wenn er nicht in kontemplativer Haltung lebt. Aktiv bemerken und beschreiben kann man es aber nur dann, wenn man gerade in der kontemplativen Einstellung ist“ (Schmucker-Hartmann, 1986, S. 136).

[816] Schmucker-Hartmann (1986) S. 134.
„Wir haben das Eintreten solcher Stunden nicht in unserer vorplanenden Gewalt. Wir können sie suchen, zum Beispiel im Urlaub, in Gesellschaften usw. Aber wenn sie eintreten, treten sie als Geschenk ein, das uns gegeben worden ist, charismatisch also. Aber unser Leben selbst ist ja auch ein Charisma. Wir haben es uns nicht selber geben können“ (Schmucker-Hartmann, 1986, S. 134).
Die Bedeutung des Begriffes „Charisma“ wird hier in der usprünglich griechischen Bedeutung als „Geschenk, Gnade, (Gottes-)Gabe“ auf das Leben im Allgemeinen und gerade nicht auf das außergewöhnliche, herausragende Leben angewandt. Das Leben selbst ist „charismatisch“, ein Geschenk und damit in jedem Fall außergewöhnlich.
Vgl. zum Begriff „Charisma“: *Deutsches Fremdwörterbuch.* (1997): Begonnen von Hans Schulz, fortgeführt von Otto Basler. 2. Aufl., völlig neubearbeitet im Institut für deutsche Sprache. Bd. 3. Berlin, New York.

er gleichsam die gesamte ausgeklügelte Didaktik nieder. Er hält einfach bei keiner der vorgeplanten Stationen an. Der Unterricht geht am Menschen vorbei.“[817]

Betont wird die Gefahr einer Überforderung der Schüler durch die bloß mechanische Reproduktion von „Stoff“, der sich nicht auf das „Daseinsbewusstsein“ der Schüler bezieht.[818] Die mögliche Überforderung resultiert dabei nicht aus der Schwierigkeit der Stoffe, sondern aus der mechanischen Reproduktion, die zur Teilnahmslosigkeit führt.

„Die Didaktik der Philosophie geht also von der lernzielorientierten Belehrung zu deren menschlichem Fundament, der Selbstbelehrung, zurück, die aus dem Daseinsbewusstsein, worin alle Menschen in Eines zusammenfallen, […] hervorgeht und sich in der naturbedingten Kommunikation aller aus einunddemselben Daseinsbewusstsein heraus Selbstbelehrenden (d.h. Menschen) zu immer größerer Vollkommenheit steigern kann, wobei sich a priori nicht begrenzen lässt, wie weit dieser Prozess gehen wird.“[819]

Die Selbstbelehrung, deren Anregung Grund aller Didaktik ist, die sich auf das „Dasein“ des Menschen bezieht, beinhaltet einen Entwicklungsgedanken, der wiederum die Möglichkeit zur Selbst-Vervollkommnung des menschlichen Lebens impliziert.

---

[817] Schmucker-Hartmann (1986) S. 135.

[818] Vgl. Schmucker-Hartmann (1980) S. 28.
„Warum lernt der von der Geschichte durch irgendein persönliches Schicksal seiner selbstdenkenden Suche nach der Dimension des Daseins elementar Angesprochene die historischen Fakten besser, als jede Didaktik im herkömmlichen Sinn sie ihm aufbereiten könnte, sodass solche Schüler sogar schnell selbst ihren Geschichtslehrer überflügeln? Dieser Schüler merkt gar nicht, dass er lernt. Die Antwort: Er hat die Gabe, sein Dasein darin bewusst zu erfahren. Jede an ihn herangetragene planvolle Didaktik wird er als läppisch empfinden, weil er schon weit über alle Ziele hinaus ist, die eine Schuldidaktik sich realistischer Weise stecken kann.
Ein solcher Schüler wird das Gerede von der Überforderung bloß belächeln. Ähnlich könnte es aber bei allen Schülern sein, wenn es in den einzelnen Fächern gelänge, auf der Basis einer Didaktik der Philosophie den existenziellen Bezug für die Schüler merkbar werden zu lassen“ (Schmucker-Hartmann, 1980, S. 29).
In diesem Zusammenhang sei auf die Methoden einer Gestaltung von offenem Unterricht verwiesen, dessen Grundprinzipien im entdeckenden, problemlösenden und selbstverantwortlichen Lernen liegen. Der existenzielle Bezug der Lernerfahrung erhält dabei einen hohen Stellenwert. Das Planungsmonopol des Lehrers wird relativiert, ohne jedoch eine Strukturierung des Vorgehens und auch eine Ergebnissicherung zu vernachlässigen. Die Arbeit an Wochenplänen und Projektunterricht zeichnen derartige Unterrichtsmodelle aus, die auch immer wieder von lehrerzentrierten, informierenden Unterrichtseinheiten ergänzt werden. Vgl. Jürgens, Eiko (1996): *Die ‚neue’ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis Forschungslage.* 3. Aufl. Sankt Augustin.
vgl. auch Wallrabenstein, Wulf (1997): *Offene Schule-OffenerUnterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer.* Reinbek bei Hamburg.
Genannt wird auch bei Schmucker-Hartmann die integrierende Funktion des Philosophieunterrichts, die für den Lehrer sowohl eine Herausforderung als auch Chance bietet, interdisziplinär zu arbeiten.
„Die Didaktik der Philosophie […] hat dort anzuknüpfen, wo der Schüler bereits vom Dasein angesprochen ist. […] Das mag beim einen die Geschichte sein, beim andern die Biologie, beim dritten vielleicht das Tanzen. Ein guter Philosophieunterricht vereinigt sie alle. Und wer nur von einem privaten Träumen angesprochen ist, das er in gar keinem Fach verwerten kann, erwacht hier auch und kann sich selber finden (was übrigens nach der üblichen Erfahrung in der Schulpraxis auch positive Rückwirkungen auf andere Fächer haben kann, nicht nur durch den allgemeinen Auftrieb, den das Selbstbewusstsein dadurch bekommt, sondern auch und vor allem, weil er hier erfährt, wie alle Fächer mit ihren Inhalten Beispiele für den menschlichen Zugang zu existenziellen Dimensionen sind, zu deren Erwerb allein wir dasind [sic!]“ (Schmucker-Hartmann, 1980, S. 29).

[819] Schmucker-Hartmann (1980) S. 9.

Dieser Aspekt der Steigerung zu immer größerer Vollkommenheit bedeutet aber gerade keine Orientierung an festgesetzten Normen, die jeder Mensch im Gleichschritt zu erfüllen hätte.
Vielmehr berücksichtigt die Didaktik der hier vorgestellten Philosophie die zahlreichen Perspektiven, die sich durchaus auf das Ganze des Daseins beziehen lassen.
„So unterschiedlich aber auch die Kristallisationskerne unserer Aufmerksamkeit aufs Ganze des Daseins und ihre symbolischen Hervorhebungen sein mögen, so muss es doch immer das gleiche Ganze des Daseins überhaupt sein, auf welchem unsere Aufmerksamkeit aus so unterschiedlichen Perspektiven heraus eine Weile zur Ruhe kommt.
Die Philosophie als Wissenschaft beginnt nun eigentlich damit, dass man über diesen gleichbleibenden Ganzheits-Bezug so wandelbarer und so vielfältig unterschiedlicher Perspektiven in Erstaunen gerät: und so also anfängt, die Natur dieses geheimnisvollen Ganzen selber zu untersuchen.“[820]
Die Didaktik der Philosophie soll demnach einen Rahmen der Orientierung liefern, der zahlreiche Perspektiven auf die Welt und den Menschen in sich vereint.
„Die Grundzüge [einer Didaktik der Philosophie] sollen den Blick auf die einfachen Prinzipien lenken und nicht Spezialforschungen antizipieren, die darauf orientiert werden können. Solche Forschungen sind bereits in reichster Fülle vorhanden. Das Desiderat liegt nicht im Mangel an Stoff, sondern im Mangel an grundlegender Orientierung.“[821]
Dem Philosophieren kann es also nicht nur darum gehen, festgefügte Vorstellungen aufzubrechen und damit eine gegebene Orientierung brüchig werden zu lassen. Dies ist nur ein Zwischenschritt auf dem Weg zu einer Orientierungssuche, die auf ein Verstehen des „Daseins“ zielt und damit Orientierung bietet, ohne einer Ideologie oder Letztbegründung zu verfallen.
„Der Schüler soll erfahren, wie das engagierte Philosophieren von den Gefühlen der Ungeborgenheit und den Ängsten des Lebens […] befreien kann. Es ist dem Schüler nicht geholfen, wenn man ihm nur predigt, dass Ängste und resignierte Gefühle beim Beginn des Selbstdenkens als Stadien vorkommen, sondern die Arbeit muss darin bestehen, diese Stadien durchs Denken aus dem Fundament zu überwinden. […] Es gibt in der Didaktik der Philosophie folglich kein Lernziel, wohl aber ein angezieltes Verstehen.“[822]

---

[820] Schmucker-Hartmann (1986) S. 137.
„Denn nur weil wir uns alle in der gleichen Weise im Dasein wissen, uns inhaltlich in dem gleichen einen Dasein wissen, ist der Austausch aller möglichen Perspektiven in Kommunikation und Selbstdenken nicht nur möglich, sondern sogar inhaltliches Gesetz für die menschliche Erfahrung; ein Gesetz, das wir selber nicht empirisch erkennen“ (Schmucker-Hartmann, 1980, S. 8).
[821] Schmucker-Hartmann (1986) S. 140.
[822] Schmucker-Hartmann (1980) S. 24.

Dieses Verstehen zielt auf die Existenz und das menschliche Dasein, sodass die wichtigste Aufgabe der hier beschriebenen Didaktik darin besteht, die Lebendigkeit der Dasein-Frage deutlich werden zu lassen.

„Das ist die uralte didaktische Weisheit, dass man durch das aufgeweckte lebendige Interesse an einer Sache, ohne es selbst zu merken, viel mehr lernt, als innerhalb des monotonen Ganges einer noch so sinnvoll erdachten eingeleierten Schulgewohnheit.“[823]

Den ursprünglichen Drang danach, verstehen zu wollen, gilt es zu mobilisieren. Schmucker-Hartmanns Verständnis einer Didaktik beruft sich dabei auf die Eigenständigkeit und Autonomie der Schüler, deren Drang nach Wissen im Fluss gehalten werden muss, anstatt ihn mit der aufbereiteten Zusammenstellung von Wissensvorräten zu blockieren. Dieses Verständnis schließt allerdings auch informierende Unterrichtssequenzen nicht aus. Die reine Informationsvermittlung darf nur nicht zum didaktischen Prinzip erhoben werden. Insofern ist den hier vorgetragenen grundsätzlichen Überlegungen durchaus zuzustimmen, wenn sie auch durch methodische Überlegung zur Umsetzung im schulischen Unterricht zu ergänzen sind, was in den folgenden Kapiteln in Ansätzen geschehen soll.

„Die Lebendigkeit selbst wird aber nur im permanenten selbstdenkenden Suchen nach neu zu entdeckenden Dimensionen des ganzen Verstehens im tiefsten Grund aufgeweckt. […] Erfasse also im Schüler durch dessen Äußerungen seine lebendigen Strukturen, des Daseins innezusein, und bringe ihn dazu, diese seine besonderen Strukturen aus tieferliegenden Dimensionen der Ganzheit des Verstehens, die er selber voraussetzt oder nur dunkel ahnt bzw. undeutlich wahrnimmt, zu bemerken, und du hast didaktisch alles geleistet.“[824]

„Jede Herausstellung eines bloßen Lernzieles als solches würde der notwendigen Methode der Didaktik der Philosophie entgegenlaufen und den Erfolg schmälern bzw. vereiteln. Denn es widerspricht dem selbstdenkenden Prinzip, den Erfolg des Selbstdenkens vorher schon determinieren zu wollen. Dass der Lehrer davon im Ganzen natürlich schon eine gewisse Vorstellung hat, ist den Schülern deshalb natürlich nicht zu verheimlichen. Die Schüler erkennen die größere philosophische Erfahrung des Lehrers natürlich an, ja, wünschen sie sogar. Aber das stört ihren Entschluss zum Selbstdenken um so weniger, als sie ja wissen, dass bei dieser Methode auch der Lehrer sich ihrem Selbstdenken in jeder Phase des Gespräches ernsthaft zu stellen hat. Da sie aber selber in diesen elementaren Fragen brennend gerne weiterkommen wollen, wünschen sie, dass der Lehrer vorher schon weiter als sie gekommen sei. Und wie man als Lehrer seine vorgefassten Vorstellungen bei der Durchführung korrigieren muss, mal begrenzen, mal erweitern, das weiß keiner so gut wie derjenige, der sich auf diesem Gebiet schon einmal versucht hat“ (Schmucker-Hartmann, 1980, S. 30).

[823] Schmucker-Hartmann (1980) S. 26.

„Dieser natürliche Schub in der Mobilisierung von Lernkapazitäten beim Entdecken neuer bisher unbemerkter Dimensionen des existenziellen Verstehens selbst kann nur dem ersten Schub an unvorstellbarer Lernleistung verglichen werden, unter welchem wir alle als Kinder in den ersten Lebensjahren die Welt entdecken und die Sprache erlernen. Denn auch in diesen Jahren sind wir von dem mächtigen Drang beseelt, eine Dimension des Verstehens zu erobern“ (Schmucker-Hartmann, 1980, S. 26).

[824] Schmucker-Hartmann (1980) S. 27.

3.1.2. Philosophieunterricht und sokratisches Gespräch

Der Diskussionsgegenstand im Philosophieunterricht kann ein bestimmtes Thema sein, sei es aktuell oder historisch, oder beides kombinierend. Gegenstand der Diskussion kann auch eine bestimmte Fragestellung sein oder ein Problem, wobei sich zur Anregung philosophischen Denkens die Anknüpfung an bereits existierende Interessen der Schüler eignet.[825]

Gegenstand der Diskussion kann auch ein philosophischer oder narrativer Text sein oder auch ein Sachtext.

Wenn sich ausgehend von diesen Diskussionsgegenständen philosophische Diskussionen im Unterricht entwickeln, so besteht die Möglichkeit, die Äußerungen der Schüler selbst wiederum philosophisch zu reflektieren. Eine spezielle Form des Diskutierens ist das sogenannte neo-sokratische Gespräch. Ziel einer solchen Diskussionsform ist es nicht, die vorgetragenen Meinungen der Schüler als bloße Meinungen abzuwerten. Die Meinungsäußerung ist im Gegenteil eine wichtige Grundlage für die weitere Diskussion, in der nach Gründen für die jeweilige Meinung gefragt wird.[826]

Vorbild einer solchen Gesprächsform sind die sokratischen Dialoge, auf die sich auch die neo-sokratische Schule nach Nelson und Heckmann beruft. Raupach-Strey (2002) hat aus diesem (neo-)sokratischen Denken heraus Überlegungen für eine Didaktik der Philosophie entwickelt.

„Sokrates bringt seine Gesprächspartner dazu, das allzu Selbstverständliche in Frage zu stellen, ganz neu nach seiner Stichhaltigkeit und den guten Gründen zu fragen. Indem der Zweifel nicht nur zugelassen, sondern gefördert wird, hilft Sokrates dem Gesprächspartner, sich über seine Meinungen klarer zu werden, sie auszudrücken, ihre Gründe anzugeben, Einwände zu bedenken und sich kritisch mit den verschiedenen möglichen Positionen zum gestellten Problem auseinanderzusetzen, wobei andere Gesprächspartner einbezogen sein können.“[827]

---

[825] Vgl. Pfister (2010) S. 87.

[826] Vgl. Pfister (2010) S. 45.
„Wenn man im Unterricht eine philosophische Frage diskutiert, zu der man eine Meinung als Antwort von Schülerinnen und Schülern fordert oder zu der diese von sich aus eine Meinung haben, die ihnen wichtig ist, und stellt jemand diese Meinung dann infrage, so ist oftmals die trotzig wirkende Reaktion: ‚Das ist meine Meinung’, oder ‚Für mich ist es wahr’, oder ‚Man kann es nicht wissen’. Was die Schülerinnen und Schüler damit ausdrücken wollen, ist meistens keine philosophisch reflektierte Position des Skeptizismus oder Relativismus, sondern ihr Bedürfnis, eine eigene Meinung zu haben. Dieses Bedürfnis ist zu respektieren, zumal die Entwicklung einer eigenen Meinung zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit gehört. […] [Wichtig] ist es, zusammen mit den Schülerinnen und Schülern zu klären, was eine Meinung ist, was Wissen ist und im welchem Verhältnis Meinen und Wissen stehen“ (Pfister, 2010, S. 50).

[827] Raupach-Strey (2002) S. 18.
Zwischen den Sokratischen Dialogen in der Platonischen Überlieferung und der neosokratischen Methode nach Nelson und Heckmann werden jedoch bereits einige Unterschiede expliziert.

Im gemeinsamen Gespräch werden Gründe gesucht, um sich über Meinungen klarer zu werden. Ziel dieser Gesprächsführung ist es, einer Wahrheit, z.B. verstanden als gerechtfertigte Meinung zumindest näher zu kommen, indem durchdacht wird, was nicht ohne Bedenken als gültig stehen bleiben kann. „Den Sokratischen Gesprächen liegen gewisse Präsuppositionen zugrunde, die eine ethische Qualität haben: Zuerkennung der formalen Gleichheit aller Gesprächspartner/innen, Achtung vor der Würde des Individuums, der Wert gemeinschaftlicher Wahrheitssuche, die Verpflichtung auf Rationalität und Vernünftigkeit als Gültigkeitskriterien.“[828]

Für den Gesprächsraum der Schule bedeutet das Einüben der sokratischen Gesprächsform somit eine Hinführung zu demokratischen Umgangsformen, die sich an der Würde und Autonomie des Menschen orientieren. Eine solche Art der Gesprächsführung kann daher als eine ethische Praxis verstanden werden, die Schülerinnen und Schüler auch auf das Leben in unterschiedlichen gesellschaftlichen Praxisfeldern vorbereitet, in denen der rationale, kommunikative Umgang bedeutsam ist.

„In der Gegenwart gewinnt die Methode an Bedeutung für eine Vielfalt neuer und recht diverser Praxisfelder, beispielsweise als Beratung in Unternehmen, im Sinne gewaltfreier Konfliktlösungen im politischen Handeln, aber auch am Arbeitsplatz, für interkulturelles Lernen, in Sokratischen Cafés oder in Selbsthilfegruppen, z.B. einer Gesprächsgruppe im Gefängnis mit Inhaftierten. Nicht zuletzt wird sie zunehmend rezipiert für didaktische Kontexte im engeren Sinn, insbesondere das gemeinsame Nachdenken über Wert- und Sinnfragen im Ethik/Philosophie-Unterricht sowie in der Lehrerbildung.“[829]

Die Methode der sokratischen Gesprächsführung weist über den philosophischen Kontext hinaus in gesellschaftlich relevante Felder, in denen ihre Anwendung eine existenzielle Bedeutung haben kann. In ihrem Selbstverständnis ist sie einem genuin philosophisch-kritischen Denken verpflichtet.

„(a) Die schriftlich überlieferten Dialoge sind Literatur, der Kreis von Gustav Heckmann gibt in seinem Selbstverständnis primär eine mündliche Praxis weiter. (b) Die niedergeschriebenen Dialoge der Antike haben überwiegend den Charakter von asymmetrischen Zwiegesprächen, in der neueren Form werden Sokratische Gespräche in Gruppen von ca. 6-10 Teilnehmenden geführt, sodass eine andere, auf Gleichheit und Wechselseitigkeit basierende Kommunikationsstruktur entsteht. (c) Während der literarische Sokrates eher eine führende Rolle hat, nimmt der neosokratische Gesprächsleiter bzw. die Gesprächsleiterin eine lenkende und maieutisch helfende, aber in Bezug auf die Sache weitgehend zurückhaltende Rolle ein. (d) Während von den überlieferten Dialogen die frühen aporetisch enden, intendiert das Sokratische Gespräch nach Nelson/Heckmann Konsens als Ausdruck des gemeinschaftlich Erkannten“ (Raupach-Strey, 2002, S. 20).

[828] Raupach-Strey (2002) S. 167.

[829] Raupach-Strey (2002) S. 24.

Eine Verwandtschaft zum Sokratischen Paradigma kann in der Dialogphilosophie gesehen werden, die z.B. um die dialogische Verbindung von Ich und Du kreist. Vgl. Buber (2006).

„Eine existenzielle Bedeutung können Sokratische Gespräche für die Teilnehmenden gewinnen in dreifacher Hinsicht: rückbezüglich auf das Individuum, also die erste Person Singular, in Beziehung auf den anderen, die zweite Person im Singular, und als Gemeinschaft in der ersten Person Plural; kurz gesagt: im Hinblick auf das Ich, das Du und das Wir.“[830]

Hier zeigt sich das Paradigma der sokratischen Gesprächsführung sowohl als ganzheitliches als auch differenziertes Reflektieren über existenzielle Zusammenhänge, welches die unterschiedlichen Perspektiven des „In-der-Welt-Seins“ berücksichtigt und sich dabei als eine Form von Philosophischer Praxis erweist.

> „Für das Individuum, das an Sokratischen Gesprächen teilnimmt, können diese von Nutzen sein (1) als Selbstklärung, (2) zur Selbstbildung und (3) zur Selbstbestimmung. […] In der Beziehung zu anderen Gesprächsteilnehmer/innen können Sokratische Gespräche Bedeutung gewinnen (1) als Wahrnehmung und Toleranz gegenüber dem Anderen im allgemeinen, (2) in der Begegnung mit dem konkreten Anderen und (3) als Entwicklung von Freundschaft. […] Strukturell kann die Wahrnehmung anderer als Überschreitung des Selbst und als Erweiterung des eigenen Gedankenkreises schon existenzielle Bedeutung für den einzelnen Gesprächsteilnehmer gewinnen, zumal für die Einübung dieser Grundeinstellung wenig Räume in unserer Gesellschaft vorgesehen sind. […] Auf der Ebene des ‚Wir’ können Sokratische Gespräche Bedeutung gewinnen (1) als Klärung auf deskriptiver oder normativer Ebene, (2) als Erfahrung der konkreten Gesprächsgemeinschaft und (3) als Paradigma einer Lebensform.“[831]

3.1.2.1. Warum sokratisch Philosophieren? Vorteile und Chancen

Sokratische Gespräche können sowohl in öffentlichen als auch privaten Gesprächen einen Beitrag zu einer „Dialog-Kultur“ leisten.[832] Im Bereich der Diskussion von philosophischen Problemstellungen stellen sie eine eigenständige Möglichkeit dar, eigene Gedanken zu entwickeln und zu vermitteln.

„Wir berufen uns im Sokratischen Gespräch nicht auf die Gedanken anderer als Rechtfertigung oder Wahrheitsquelle (was sich meist als Zitieren äußert).“[833]

Dadurch wird die Möglichkeit für die Schüler erhöht, sich selbst als Mensch in die Diskussion einzubringen. Die aktive Teilnahme am Lernprozess wird dabei weniger durch einen Konkurrenzzwang motiviert, sondern durch eine gemeinsame Annäherung an einen Diskussionsgegenstand oder eine Problemstellung.

---

[830] Raupach-Strey (2002) S. 184.
[831] Raupach-Strey (2002) S. 184-192.
[832] Vgl. Raupach-Strey (2002) S. 631.
[833] Raupach-Strey (1989) S. 38.

„Die gängige Vorstellung (und leider auch häufige Erfahrung) von Lernen impliziert eine mehrfache Entfremdung: die Sache bleibt fremd, der Lernprozess ‚geschieht' den Schülern als äußeres Ereignis und scheint wenig mit ihnen selbst zu tun zu haben, und statt einer Lerngemeinschaft wird Konkurrenz und Konkurrenzzwang erfahren. Sokratisches Arbeiten ist in jedem Punkt gegenläufig: die Sache wird durch behutsame Annäherung vertraut, erschließt sich durch eigene Denktätigkeit und wird darin in ihrer Komplexität und ggf. auch Widerständigkeit bekannt, sie ‚begegnet' dem Lernenden – was ein viel umfassenderer Vorgang ist als z.B. das Abspeichern von Informationen […]."[834]

Das sokratische Gespräch reduziert den Unterricht nicht auf monologisierende Informationsvermittlung, die auch in Arbeitsformen durchscheint, wo es in angekündigter Gruppenarbeit lediglich darum geht, einen Textauszug zusammenzufassen und daraufhin der Klasse vorzustellen. Auch wenn solche Arbeitsformen ihre Berechtigung haben, werden sie durch das sokratische Arbeiten erweitert. Innerhalb von Gruppenarbeitsphasen und ebenso im Fall der Diskussion mit der gesamten Klasse werden die Beiträge aller Teilnehmenden als wichtiger Bestandteil des Lernprozesses wahrgenommen.

„[…] für den gemeinsamen Prozess des Erkenntnisgewinns ist es durchaus ein Vorteil, wenn unterschiedliche Teilnehmer unterschiedliche Akzente in ihrer Teilnehmerrolle setzen können, wie z.B. mehr impulsgebend oder mehr verständigungsorientiert oder mehr kritisch-prüfend bzgl. unausgesprochener Voraussetzungen."[835]

Die sokratische Gesprächsform berücksichtigt die persönlichen Anteile eines jeden am Erkenntnisprozess. Die subjektive Seite wird dabei nicht ausgeschlossen, wie es bei scheinbar rein sachlichen bzw. neutralen Formen des wissenschaftlichen Arbeitens den Anschein haben soll, die jedoch selbst stets von einem Weltbild beeinflusst sind.

Die sokratische Besprechung philosophischer Problemstellungen bezieht hingegen die Lebensbedeutsamkeit der Fragestellungen ein.

---

[834] Raupach-Strey (2002) S. 387.
Das sokratische Gespräch kann auch als „historischer Vorläufer" des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs verstanden werden, wobei jedoch die Lenkung durch den Gesprächsleiter in der Nelson-Heckmann-Tradition stark zurückgenommen wird. (vgl. Raupach-Strey, 2002, S. 363/364).
Zu unterscheiden ist jedoch zwischen einer Unterrichtsform, die man gemeinhin als dozierenden, monologisierenden oder höchstens rückfragenden Frontalunterricht bezeichnet, und einer auf die Sache zielenden sokratischen Gesprächsführung. Gerade das Abgeben von Kontrolle durch den Lehrer in solchen Gesprächsverfahren ist der Grund für mögliches Unbehagen.
„Gefürchtet wird nicht nur die Offenheit des Gesprächsprozesses, dessen Ziel nicht absehbar ist. Sokratische Gespräche erfordern, die weithin noch übliche Zentrierung des Unterrichts auf die Lehrperson stattdessen auf die Sache zu verlagern. […] was Unbehagen auslöst, ist das von der Sokratischen Methode verlangte Abgeben von Lehrer-Macht – jedoch nur solange noch nicht genügend positive Erfahrungen damit vorliegen" (Raupach-Strey, 2002, S. 628).

[835] Raupach-Strey (1989) S. 33.

„Die Beschäftigung mit philosophischen Problemen hat auch eine subjektive Seite, sie erweitert oder korrigiert das bisherige Weltbild oder Denksystem. Sie ermöglicht den Lernenden die Einsicht in die Lebensbedeutsamkeit philosophischer Erkenntnisse ebenso wie deren Lösungspotential für die Lebensprobleme.“[836]

Dabei ist das Heranziehen von Beispielen aus der eigenen Lebenserfahrung ein Vorgehen, das sich für das Vorgehen des sokratischen Paradigmas anbietet. Dadurch können die Schüler die Fragestellungen inhaltlich füllen und sich mit ihnen teilweise identifizieren, was eine Motivation zum Weiterdenken ermöglicht.[837]

Die Sokratische Methode kann dadurch die Reflexion über die Prinzipien des eigenen Handelns fördern, die teils unbewusst den Umgang mit der Welt und den Anderen bestimmen. „Genau dafür bietet die Sokratische Methode eine Möglichkeit, zum einen, weil sie mit konkreten Beispielen arbeitet, zum anderen, weil sie nicht auf direkte Lebenshilfe oder Lebensberatung abzielt, vielmehr mit einem gewissen Abstand zu aktuellen Handlungszwängen die grundsätzlichen Probleme ins Auge fasst. Die gedankliche Arbeit an Begriffen und Urteilen ist indirekte Orientierungshilfe und daher vor allem prophylaktische Arbeit: Kriterien des Nachdenkens, Urteilens und Entscheidens werden sozusagen als flexibler ‚Vorrat’ entwickelt, um sie in eigenen Lebenssituationen – vielleicht viel später – als Ausgangsbasis zur Verfügung zu haben.“[838]

Das Anliegen Raupach-Streys ist, dass die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten entwickeln, die ihnen ein rationales Urteilen und Nachdenken ermöglichen. Das sokratische Vorgehen bietet dafür eine methodische Orientierungshilfe.

---

[836] Raupach-Strey (2002) S. 234.

[837] Vgl. Raupach-Strey (2002) S. 232/233.

[838] Raupach-Strey (2002) S. 351.

Hingewiesen wird auf die Grenze zwischen Sokratischem Gespräch und Selbsterfahrungsgruppe, die teilweise verwischen kann. Nach Raupach-Strey liegt jedoch in der „gruppen-therapeutischen“ Klärungsfunktion ein durchaus sinnvolles, wenn auch „wenig erschlossenes Aufgabenfeld“ für Sokratische Gesprächsformen. Nach dem bisherigen Verständnis des Sokratischen Gesprächs gibt es jedoch klare Abgrenzungskritierien zu therapeutischen Formen. „Zwei wichtige Kriterien dafür, ein solches Gespräch von gruppendynamischen Selbsterfahrungsmethoden abzugrenzen, wären der Wille zur gemeinsamen Erkenntnis und die Rationalität des Vorgehens“ (Raupach-Strey, 2002, S. 192).

Durch rationale Argumentation unter gleichgestellten Gesprächspartnern wird ein gemeinsames Themenfeld besprochen. Elemente wie das „Metagespräch“ ermöglichen allerdings eine Reflektion des eigenen Tuns, durch die ein gruppendynamischer Prozess auch im Sinne der Selbsterfahrung denkbar wird. „Das Metagespräch dient der Klärung von Fragen, die nicht im strengen Sinn zum Sachgespräch gehören, vor allem methodischen Fragen, die sich für einen oder mehrere Teilnehmer/innen noch nicht durch den Gesprächsvollzug selbst geklärt haben. Es soll eine Gelegenheit bieten, alle die Fragen zur Sprache zu bringen, die zu klären für eine fruchtbare Fortsetzung des Sachgesprächs wesentlich erscheint. […] nicht hinein gehören individual- oder beziehungspsychologische Probleme. […] Ein gutes Gruppengefühl, Steigerung der Ich-Stärke oder gar Glückserfahrungen sind zwar häufig erfreuliche Nebenwirkungen, aber nicht Hauptziel Sokratischer Gespräche und dürfen auch nicht durch die Hintertür des Metagesprächs unterschwellig dazu gemacht werden“ (Raupach-Strey, 1989, S. 35).

Zusätzlich wird eine teils „fehlende Gesprächskultur“ neu entwickelt und eine Dialogfähigkeit eingeübt und gepflegt. Auf diese Weise soll eine oft diffuse Sinnsuche und Orientierungslosigkeit ausgeglichen werden, indem Orientierungsfragen thematisiert und besprochen werden, ohne in individuell-biographische Lebensberatung zu verfallen.[839]

Insgesamt möchte Raupach-Strey (2002) die konstitutive Funktion der Fachdidaktik „unter Sokratischer Perspektive erweitern“ und sieht dies in Übereinstimmung mit der Konstituierungsthese von Ekkehard Martens.

Außerdem bezieht sie sich auf Johannes Rohbeck und dessen Forderung, philosophiedidaktische Ansätze unterschiedlicher Art auszuarbeiten[840], die auf die fachwissenschaftliche Philosophie Bezug nehmen und zu anderen fachdidaktischen Konzepten in einem wechselseitigen Anerkennungsverhältnis stehen.

„Martens bestimmt den Philosophie-Unterricht als problemorientierten Lehr-Lernprozess einer Dialog- und Handlungsgemeinschaft und leitet daraus die viel diskutierte ‚Konstituierungsthese’ ab, dass Philosophie und Didaktik wechselseitig füreinander konstitutiv seien. Das bei Martens dahinterstehende Muster ist der sokratische Dialog in der platonischen Überlieferung. Da er diesen seinerseits nicht als literarisches Kunstwerk, sondern als Prozess des Sich-miteinander-Beratens versteht, besteht hier Übereinstimmung mit dem Sokratischen Paradigma in der Nelson/Heckmann-Tradition.“[841]

---

[839] Vgl. Raupach-Strey (2002) S. 343.

[840] Vgl. Raupach-Strey (2002) S. 626.

[841] Raupach-Strey (2002) S. 330.

„Wer Philosophie lernen will, hat sich nicht an die Produkte zu halten, sondern muss selber aktiv philosophieren, und wer umgekehrt selbst philosophiert, ist immer zugleich ein Lernender, kein ‚Besitzer’ der Philosophie. Erkenntnisse sind immer etwas zu Erarbeitendes, nichts für alle Zeiten Fertiges“ (Raupach-Strey, 2002, S. 331). Philosophisches Wissen entsteht demnach im Prozess des Philosophierens und wird nicht als fertige Wissensform vermittelt, wenn man der platonischen Tradition und dem Grundgedanken des sokratischen Dialogs folgt.

„In Platons Dialog ‚Theaitetos’ schildert Sokrates seine Kunst gleichnisweise […]. Der Dialog ‚Theaitetos’ spielt im Hause des Mathematikers Theodoros. Dieser stellt dem Sokrates seinen Schüler Theaitetos vor, und Sokrates führt mit diesem ein Gespräch über das Wesen der Erkenntnis. Im Laufe des Gesprächs spricht Sokrates über seine Methode, diese mit der Kunst seiner Mutter, der Hebamme Phainarete, vergleichend“ (Heckmann, 1993, S. 123).

Die hier angesprochene Kunst der „Mäeutik“, die das Wissen hervorruft und von Überlagerungen in Form von Meinungen (doxa) befreit, ist die Kunst des Fragens, die kein Abfragen von Wissen ist. Doch bereits die Neo-Sokratik nach Nelson und Heckmann grenzt sich von der eigentlichen, traditionellen Form der platonischen Dialoge ab.

„Jeder intelligentere Gymnasiast beanstandet, dass Sokrates in den platonischen Dialogen an den entscheidenden Stellen Monologe hält und dass der Schüler fast nur ein Jasager ist, von dem man […] nicht einmal immer recht sieht, wie er zu seinem ‚Ja’ kommt. […] dass des Sokrates Fragen meist nur Suggestivfragen sind, auf die er nichts anderes einholt als: ‚Unzweifelhaft, mein Sokrates!’ – ‚Wahrlich, beim Zeus, so ist es! Wie sollte es anders sein?’(Nelson, 1970 [1922] S. 283-285).

3.1.2.2. Die Tradition des sokratischen Philosophierens nach Nelson und Heckmann

Heckmann spricht von sechs pädagogischen Maßnahmen, die dem sokratischen Gespräch zugrunde liegen. Im „sokratischen Lehrgespräch“ soll der Gesprächsleiter folgendes beachten:

> „1. Zu allererst muss er die Teilnehmer auf ihr eigenes Urteilsvermögen verweisen, indem er seine eigene Meinung über die erörterte Sache nicht zu erkennen gibt. Dieses Gebot der Zurückhaltung gilt jedenfalls für den Leiter des sokratischen Lehrgesprächs. […] 2. Der Gesprächsleiter muss die Teilnehmer dazu bringen, im Konkreten Fuß zu fassen, und dafür sorgen, dass beim Fortschreiten zu allgemeineren Einsichten der Zusammenhang mit dem Konkreten immer bewusst bleibt. Er wird etwa die Teilnehmer auffordern, einen in allgemeiner Formulierung geäußerten Gedanken durch ein Beispiel zu erläutern. […] 3. Das Gespräch als Hilfsmittel des Denkens voll ausschöpfen. Darauf achten, ob die Teilnehmer einander wirklich verstehen, und wo das zweifelhaft ist, eine genaue Verständigung herbeizuführen suchen. […] 4. Festhalten an der gerade erörterten Frage. Dazu muss der Gesprächsleiter von Zeit zu Zeit zu ihr zurückführen, wenn das Gespräch in benachbarte Fragen abgeglitten ist. Er muss dafür sorgen, dass den Teilnehmern bewusst ist, welche Frage gerade zur Diskussion steht […]. 5. Hinstreben auf Konsensus.[…] Im sokratischen Gespräch wollen wir über bloß subjektives Meinen hinauskommen. Deswegen prüfen wir, welche Gründe wir für unsere Behauptungen haben und ob diese Gründe von uns allen als zureichend anerkannt werden. […] 6. Lenkung. Hierhin gehören die Maßnahmen, durch die der Gesprächsleiter das Gespräch in fruchtbare Bahnen lenkt. […] Dadurch und durch die vierte Maßnahme – Festhalten an der gerade erörterten Frage – bewahrt der Gesprächsleiter das Gespräch vor dem Schicksal vieler ungeleiteter Gespräche: vor dem Verlieren eines klaren Gedankengangs, dem Zerfließen und Versanden des Gesprächs.“[842]

Der Gesprächsleiter hat die Aufgabe, das Gespräch zu lenken, ohne mögliche Argumente vorzugeben und ohne persönliche Lösungen vorzuschlagen. Er ist für den formalen Ablauf zuständig, indem er die Aussagen der Teilnehmer bündelt, konkrete Beispiele einfordert und wenn nötig zum zentralen Gesprächsgegenstand und Gedankengang zurückführt. Seine Rolle ähnelt der eines Mediators, der im konkreten Konfliktfall ebenfalls die Aufgabe hat, einen Konsens herbeizuführen, ohne Lösungsvorschläge zu machen und auf die Parteien Einfluss auszuüben.[843]

Für den sokratischen Gesprächsleiter ist es „[…] ein unbedingtes Gebot, jeden autoritativen Einfluss, der den Teilnehmenden das Auffinden einer Einsicht in ihrem eigenen Geiste stören würde, zu vermeiden. Er darf ihnen die von ihm für richtig gehaltene Lösung des erörterten Problems nicht nahelegen, nicht aufdrängen, darf sie nicht zu ihr hinführen, ohne dass sie wissen, wie sie zu ihr gelangt sind. Welche Lösung er für richtig hält, sollte den Teilnehmern nicht erkennbar sein.“[844]

---

[842] Heckmann (1993) S. 85-88.
[843] Vgl. hierzu Krämer (2008) S. 49-57.
[844] Heckmann (1993) S. 22.

Um dieses Rückhaltungsgebot zu erfüllen, bedarf es einer besonderen Beobachtungs- und Reflexionsgabe, durch die ermöglicht wird, den Gesprächsverlauf einzuschätzen und sehr dosiert die erforderliche Gestaltung einzusetzen.

Folgende Fragen kann sich der Gesprächsleiter stellen, um einer guten Gesprächsatmosphäre die notwendige Grundlage zu schaffen.

„Von welcher Seite geht der eine an das Problem heran, von welcher ein anderer? Wo arbeitet einer daran, einen Gedanken zu fassen, den er noch nicht klar ausdrücken kann? Meinen zwei Teilnehmer Verschiedenes, obwohl sie meinen, einig zu sein? Wo ist ein Teilnehmer nicht durch das Interesse an der Sache motiviert, sondern etwa durch den Wunsch, im Vordergrund zu stehen? Wo muss einem langsamen Denken durch Zurückhalten der anderen die nötige Ruhe verschafft werden, damit auch er seinen Gedanken entwickeln kann? Stören Animositäten zwischen Teilnehmern die Arbeit? Wie können sie aufgelöst werden?“[845]

Solche Fragen schärfen den Blick für mögliche Störanfälligkeiten einer Gesprächsrunde und bereiten den Gesprächsleiter auf mögliche Interventionen vor.

Heckmann selbst hat die sokratische Methode in zahlreichen Gruppen angewandt.[846]

Dabei ließ er die Teilnehmer von jeder gemeinsamen Sitzung ein Protokoll schreiben, da dies das Nachdenken über das Gespräch vertieft. Das im Gespräch Vorgebrachte kann dadurch außerdem in kritischer Distanz nochmals reflektiert werden. Jedoch sollten sich die Teilnehmer, so Heckmann, nicht während des Gesprächs mit Mitschreiben belasten. So genügt es ihm, wenn die Teilnehmer die Formulierungen mitschreiben, die er selbst als Gesprächsleiter an der Tafel festhält.

Zu Beginn eines Gesprächs wird ein Protokoll der vorangehenden Sitzung verlesen.

Insgesamt wird eine individuell psychische Problematik nicht zum Thema eines sokratischen Gesprächs, die nach Heckmann nur mit Methoden der Psychologie aufzudecken sei.

„Im sokratischen Gespräch arbeiten wir nur mit dem Instrument des Reflektierens über Erfahrungen, die allen Gesprächsteilnehmern zur Verfügung stehen. Fragen, deren Beantwortung anderer Instrumente bedarf, scheiden also aus. Solche Instrumente sind: 1. Experiment bzw. Beobachtung oder Messung in der Natur oder Laboratorium. 2. empirische

---

[845] Heckmann (1993) S. 98.

[846] „Gustav Heckmann, später einer der Herausgeber von Nelsons Schriften, gehörte damals zu den Göttinger Seminarteilnehmern, die die Praxis des sokratischen Gesprächs aus erster Hand erlebten. Von 1927 an verwendete er selbst die sokratische Methode im mathematischen und philosophischen Unterricht an dem von Nelson gegründeten Landerziehungsheim Walkemühle bei Melsungen, nach dem zweiten Weltkrieg bis über seine Emeritierung hinaus in philosophischen Seminaren an der Pädagogischen Hochschule Hannover“ (Birnbacher, 1982, S. 43).

Erhebungen, wie sie in den Sozialwissenschaften üblich sind. 3. historische Studien. 4. die psychoanalytische Methode zur Aufdeckung der individuellen seelischen Problematik.“[847]

Worum es in sokratischen Gesprächssitzungen oder Seminaren ebenfalls nicht geht, ist die bloße Vermittlung oder „Bewältigung von Stoff“, eine Belehrung oder gar dogmatische Unterweisung.

Die Teilnehmenden einigen sich hingegen auf eine Thematik, die in Form eines Satzes festgehalten wird und die zum Kern der Gespräche wird.[848]

Nelson bestimmt den Kern der sokratischen Methode als Ausschaltung jeder Form des Dogmatismus im Unterricht, der mit dem Verzicht auf jedes belehrende Urteil zusammenhängt. Daran schließt sich jedoch folgende Frage an: „Wie soll ein Unterricht und also Belehrung überhaupt möglich sein, wenn jegliches belehrende Urteil aus dem Unterricht verbannt ist? […] Wir sind hier in Wahrheit auf das Fundamentalproblem der Pädagogik gestoßen […]. Ist das Ziel der Erziehung vernünftige Selbstbestimmung, d.h. ein Zustand, in dem der Mensch sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen lässt, vielmehr aus eigener Einsicht urteilt und handelt – so entsteht die Frage, wie es möglich ist, durch äußere Einwirkung einen Menschen zu bestimmen, sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen zu lassen.“[849]

Ist das Ziel der Bildung die vernünftige Selbstbestimmung, so schließt dies eine äußere Einwirkung und damit eine Fremdbestimmung aus. Dennoch muss die Möglichkeit von Unterricht möglich sein, sodass die Schüler nicht sich selbst überlassen bleiben. Die Unterrichtssituation scheint in einem Dilemma zu stecken. Bleibt die Führung der Schüler

---

[847] Heckmann (1993) S. 15.

[848] Der Prozess einer Themenwahl wird dadurch eingeleitet, dass die Teilnehmenden Themenvorschläge machen, die sie erörtern wollen. Als Beispiele solcher Vorschläge können Fragen genannt werden wie „Was ist Recht?“, „Gibt es Aussagen, die objektiv als wahr angesehen werden können?“ oder „Konfrontation mit den eigenen Grenzen; wenn ich auf eine solche Grenze treffe: wieweit ist es gut, sie als Grenze anzuerkennen?“ (vgl. Heckmann, 1993, S. 18).
Aus diesem letztgenannten Vorschlag entwickelte sich im hier bei Heckmann aufgeführten Beispiel eine klare Frage, indem die Person über die konkreten Hintergründe ihres Vorschlags berichtete. Die Grenzen, die im Vorschlag genannt wurden, bezogen sich nicht auf äußere Handlungsfreiheit, sondern auf innere Grenzen, einer anderen Person helfen zu können, weil die eigene innere Kraft nicht ausreicht oder weil die andere Person ebenfalls aus inneren Gründen die Hilfe ausschlägt oder nicht zu nutzen weiß.
Die Seminarfrage wurde dann folgendermaßen formuliert: „Wie kann man eine innere Kraft, ein Wollen, verstärken, um eine dieser inneren Kraft entgegenwirkende innere Kraft zu überwinden?“.
Im Verlauf des sokratischen Gesprächs ergaben sich unterschiedliche Positionen bezüglich des „Wollens“. Eine Teilnehmerin sah im „Übernehmen einer autoritären Haltung“ das Geheimnis der Überwindung der Gegenkraft, was jedoch in der Gruppe keine Zustimmung fand.
„Im sokratischen Gespräch begnügt man sich nicht mit formeller Zustimmung zu einem vorgebrachten Gedanken, sondern macht die Probe auf das Verstehen, indem ein anderer Teilnehmer den vorgebrachten Gedanken in seiner Sprache wiederholt und der, der ihn ursprünglich vorgebracht hat, sich dazu wiederum äußert“ (Heckmann, 1993, S. 16).

[849] Nelson (1970) [1922] S. 291.

aus, scheint Erziehung nicht möglich, findet eine Lenkung der Schüler statt, wird das Erziehungsziel der vernünftigen Selbstbestimmung verfehlt.

Nelson möchte dieses logische Dilemma durch einen dritten Weg auflösen, indem er feststellt, „[…] dass die Aufgabe des Lehrers nicht die des Führers sein kann in dem Sinn, dass er die Mitarbeiter vor Irrwegen und vor Unfällen schützt; auch nicht in dem Sinn, dass er vorangeht, die Mitarbeiter nur folgen – in der Erwartung, dass sie dadurch in den Stand gesetzt werden, den gleichen Weg künftig allein zu finden. Nein, hier hängt alles von der Kunst ab, die Schüler von Anfang an auf sich zu stellen, sie das Selbstgehen zu lehren, ohne dass sie darum allein gehen.“[850]

Bezogen auf den Philosophieunterricht bedeutet dies, dass philosophische Einsichten vermittelt werden, indem die Kunst des Philosophierens gelehrt wird und nicht das Wissen über Philosophen.

„Wer im Ernst philosophische Einsicht vermitteln will, kann nur die Kunst des Philosophierens lehren wollen. Er kann seine Schüler nur anleiten, selbst den beschwerlichen Rückgang anzustellen, der allein die Einsicht in die Prinzipien gewährt. Soll es also überhaupt so etwas wie philosophischen Unterricht geben, so kann es nur Unterricht im Selbstdenken sein, genauer: in der selbstständigen Handhabung der Kunst des Abstrahierens.“[851]

Mithilfe der sokratischen Methode soll der Weg des Selbstdenkens eingeübt werden. Ausgehend vom Konkreten wird die „Kunst des Abstrahierens“ als Form des philosophischen Denkens durchgeführt. Eine Schwierigkeit besteht darin, dass die geforderte Selbsttätigkeit ohne Anleitung im Konkreten verhaftet bleibt. Die Vermittlung von vorbildhafter Anschauung von Abstraktionsprozessen, wie sie z.B. Rohbeck (2008) am Beispiel von „Modellbildungen“ vorschlägt, ist ein einleitender Unterrichtsschritt, der Wissensvermittlung mit selbsttätigem, abstrahierendem Denken verbindet.

Der schulische Unterricht hat daher die Aufgabe, die Vermittlung zur Fähigkeit des selbsttätigen, abstrahierend-kritischen Denkens mit Formen der Wissensvermittlung zu verbinden, auch um die Schüler nicht einer Orientierungslosigkeit zu überlassen.

Ziel des Unterrichts ist es aber nicht, dass die Schüler lernen, die richtigen Antworten auf die Lehrerfragen zu erahnen, ohne ein eigenes Interesse zu entwickeln und selbst Fragen zu stellen.

> „Der Lehrer, der sokratisch unterrichtet, antwortet nicht. Aber er fragt auch nicht. Genauer: Er stellt keine philosophischen Fragen und gibt, wenn man solche an ihn richtet, unter keinen Umständen die verlangte Antwort. Er schweigt also? Das werden wir sehen. Jedenfalls hört man in einer solchen Aussprache oft den verzweifelten Ruf

[850] Nelson (1970) [1922] S. 293.
[851] Nelson (1970) [1922] S. 283.

> an den Lehrer: ‚Ich weiß gar nicht, was Sie wollen!' – worauf die Antwort erfolgt: ‚Ich?? Ich will gar nichts', was gewiss nicht die ersehnte Auskunft enthält. Was tut der Lehrer also? Er entfesselt das Frage- und Antwortspiel zwischen den Schülern, etwa durch die einleitende Äußerung: ‚Hat jemand eine Frage?' […] Wer an die Philosophie herantritt und keine einzige Frage an sie hat, was soll man von dessen Kraft erwarten, mit Ausdauer ihren verwickelten und tiefliegenden Fragen nachzuforschen? Was wird also der Lehrer tun, wenn keine Fragen gestellt werden? Er wird warten – bis die Fragen sich einstellen. Er wird höchstens die Bitte aussprechen, in Zukunft über die Fragen vorher nachzudenken um der Zeitersparnis willen. Aber er kann nicht, um der Zeitersparnis willen, den Schülern die Mühe des Fragens abnehmen. Er würde vielleicht ihre augenblickliche Ungeduld besänftigen, aber um den Preis, die erst zu erweckende philosophische Ungeduld in ihrem Keim zu ersticken."[852]

Wo Schüler Fragen stellen, die der Lehrer mit Hilfe der Philosophiegeschichte beantworten kann, wäre es in Teilen eine Missachtung des Interesses der Schüler, auf solche Fragen nicht zu antworten. Dennoch sollte auch bei solchen Antworten nicht der Hinweis darauf ausbleiben, dass es weitere Ansichten und Möglichkeiten gibt, mit der angesprochenen Frage und der Thematik umzugehen. Das Weiterfragen bedarf immer wieder der Teilantworten, die dann, nach dem Versuch einer Beantwortung, zu weiterem Fragen einladen.

In der Rolle des sokratischen Gesprächsleiters verlässt der Lehrer allerdings seine Rolle als Lehrer und übernimmt die Rolle eines Vermittlers, der die Inhalte den Philosophierenden bzw. den Schülern überlässt und nur den strukturellen Rahmen koordiniert. Diese Rolle ist jedoch vorher zu erläutern, sodass den Schülern von vornherein klar ist, dass der Lehrer in dieser Rolle des sokratischen Gesprächsleiters „nichts will", d.h. keine inhaltlichen Vorstellungen vermitteln oder Beiträge einfordern will.

Insofern ist der idealtypische Ablauf eines sokratischen Gesprächs, wie er in der Tradition nach Nelson und Heckmann verstanden wird, im Kontext des schulischen Unterrichts zunächst konkret den Schülern vorzustellen als eigenständige Methode des Lernens und Philosophierens.

Für die Umsetzung in Schulklassen sind außerdem die situationsspezifischen Gegebenheiten zu berücksichtigen, an welche die Durchführung sokratischer Gespräche anzupassen ist.

[852] Nelson (1970) [1922] S. 294/295.

3.1.2.3. Möglichkeiten des sokratischen Philosophierens im Schulunterricht: Kritische Stellungnahmen

Als problematisch für eine Verwirklichung der sokratischen Gesprächsführung im schulischen Kontext können folgende Punkte genannt werden: Die Gruppengröße einer Klasse, die zwischen 20 und 30 Schülern liegt, lässt die Umsetzung einer solchen, intensiven Gesprächsform kaum für möglich erscheinen, ebenso die organisatorische Einteilung in 45 Minuten-Einheiten und die geringe Wochenstundenzahl. Ebenso erweist sich die Notengebung als problematischer Faktor. „[…] wie soll eine für das Gespräch hinderliche Selbstdarstellung einzelner Schüler vor diesem Hintergrund vermieden werden, und wie soll das für den Gesprächsverlauf wichtige Sich-zurück-Nehmen und Den-Gedanken-des-Anderen-Folgen zustande kommen?“[853]

Unabhängig von diesen Rahmenbedingungen kann das Sokratische Gespräch jedoch in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften und auch in Projektwochen im schulischen Kontext eingeübt und angewandt werden. Ebenso ist die Anwendung in kleineren, interessierten Oberstufenkursen denkbar.

Als „kritische Idee“ kann die Sokratische Gesprächsführung allerdings eine Orientierung für den Umgang in Gesprächen bieten und damit durch die Fähigkeit zu einem „sokratisch infizierten“ Kommunikationsverhalten Unterrichtsgespräche positiv beeinflussen.[854]

Seinem Wesen nach ist das sokratische Gespräch eher prozess- als ergebnisorientiert, sodass es weniger zum Erreichen inhaltlicher Ergebnisse geeignet ist als zum Erlernen von intersubjektiven Konsensfindungsprozessen. Durch diesen methodischen Versuch, jede Form von Indoktrination aus dem Philosophieunterricht zu verbannen, wird den Schülern ermöglicht, auch terminologische Festlegungen zu hinterfragen und ein selbstständiges, kritisches Denken zu entwickeln.[855]

„Auf der anderen Seite lässt sich jedoch nicht verkennen, dass der Ertrag an philosophischen Einsichten, den das sokratische Gespräch in der von Heckmann praktizierten Form für die Teilnehmer einbringt, geringfügig ist. […] Es wäre zu fragen, ob der Bewegung der Konzentration und Reflektion nicht auch eine Gegenbewegung der Expansion gegenüberstehen müsste […].“[856]

---

[853] Draken (1989) S. 48.

[854] Draken (1989) S. 48/49.
„Wenn durch die Sokratische Methode Apathie, Schulmüdigkeit, Desinteresse, Denkfaulheit und andere negative Begleiterscheinungen des Unterrichts, die in Schulen oft genug zu beobachten sind, überwunden werden könnten, wäre das Grund genug, sich das Sokratische Gespräch in der Schule zu wünschen“ (Draken, 1989, S. 46).

[855] Vgl. Birnbacher (1982) S. 44/45.

[856] Birnbacher (1982) S. 45.

Die von sehr konkreten, konzentrierten Annahmen ausgehende sokratische Reflektion könnte dadurch eine Expansion erfahren, dass die Ergebnisse des Gesprächs mit weiteren Formen des Denkens in der Philosophiegeschichte verglichen werden. Dies sollte allerdings erst nach dem Abschluss einer sokratischen Gesprächsrunde geschehen, um das freie Philosophieren nicht von vornherein zu beeinflussen.

Auch während des sokratischen Gesprächs sind allerdings Hinweise durch den Lehrer denkbar, die vor allem im schulischen Unterricht für Klarheit sorgen können.

Die strikte Einhaltung des Zurückhaltungsgebots für den Gesprächsleiter, wie sie Heckmann fordert, führt dazu, dass das Gespräch auf der Stelle tritt oder sich „im Kreis dreht", so Birnbacher. „Ich sehe keinen zwingenden Grund, weshalb der sokratische Gesprächsleiter nicht zumindest sprachliche Unstimmigkeiten korrigieren, Formulierungshilfe bei abstrakten Begriffen leisten, Beispiele zur Diskussion stellen und im Falle einer Gesprächsstockung auch einmal selbst mitargumentieren sollte."[857]

Durch diese Möglichkeiten der Anpassung, die manche Orientierungshilfe für die Schüler geben könnten, ohne deren eigenständiges Denken stark zu beeinflussen, wäre die Umsetzung der sokratischen Gesprächsführung in Schulklassen eine sinnvolle Erweiterung von bisher gegebenen Gesprächsformen.

3.1.3. Theatrales Philosophieren: Eine Praxisorientierte Form des Textverständnisses

Der Ansatz des theatralen Philosophierens nach Gefert geht von der kulturellen „Grundbeobachtung" aus, dass der Mensch seine körperliche Präsenz nutzt, um sich symbolisch zu artikulieren. Durch unseren Körper haben wir die Möglichkeit zur „theatral-künstlerischen" Ausdrucksform.[858]

„Das Spiel bietet im Philosophie- und Ethikunterricht durch den Akt der primären Weltaneignung die Möglichkeit, das gesamte anthropologische Potential zu nutzen, das bei einer Urteilsbildung relevant ist. Auch die Anerkennung und Umsetzung der persönlich erfahrenen und reflektierten Werte bzw. Normen wird durch die im Spielerleben erfahrene Integration von Intellekt, Emotion und Leibsein gefördert."[859]

Das Philosophieren durch das Spiel ermöglicht die Umsetzung philosophischer Texte in spielerische Formen, die die Textlektüre um anthropologisch relevante Dimensionen

[857] Birnbacher (1982) S. 45.
[858] Vgl. Steenblock (2007) S. 180.
[859] Marsal/Dobashi (2006) S. 172.

erweitert. Das Leibsein, das Empfinden und Erleben bieten Möglichkeiten, die über einen denkenden Umgang mit Philosophie hinausgehen.

„Standbilder und Rollenspiele bieten die Möglichkeit, statt bloßer Textlektüre sich in das Empfinden und Denken von Bezugspersonen einzufühlen, Situationen erfahren zu lassen, Handlungsweisen verstehbar zu machen; sie können vielleicht sogar kleine Einübungen in konkrete Situationen, auf jeden Fall aber Schritte zur Empathie sein. Rollenspiele können Konflikte und Entscheidungssituationen des Zusammenlebens simulieren und die Suche nach Lösungsmöglichkeiten in Gang setzen.“[860]

---

[860] Steenblock (2007) S. 181.

„Ist das Standbild fertig zusammengesetzt, erstarren alle ‚Mitbauer', um sich selbst und den Zuschauern Gelegenheit zu geben, die entstandene Komposition auf sich wirken zu lassen. Beobachter und Spieler beschreiben und kommentieren nun das Standbild. Beziehungen zwischen den einzelnen Figuren werden gedeutet. Eine Bildunterschrift wird gesucht, der Regisseur zu seinem Standbild befragt, es wird diskutiert, was die Inszenierung hat ‚sagen' können.

Auch ein Rollenspiel braucht einen Spielleiter, der zusammen mit den Teilnehmern der Rollenspiel-Gruppe den äußeren Ablauf (Szenenaufbau usw.) festlegt. Man kann die Rollenanweisungen auf Rollenkarten für die Spieler schriftlich festhalten; diese sollten hierzu vorher in der Gruppe diskutiert werden. […] Hände weg von tatsächlich gerade anliegenden privaten Problemen, ohne dafür ausgebildet und Fachmann/frau zu sein“ (Steenblock, 2007, S. 182).

Dem Spiel geht eine diskursive, dialogorientierte Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten und Rollen voraus. Die Reflexion wird im Spiel dann durch die Erfahrung der eigenen Rolle und der Begegnung mit anderen Rollen ergänzt und erfahrungsbezogen erweitert.

Gewarnt wird ausdrücklich vor einer Analyse und Aufstellung persönlicher Problemkonstellation im Sinne einer therapeutischen Beleuchtung. Diesem Hinweis sollte Folge geleistet werden, auch wenn teilweise die Meinung vertreten wird, dass Aufstellungsarbeit die persönlichen Bereiche nicht in der Weise berührt, wie dies von Vertretern dieser therapeutischen Verfahrensweise behauptet wird.

Tiedemann (2007) stellt in einem Unterrichtsvorschlag die Methode der Familienaufstellung als Pseudowissenschaft dar, was zu der Interpretation verleiten könnte, dass solche Aufstellungssettings aufgrund ihrer Pseudowissenschaftlichkeit durchaus gefahrlos nachgespielt werden können. Festgehalten sei hier, dass ein Rollenspiel keine therapeutische Aufstellung ist und dass die Grenzen zur therapieähnlichen Aufstellung von individuellen Problemen nicht überschritten werden sollen. Die Warnung von Steenblock (2007) ist also ernst zu nehmen.

Tiedemanns Anliegen ist es, die Pseudowissenschaftlichkeit des Familienstellens deutlich zu machen. Die Diskussion über die Grenzen und Möglichkeiten der systemischen Aufstellung kann an dieser Stelle nicht geführt werden. Gewarnt werden soll hier jedoch vor der Gefahr, dass eine mögliche Pseudowissenschaftlichkeit als Wirkungslosigkeit und dabei als Freibrief zum spielerischen Experimentieren fehlinterpretiert wird.

Tiedemann (2007) schreibt:

„Familienaufstellung (auch: Familienstellen) ist die bekannteste Form der sogenannten Systemaufstellung. Bert Hellinger hat dieses allgemein anerkannte psychotherapeutische Verfahren abgewandelt und mit bisher ungekannten Ansprüchen auf Diagnose- und Heilungskraft beworben. Während einer klassischen Familienaufstellung wählt die zu therapierende Person sogenannte Stellvertreter für die Mitglieder der eigenen Familie aus und verteilt diese intuitiv im Raum. Die Betrachtung der Konstellation und die Befragung der Stellvertreter ermöglicht Einblicke in das System der Familie und die möglichen Gefühle der Familienmitglieder. Hellinger hingegen beansprucht einen Effekt ‚repräsentativer Wahrnehmung'. Dies bedeutet, dass die Aussagen, Reaktionen und Gefühle der Stellvertreter die authentischen Aussagen, Reaktionen und Gefühle der echten Familienmitglieder repräsentieren. […] Was aber tut Sokrates? Sokrates erklärt nicht, er warnt auch nicht, er fragt. Sokrates fragt, ob denn ein Mensch mit einem anderen identisch sein könne, ob denn ein Schauspieler mit dem Objekt seiner Darstellung identisch sei“ (Tiedemann, 2007, S. 41/42).

Die rationale, sokratische Trennung von eigener Identität und fremder Rollenidentität wird dort aufrechterhalten, wo der Schauspieler nicht völlig in seiner Rolle aufgeht. Inwiefern ein Stellvertreter im Rahmen einer systemischen Aufstellung die Funktionen und Gefühle der von ihm repräsentierten Person tatsächlich phänomenologisch wahrnimmt, soll hier nicht diskutiert werden. Die rationale Distanz zu der eingenommenen Rolle wird jedoch im Moment der systemischen Aufstellung zumindest reduziert.

Bestandteil des theatralen Philosophierens ist immer der Reflexionsvorgang, der die theatrale Inszenierung zunächst vorbereitet und anschließend kritisch kommentiert.

Ein erster hermeneutischer Lernprozess findet in der Auswahl von zentralen Stellen einer Textgrundlage statt, die nach Gefert in theatrale Formen umgesetzt werden sollen. Ein zweiter Schritt des Verstehens findet in der verbalen Auseinandersetzung zum Gespielten statt.

Dabei werden zunächst nicht alle Erlebnisdimensionen des Gespielten in Worte gefasst, sondern stehen symbolisch für sich selbst und werden erst in Form eines hermeneutischen Prozesses in unterschiedlichen Deutungsformen diskursiv artikuliert.

„Das theatrale Philosophieren entfaltet seine philosophischen und pädagogischen Potenziale erst als ein (gemeinsamer) Deutungsprozess, der jedem Beteiligten die Bildungschance einer Weiterentwicklung seiner je eigenen Deutungskompetenz auch in der behutsamen diskursiv-argumentativen Auseinandersetzung mit seinen Vorstellungen und präsentativen Ausdrucksformen eröffnet.“[861]

Dafür wird die Existenz unterschiedlicher „Rationalitätstypen“ vorausgesetzt, sodass kein zwingender Grund dafür besteht, „[…] bei der Gestaltung philosophischer Bildungsprozesse lediglich diskursive Ausdrucksformen als rational anzuerkennen.“[862]

Rational ist auch die bewusste leibliche Repräsentation des Gelesenen. Das theatrale Philosophieren konzentriert sich in seiner Darstellung auf die zentralen Problematiken des vorliegenden Textes und reduziert den Text dadurch nicht auf seine fachphilosophische Einordnung. Die Auswahl der zu spielenden Textstellen berücksichtigt außerdem die Bildungssituation der Schüler.

„Dadurch, dass ein philosophischer Text auch um ein philosophisch relevantes Problem kreist, umfasst das theatrale Philosophieren gleichzeitig eine starke Problemorientierung. Nicht die Einordnung der Inhalte in das Spektrum fachphilosophischer Traditionslinien steht hier bei der Lektüre des Textes im Vordergrund, sondern die Frage, welche seiner

---

Mit der Thematisierung außerwissenschaftlicher Angebote und Verfahren möchte Tiedemann der Forderung des Hamburger Rahmenplans für das Fach Philosophie nachkommen, auch pseudowissenschaftliche Orientierungsangebote im Unterricht zu behandeln.

„Konkret bedeutet dies, dass im Philosophie- und Ethikunterricht verschiedenste Wissensansprüche und Orientierungsangebote aus Tradition und Gegenwart auf dem Prüfstein stehen. Die Auseinandersetzung mit Pseudowissenschaften hat hier ebenso ihren Ort, wie die Beschäftigung mit Esoterik, Heilslehren und dergleichen. Im Hamburger Rahmenplan für das Fach Philosophie wird die Auseinandersetzung mit Pseudowissenschaften explizit gefordert“ (Tiedemann, 2007, S. 40).

Dem philosophischen Denken fällt damit die Aufgabe zu, in reflektierter Weise und auch im Sinne einer wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Denkform die hier angesprochenen Phänomene einzuordnen und zu besprechen.

„Sofern auch Schülerinnen und Schüler von derartigen Angeboten betroffen sein können, ist auch Schule gehalten, präventiv tätig zu werden. Der Philosophie- und Ethikunterricht kann ein geeigneter Ort sein, sich der Themen anzunehmen. Aufklärung und Fürsorge fallen in diesem Punkt zusammen“ (Tiedemann, 2007, S. 40).

[861] Gefert (2002) S. 303.

[862] Gefert (2002) S. 305.

Bedeutungselemente in der jeweiligen Bildungssituation für die Schüler eine Relevanz besitzen.“[863]

Das theatrale Philosophieren wird insgesamt als eine „methodische Antwort“ auf die Herausforderung an eine zeitgemäße Gestaltung philosophischer Tätigkeit beschrieben im Anschluss an die „drei Weisen“ des Philosophierens nach Gernot Böhme.[864] Gefert will das innovative Profil dieses Verfahrens zur Eröffnung philosophischer Texte verdeutlichen. Die von ihm entwickelte didaktische Grundlegung bewegt sich zwischen „präsentativen“ und „diskursiven“ Formen symbolischen Ausdrucks.

„Theorie und Praxis des theatralen Philosophierens – so ließen sich die vorliegenden Untersuchungen zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen pointiert charakterisieren.“[865]

Das Zusammenspiel von argumentativ-diskursiven und theatral-präsentativen Verfahren der Texterschließung soll den Schülern die drei Weisen der Philosophie als Wissenschaft, Weltweisheit und Lebensform näher bringen.

„Philosophieren ist demnach gegenwärtig als Wissenschaft philosophische Forschung mit spezifischen Forschungsgegenständen und Methoden, als Lebensform leiborientierte Selbstbildung, der eine ‚persönlichkeitsverändernde Wirkung’ zukommt, und als Weltweisheit die Erarbeitung von alternativen Formen der Deutung einer ‚widerständigen Wirklichkeit.“[866]

Mit einem derart vermittelten Philosophieverständnis in Anlehnung an Gernot Böhme (1994) bewegt sich die Didaktik des theatralen Philosophierens an der Schnittstelle von akademischer Philosophie als Wissenschaft und Philosophischer Praxis als Lebensform und Weltweisheit.

„Das theatrale Philosophieren lässt sich als ein Versuch verstehen, die Aufhebung dieser Trennung zu realisieren. Innerhalb der Praxis des theatralen Philosophierens sollen darüber hinaus unterschiedliche Aspekte der drei ‚Weisen des Philosophierens’ gleichzeitig betont werden. Aufgrund dieses Anspruchs lässt sich das theatrale Philosophieren als ein Philosophieren zwischen den ‚Weisen des Philosophierens’ beschreiben, das

---

[863] Gefert (2007) S. 138.
„Die Suche nach theatral-präsentativen Ausdrucksformen im Philosophieunterricht ist dabei ein Plädoyer für eine in der jüngeren philosophiedidaktischen Diskussion erörterte, stärkere Hinwendung zur Handlungs- und Produktionsorientierung im Umgang mit Texten“ (Gefert, 2007, S. 138).

[864] Vgl. Gefert (2002) S. 19. vgl. zu den drei Formen des Philosophierens nach Böhme auch Kapitel 2.1.1. dieser Arbeit.
Das theatrale Philosophieren will die drei Weisen des Philosophierens als Wissenschaft, Weltweisheit und Lebensform aufnehmen und sie „[…] zu einer innovativen Praxis philosophischer Tätigkeit entwickeln“ (Gefert, 2002, S. 26).

[865] Gefert (2002) S. 22.

[866] Gefert (2002) S. 35.

unterschiedlichen Aspekten der drei Typen der Philosophie in gleichem Maße verpflichtet ist.“[867]

Die Deutung philosophischer Texte findet zum einen auf der theoretischen Ebene der Begriffsanalyse und wissenschaftlichen Einordnung statt, auf der anderen Seite auf der Ebene einer persönlichen Auslegung und damit vor dem Hintergrund des je eigenen lebensweltlichen Zusammenhangs, auf den der Text wiederum einwirken kann.

„Mit dem theatralen Philosophieren soll es den Rezipienten philosophischer Texte ermöglicht werden, abstrakten Begriffen, Thesen und Argumenten in philosophischen Texten konkrete Bedeutungskontexte abzugewinnen, um sie so in ihrem Wert als je relevante Deutungsperspektive vor dem Hintergrund der eigenen konkreten Deutungen von ‚Wirklichkeit’ zu prüfen.“[868]

Die Darstellung der einzelnen Wirklichkeitsdeutungen bedarf dabei einer Umsetzung des philosophischen Textes ins Spiel.

3.1.3.1. Die Umsetzung eines philosophischen Textes ins Spiel

Der philosophische Text, der in der Gruppe besprochen wird, muss darauf überprüft werden, an welchen Stellen er geeignete Passagen für die szenische Umsetzung enthält. Eine Auswahl geschieht in der konsensorientierten Absprache und Diskussion zwischen Lehrer und Schülern. „Als allgemeiner Grundsatz für die Prüfung der Angemessenheit präsentativen oder szenischen Materials beim theatralen Philosophieren lässt sich der Maßstab formulieren, dass spezifisches präsentatives und szenisches Material die Bedeutung eines philosophischen

[867] Gefert (2002) S. 35/36.
Gefert zählt fünf „zentrale Aspekt“ auf, die das theatrale Philosophieren charakterisieren. 1. Es orientiert sich nicht an der überlebten Form akademischer Schulphilosophie, sondern orientiert sich am offenen, grundsätzlich für jedermann aktiv zu gestaltenden Diskurs. 2. Es ist keine konventionelle Praxis akademisch-philosophischer Forschung, sondern der „Selbstsorge“, „Persönlichkeitsentwicklung“ und damit der Philosophie als Lebensform verpflichtet. 3. Das theatrale Philosophieren ist nicht an einer Disziplinierung und Instrumentalisierung des Leibes ausgerichtet. Es begreift das Leibsein als „Aufgabe des Philosophierens“ und zeichnet sich durch die Konfrontation mit der „emotionalen Sphäre“ aus. 4. Es strebt ein Moment der Freiheit von vorgefundenen begrifflichen Schemata an und will schematische Deutungen der Wirklichkeit durch die Entwicklung alternativer Deutungsformen verflüssigen. 5. Das theatrale Philosophieren begreift die sprachliche Form nur als eine Möglichkeit neben anderen zur Thematisierung von Wirklichkeit. Neue begriffliche Prägungen sollen daher theatral-präsentativ gestaltet werden und nicht einseitig sprachlich-diskursiv. (Gefert, 2002, S. 36/37).

[868] Gefert (2002) S. 50.
„In diesem Sinne versteht sich eine Didaktik theatralen Philosophierens als ein philosophiedidaktisches Verfahren in der Tradition einer dialogisch-pragmatischen Ausrichtung philosophischer Bildungsprozesse: Sie verfolgt das Ziel, die bisherigen ‚Denkbemühungen und Problemlösungsvorschläge’, die in der fachphilosophischen Tradition in schriftlicher Form überliefert worden sind, als Bildungsangebot für das eigenständige Weiterdenken in Bildungssituationen fruchtbar zu machen. Ihre Besonderheit besteht darin, dass sie auch die theatral-präsentative Äußerung in den philosophischen Bildungsprozess einbezieht“ (Gefert, 2002, S. 51).

Textes immer dann angemessen ausdrückt, wenn Schüler und Lehrer das betreffende Material als repräsentativ für die Verkörperung ihrer je besonderen Vorstellungen über Aspekte der Bedeutung des philosophischen Textes erachten.“[869]

Dieses Material soll eine „Korrespondenz zum philosophischen Text“ aufweisen. Verwendet werden können markante Metaphern oder Beispiele im Text, die im szenischen Material eine weitere Verdichtung und Konzentration erfahren.

> „Eine verkörpernde Korrespondenz zwischen szenischem Material und philosophischem Text besteht demnach immer dann, wenn […] die theatral Philosophierenden 1. einen Auszug des philosophischen Textes oder den gesamten philosophischen Text – mit oder ohne umfangreichere dramaturgische Bearbeitung – in einer szenischen Improvisation als Spieltext genutzt haben; 2. szenische Improvisationen (z.B. aus Sprachspielen und Bewegungsimprovisationen) entwickelt haben, die präsentative Konkretionen der abstrakt-diskursiv erörterten Bedeutung eines philosophischen Textes enthalten; 3. selbst geschriebene Textvorlagen oder Bewegungschoreographien für die Gestaltung szenischen Materials genutzt haben, die direkt aus der je eigenen Lektüre des Textes oder indirekt aus seiner bisherigen theatralen Erprobung inspiriert wurden; 4. Fragmente aus fremden dramatischen und anderen Texten in einer Improvisation als Spieltext erprobt haben, die aus ihrer Sicht den Vorstellungen über die Bedeutung des philosophischen Textes entsprechen; 5. präsentatives Material (z.B. Musikstücke, Filmausschnitte, Bilder, Requisiten, Kleidungsstücke, Räume und ‚Lichtensemble’) für die Erarbeitung von szenischem Material genutzt wird, das als präsentativer Ausdruck der Bedeutung eines philosophischen Textes etabliert ist.“[870]

Die theatrale Umsetzung eines philosophischen Textes ist ein Projekt, bei dem in stetiger intersubjektiver Abstimmung die adäquaten Formen einer Präsentation konsensorientiert und reflektiert ermittelt werden.

„Für die vorgenommenen ästhetischen und konzeptionellen Entscheidungen sind Lehrer und Schüler beim theatralen Philosophieren dem Konsensprinzip verpflichtet. Nur intersubjektiv überzeugendes szenisches Material, das die Bedeutung des philosophischen Textes besonders weitreichend artikuliert, wird dabei im Projektverlauf weiter verdichtet und konzentriert. Lehrer und Schüler bewegen sich dabei in einem beständigen Wechselspiel von erprobender Verkörperung und reflektierender Auseinandersetzung mit dem erarbeiteten szenischen Material, bei der sie gemeinsam der Bedeutung des philosophischen Textes immer weiter nachgehen und gleichzeitig eine spezifische Lesart des Textes bzw. seiner Bedeutung entwickeln.“[871]

Zur Veranschaulichung eines solchen Projekts der theatralen Umsetzung eines philosophischen Textes stellt Gefert die Entstehung einer dramatischen Konzeption der ersten

---

[869] Gefert (2002) S. 277.
[870] Gefert (2002) S. 277/278.
[871] Gefert (2002) S. 279.

drei cartesianischen Meditationen vor. Das Projekt wurde mit Schülern der 11. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums im Rahmen einer sechsmonatigen, freiwilligen AG durchgeführt.[872]
Dabei wurden die verschiedenen Stimmen im Kopf Descartes' als Dialog und Konflikt vermeintlicher Gewissheiten und deren systematischer Relativierung inszeniert, sodass der methodische Zweifel in Form verschiedener Figuren ein Gesicht bekam.
Fiktive Kurzbiographien und Charakteristiken der Figuren, die die einzelnen Sinnabschnitte des Textes verkörperten, wurden von Schülern selbst erstellt und die entsprechenden Textstellen für die Präsentation umgeschrieben, wobei der selbstverfasste Textfundus stets im Bezug zum Primärtext stand.
Das dramatische Gesamtkonzept beinhaltete jedoch nicht nur die Aufteilung des Gesamttextes auf verschiedene Stimmen, sondern auch die szenische Gestaltung von Bewegungsabläufen. Zum Ausdruck gebracht wurde dabei ein immer weiter eskalierender Konflikt der Figuren, „[…] um die existenziell bedrohliche Bedeutungsdimension des ‚methodischen Zweifels' zum Ausdruck zu bringen."[873]
Als weiteres Beispiel zur Umsetzung eines philosophischen Textes in ein szenisches Spiel verweist Gefert auf die dramatische Qualität des Platonischen Symposions, die zumeist in der schulischen Praxis nicht genutzt wird.
„Platon zeichnet kein Bild eines trockenen Diskurses über das Wesen der Liebe, sondern er beschreibt (Weisheits-)Liebende in Aktion. Phaidros, Pausanias, Eryximachos, Aristophanes, Agathon, Sokrates und Alkibiades – die Protagonisten des Trinkgelages – diskutieren nicht nur die Rolle und die Funktion des ‚göttlichen Eros' bzw. der Erotik. Sie werben um- und flirten miteinander. Sie streiten und versöhnen sich. Sie widersprechen sich heftig und feiern sich gegenseitig. Platons ‚Symposion' bietet bei genauerer Lektüre eine Panoptikum der Gefühle, das in dramaturgischer Form dargestellt wird. Dieser Text beschreibt also handelnde Philosophen und besitzt deshalb ohne Zweifel eine dramatische Qualität."[874]
Hier wird die bereits im philosophischen Text vorliegende dramatische bzw. sprachliche Gestaltung in Form wörtlicher Reden genutzt, was die theatrale Umsetzung erleichtert. Die

---

[872] Vgl. Gefert (2002) S. 287-302.
Vgl. Descartes (2005) [1641].
[873] Gefert (2002) S. 300.
[874] Gefert (2006) S. 47.
In Schulbüchern, so Gefert, wird die Thematik meist reduziert auf die Rede des Aristophanes über den Mythos der Teilung der Kugelwesen, deren beide Hälften nun wieder zueinanderstreben, und die Auseinandersetzung zwischen Sokrates und Diotima, in der die platonische Verbindung zwischen Eros und Wahrheitssuche skizziert wird. Dabei wird Eros durch Diotima als ein „Dämon" und Vermittler zwischen dem Schönen und Hässlichen, dem Guten und Schlechten, dem Sterblichen und Unsterblichen vorgestellt.
Auch wenn sich das Lesen von kürzeren Textauszügen aufgrund zeitlicher Gründe oft rechtfertigen lässt, verweist Gefert doch auf den damit zusammenhängenden Verlust der dramatischen Ebene des „Zeigens" und Hinführens.

Dialoge Platons sind keine theoretischen Traktate, sodass ihre Handlungsdimension zu berücksichtigen ist, was sich vor allem im theatralen Philosophieren gut deutlich machen lässt.

„Die Dialoge Platons verdeutlichen demnach, dass sich der Gegenstand des Philosophierens nicht wie der eines Traktats als Objekt vorgeben lässt. Folglich ist gerade die dramatische Dimension, d.h. die Handlungsdimension eines platonischen Dialogs – wie des ‚Symposions – von entscheidender Bedeutung für sein Verständnis.“[875]

Als Alternative dazu, sich dem Text nur mittels klassischer Verfahren der Texterschließung zu nähern, stellt Gefert die vier Phasen seiner Didaktik des theatralen Philosophierens vor.

> „Argumentationsphasen: Lehrer und Schüler lesen das ‚Symposion' abschnittsweise und führen über diese Passagen ein Gespräch. Sie erörtern dabei jeweils die Bedeutung der rezipierten Teile des Textes – Vorbereitungsphasen: Der Lehrer wählt geeignete Übungen zur Improvisation theatraler Formen aus. Er sensibilisiert die Schüler durch diese Übungen für den Arbeitsprozess mit theatralen Formen (warming up). – Erprobungsphasen: Die Schüler erproben zunächst eigene theatrale Ausdrucksformen, um ihre Deutungen […] in Form von Körperbildern oder einzelnen Szenen zu formulieren. Später erproben die Schüler (immer präzisere) szenische Deutungen des Textes und erarbeiten so möglichst weitreichende theatrale Deutungsformen. – Reflexionsphasen: Schüler und Lehrer sprechen über die erprobten theatralen Ausdrucksformen, um für die Bedeutung des Textes [z.B Symposion] angemessenes szenisches Material auszuwählen. Diese Ausdrucksformen bilden das Material für die Entwicklung möglichst präziser präsentativ-theatraler Deutungsformen des Textes im Rahmen eines Projekts.“[876]

Für die Erarbeitung des platonischen „Symposions“ im Rahmen einer Didaktik theatralen Philosophierens empfiehlt Gefert, sich nicht direkt an der gesamten Chronologie seiner Handlung aufgrund ihres großen Umfangs zu orientieren, sondern stattdessen eine Charakterisierung der Akteure des Trinkgelages zu erarbeiten, um sie angemessen theatral verkörpern zu können.[877]

Außerdem besteht ein weiterer Arbeitsschritt darin, dass die Schüler die Redebeiträge des Symposions möglicherweise in Gruppenarbeit sprachlich so „[…] umarbeiten, d.h. kürzen

---

[875] Gefert (2006) S. 48.
[876] Gefert (2006) S. 47/48.
[877] Vgl. Gefert (2006) S. 48.
„Doch werden diese Dialoge beim theatralen Philosophieren nicht nur geschrieben, sondern auch noch theatral dargestellt, stellen sich Fragen, die nicht nur das Verständnis des ‚Symposions' im engeren Sinne, sondern im weiteren Sinne das sokratisch-platonische Verständnis der Wahrheitssuche berühren. Für einen szenisch gestalteten Dialog muss nämlich geklärt werden, wie sich ein maieutisches Gespräch eigentlich angemessen darstellen lässt.
Spricht Sokrates aggressiv oder einfühlsam? Wie reagiert ein Gesprächspartner auf die Fragen des Sokrates? Sieht Agathon am Ende die Wahrheit wirklich ein? Was bedeutet ein solcher Dialog für das Verständnis der Gesprächspartner über die Dialogsituation hinaus? Wie reagieren die anderen Teilnehmer des Trinkgelages auf einen derart bloßstellenden Sokrates und bloßgestellten Agathon?“ (Gefert, 2006, S. 52).

und in eine für sie sprachlich verständliche Form bringen, dass sich ihr ‚Sinn' prägnant szenisch darstellen lässt."[878]

3.1.3.2. Die Bedeutung theatralen Philosophierens in der Begründung durch Derrida und die philosophische Anthropologie

Zur Unterstützung seiner These von der Bedeutung theatraler Formen für das Textverständnis bezieht sich Gefert auf Derrida und dessen Begriff der „différance", um zu erläutern, wie wenig es sprachlich-diskursiven Formen des Philosophierens allein gelingen kann, Wirklichkeitsformen zu thematisieren, sodass eine präsentative Form des Ausdrucks notwendig und gerechtfertigt wird.

> „Derrida führt in seinem berühmten Aufsatz ‚Die différance' den Buchstaben a in die Schreibweise des Wortes différence ein. […] Am Beispiel der différance wird deutlich, dass die Annahme einer eindeutig vernehmbaren Bedeutung der gesprochenen Schrift eine Illusion darstellt: Das gesprochene Wort ‚différ( )nce' verrät nicht, ob das Wort mit >e< oder >a< gemeint ist – diese Frage lässt sich also dem Vernehmen nach nicht entscheiden, die Rede von der >différ(e/a)nce< bedeutet potenziell beides. […] Die différance ist also nur als Bedeutung einer abwesenden Differenz zu begreifen: Sie ist [Derrida streicht dieses ‚ist' in seinem Text durch, um es als Nicht-Seiendes zu markieren] zwar, ‚was die Gegenwärtigung des gegenwärtig Seienden ermöglicht', sie selbst jedoch ‚gegenwärtigt sich nie als solche'. Die différance ist dabei weder dem ‚philosophisch-logischen' noch dem ‚empirisch-logischen' Diskurs verpflichtet, sie ist weder ein Wort noch ein Begriff, der sich positiv definieren ließe: sie ist vielmehr Bestandteil einer Strategie, die es erlaubt, ‚das Irreduzibelste unserer Epoche' zu denken."[879]

Das nicht mehr Reduzierbare ist diesem Ansatz zufolge die Differenz selbst, die in Form von diskursiven Verfahren gerade nicht erfasst werden kann. Eindeutige Zuschreibungen von Signifikant und Signifikat sind demzufolge nicht möglich. „Die Bedeutung eines Textes lässt sich nicht endgültig fixieren, sondern nur als ‚Spiel von Differenzen' zwischen Signifikanten beschreiben."[880]

Daraus ergibt sich folgende Problematik für die Eröffnung und das Verständnis von Texten.

„Die Lektüre von philosophischen Texten ohne Annahme einer eindeutig fixierten Bedeutung führt im Rahmen des philosophischen Bildungsprozesses zu einschneidenden Konsequenzen: Die (‚wahre') Bedeutung des Textes lässt sich demnach nicht länger als der eigentlich im geschriebenen Wort präsente Logos verstehen, der sich in der unmittelbar zu sich selbst

---

[878] Gefert (2006) S. 49.
[879] Gefert (2002) S. 55-57. vgl. Derrida (1999).
[880] Gefert (2002) S. 60.

sprechenden Stimme entfaltet und der lediglich ‚aufgedeckt' werden muss. […] Der Vorrang der Differenz vor der Präsenz darf jedoch nicht zu der irreführenden Annahme verleiten, dass die Bedeutung jedes Textes aus dekonstruktivistischer Sicht beliebig sei, vielmehr konturiert sie sich erst in der spezifisch aktualisierten Lesart eines Textes."[881]

Die Bedeutung eines Textes lässt sich durch logische, analytische Zugänge allein nicht erschließen, da diese die „Differenzen" nicht erfassen können. Hierfür gibt es durchaus nicht-relativistische Verfahren, die den Vorrang der Differenz vor der Präsenz verdeutlichen können, indem sie aktualisierte Lesarten eines Textes zur Darstellung bringen. Dies sind die theatral-präsentativen Verfahren, die verdeutlichen können, was argumentativ-diskursive Verfahren nicht erfassen.

„Dies heißt konkret, dass sich die Philosophierenden (d.h. im Philosophieunterricht Schüler *und* Lehrer) immer wieder von neuem in jeweils aktualisierten Lesarten des Textes riskieren, um so eine Bedeutung aus dem Bedeutungspotenzial des Textes zu erarbeiten. Ein solch riskantes Denken im Bildungsprozess zu praktizieren und bei Schülern zu fördern, bedeutet im Philosophieunterricht beispielsweise, Schüler zu ermutigen, eigene (ungewöhnliche) Lesarten eines philosophischen Textes zu artikulieren und die Neugier auf andere (ungewöhnliche) Lesarten zu provozieren."[882]

Gefert weist dabei auf die Gefahr der konventionellen Verfahren der Texterschließung hin, die darin besteht, dass der Prozess des Philosophierens durch bloße Textarbeit nicht angeregt, sondern eher unterbunden wird. Hingegen betont das theatrale Philosophieren den wichtigen Aspekt einer Handlungs- und Produktionsorientierung innerhalb philosophischer Bildungsprozesse.[883]

Inwiefern eine Handlungs- und Produktionsorientierung gerade in Bereichen des Philosophieunterrichts zu Fragen der philosophischen Anthropologie und Ethik eine Rolle spielt, zeigen die Untersuchungen der philosophischen Anthropologie selbst, die den Menschen als sich selbst aktualisierende Existenz herausstellen.

„Der Mensch als das lebendige Ding, das in die Mitte seiner Existenz gestellt ist, weiß diese Mitte, erlebt sie und ist darum über sie hinaus. Er erlebt die Bindung im absoluten Hier-Jetzt, die Totalkonvergenz des Umfeldes und des eigenen Leibes gegen das Zentrum seiner Position und ist darum nicht mehr von ihr gebunden. […] Ist das Leben des Tieres zentrisch, so ist das

---

[881] Gefert (2002) S. 62.

[882] Gefert (2002) S. 63.
In einer Fußnote distanziert sich Gefert allerdings unter Verweis auf die Notwendigkeit intersubjektiver Nachvollziehbarkeit von absoluter Beliebigkeit eines Textverständnisses.
„Der vorliegenden philosophiedidaktischen Konzeption liegt somit die Auffassung zugrunde, dass ein philosophischer Text zwar unterschiedliche, aber nicht beliebige Lesarten zulässt" (Gefert, 2002, S. 63).

[883] Vgl. Gefert (2002) S. 121.

Leben des Menschen, ohne die Zentrierung durchbrechen zu können, zugleich aus ihr heraus, exzentrisch. Exzentrizität ist die für den Menschen charakteristische Form seiner frontalen Gestelltheit gegen das Umfeld.“[884]

Der Mensch lebt in einem Selbst-Verhältnis und ist dabei auf sich als Zentrum bezogen und weist doch stets schon über sich hinaus.

Die menschliche Existenz ist insofern nicht festgelegt und gestaltet ihre Daseinsform auch, indem sie ihr Dasein „erspielt“, was aufgrund ihrer Exzentrizität möglich ist.

„Menschen lösen sich von sich ab, verwandeln sich in andere. Sie spielen ein anderes Sein. Bietet diese Situation nicht doch auch besondere Vorteile für die anthropologische Erkenntnis? Ist es nicht gerade methodisch von unschätzbarem Wert, dass die menschliche Existenz sich hier bis auf den Grund durchsichtig macht, indem sie sich verwandelnd selbst schöpft?“[885]

---

[884] Plessner [1928] (1981) S. 364.

„Er lebt und erlebt nicht nur, sondern er erlebt sein Erleben. Dass er sich aber als Etwas erlebt, das *nicht* mehr erlebt werden kann, nicht mehr in Gegenstandsstellung tritt, als reines Ich (im Unterschied zu dem mit dem erlebbaren ‚Mich’ identischen psycho-physischen Individual-Ich), hat einzig und allein in der besonderen Grenzgesetztheit […] seinen Grund, schärfer gesagt: bringt sie unmittelbar zum Ausdruck. […] Seine Existenz ist wahrhaft auf Nichts gestellt“ (Plessner [1928] (1981), S. 364/365).

Diese anthropologische Bestimmung des Menschen, die den Mensch gerade nicht festlegen kann, hat Plessner später unter dem Begriff des „homo absconditus“ erläutert. „Als ein in der Welt ausgesetztes Wesen ist der Mensch sich verborgen – homo absconditus. Dieser ursprünglich dem unergründlichen Wesen Gottes zugesprochene Begriff trifft die Natur des Menschen. Sie lässt sich nur als eine von ihrer biologischen Basis jeweils begrenzte und ermöglichte Lebensweise fassen, die den Menschen weiterer festlegender Bestimmung entzieht. Darum müssen alle Versuche scheitern, seine Natur auf bestimmte, angeblich ausschlaggebende Faktoren einzuschränken“ (Plessner [1969] (1983), S. 365).

Eine rein materialistische, biologische Erklärung der menschlichen Existenz kann die menschliche Existenz demzufolge nicht zu fassen bekommen.

„Die Verborgenheit des Menschen für sich selbst wie für seine Mitmenschen – homo absconditus – ist die Nachtseite seiner Weltoffenheit. Er kann sich nie ganz in seinen Taten erkennen – nur seinen Schatten, der ihm vorausläuft und hinter ihm zurückbleibt, einen Abdruck, einen Fingerzeig auf sich selbst. Deshalb hat er Geschichte. Er macht sie, und sie macht ihn“ (Plessner [1969] (1983), S. 359).

Die menschliche Existenz ist gegründet in einem Selbstverhältnis. Wer der Mensch ist, kann seine Geschichte, die menschliche Geschichte im Allgemeinen und Individuellem andeuten, ohne den Menschen je ganz zu erfassen. Die Geschichte schreibt sich fort als Spur der menschlichen Existenz.

Die Suche nach Selbsterkenntnis ist nicht nur ein theoretisches Interesse, sondern geht stets einher mit der Frage nach der Lebens- und Selbstgestaltung. Einfach gesprochen: Die Einstellung, wie sich der Mensch sieht, ist ausschlaggebend dafür, wie der Mensch überhaupt mit sich und der Lebenswelt umgeht.

Dies bedeutet auch, dass die Theorie der Forschung des Menschen stets die Praxis des Umgangs mit Menschen bestimmt. Von solchen Bewertungen der menschlichen Existenz hängt unmittelbar ab, wie Menschen behandelt werden.

„Das von nachdenkenden Menschen empfundene Bedürfnis nach einer Deutung des eigenen menschlichen Daseins ist kein bloß theoretisches Bedürfnis. Je nach den Entscheidungen, die eine solche Deutung enthält, werden Aufgaben sichtbar oder verdeckt. Ob sich der Mensch als Geschöpf Gottes versteht oder als arrivierten Affen, wird einen deutlichen Unterschied in seinem Verhalten zu wirklichen Tatsachen ausmachen; man wird in beiden Fällen auch in sich sehr verschiedene Befehle hören“ (Gehlen [1940] (1993), S. 3).

Der Mensch nimmt zu sich selbst Stellung und steht in einem Verhältnis zu sich, was seine Existenz im grundlegenden, anthropologischen Sinne ausmacht. Der „Umgang mit sich selbst“ und auch die „Behandlung anderer Menschen“ wird davon „abhängen, für was man sie hält und für was man sich hält“ (ebd.).

[885] Plessner [1948] (1982b) S. 404.

Die Ursprünglichkeit des Menschen ist die Exzentrizität und damit auch die Möglichkeit zur Nachahmung des Anderen. Der Mensch wird zum Menschen auch durch den imitatorischen Akt.

„Echte Nachahmung ist nur der exzentrischen Position möglich, d.h. ein Monopol des Menschen. […] Ihre Möglichkeit gründet in der unaufhebbaren Fernstellung des Menschen zu sich, welche in Verkleidung, Verstellung wie überhaupt in dem Grundzug seines Wesens: eine Rolle zu spielen, sich kundgibt. Auch und gerade die Nachahmung des Anderen kann die eigene Ursprünglichkeit bezeugen, wenn sie sich dieser Begrenzung bewusst bleibt.“[886]

In der Handlung des theatralen Philosophierens und der theatralen Darstellung überhaupt lebt der Mensch seine ihm eigentümliche Existenz, die ihren Ursprung als solchen nicht vorfinden kann.

Im nachahmenden, darstellenden Spiel kann der Mensch seiner eigentümlichen Existenzweise näher kommen, die er rein sachlich bzw. auch argumentativ-diskursiv nicht erreicht, da sie nicht eindeutig ist und damit nicht festlegbar und ausdrückbar.

Die menschliche Identität bleibt eine zu bildende und damit auch zu erspielende Identität.

Der Mensch „[…] fällt nicht mit dem zusammen, was er ist: dieser Körper, dieses Temperament, diese Begabung, dieser Charakter, insofern, als er sich von ihnen distanzierend, als dieses ihm gegebene Sein erkennt.“[887]

Diese „exzentrische“ Weise des Daseins „[…] exponiert ihn und setzt ihn damit besonderer Gefährdung aus, der er in den Korrekturen und Kompensationen der Kultur auf besonderen Wegen zu begegnen sucht. Auf einem dieser Wege macht er sich diese Situation selber durchsichtig, stellt sie vor und löst sich von ihr, im Bilde freilich nur und imaginativ: auf dem Wege des Schauspiels.“[888]

---

[886] Plessner [1948] (1982) S. 397/398.

[887] Plessner [1948] (1982b) S. 416/417.

[888] Plessner [1948] (1982b) S. 417.

Der Mensch als „[…] das Medium, in welchem er sich mit sich selbst und der Welt der Menschen und Dinge vorstellend, wollend, denkend und handelnd zusammenfindet, bildet den Ansatzpunkt künstlicher Verkörperung“ (Plessner [1948] (1982b) S. 417).

Die Larve bzw. Maske der antiken Schauspiele verbarg den Menschen völlig hinter seiner Rolle.

„Mit dem Fortfall der künstlichen Maske wird der Leib selbst zum Kunstmittel. Der Darsteller bleibt hinter seinem eigenen Aussehen genauso verborgen wie der kultische Tänzer. Nur mischt er in das Bild der Rolle seine eigene Individualität oder durchtränkt die eigene Individualität mit dem Bild einer Rolle“ (Plessner, [1948] 1982b, S. 408).

Individualität und Rolle vermischen sich in der Verkörperung, ohne dass das eine im anderen völlig aufgeht. Die Verkörperung hebt die Distanz auf und erhält sie gleichzeitig aufrecht.

„Gut ist der Darsteller nicht darum, weil im gegebenen Augenblick seine Gefühle echt sind und er das und das wirklich erlebt, was den Handlungen seiner Rollenfigur entspricht, sondern weil er durch seine Gesten, seine Mimik, seine Stimme imstande ist, für sich und andere jene Illusion der Tiefe zu erzeugen, welcher die Handlungen entsprechen“ (Plessner, [1948] 1982b, S. 408.

Dadurch, dass der Mensch nicht festlegbar ist, wird er anfällig und angreifbar für Infragestellungen und Rechtfertigungsnöte. Solche Unsicherheiten können durch kulturelle Gestaltungen kompensiert werden. Hierzu gehört auch die Darstellung der Existenz im verkörperten Ausdruck.

Insofern ist das Schauspielen auch ein Akt der Entlastung, der die menschliche Daseinsweise in ihrer eigentümlichen Form zum Ausdruck bringt, ohne sie festlegen zu müssen und festlegen zu können, was als solches auch nicht möglich ist. Im Schauspiel erfasst sich der Mensch in der ihm eigenen Weise.

„Das Schauspielern als solches macht Spaß, einfach weil es dabei um Verkörperung geht. Sich benehmen wie…, tun als ob…, macht dem Menschen sein Verhältnis zum eigenen Leib gegenständlich. […] Wir stecken eben ‚in' uns und sind ‚hinter' unserer eigenen Oberfläche. Die Freude am Sichverstecken, an der Verstellung und an der Verkleidung haben also die gleiche Wurzel wie der Drang zur Imitation."[889]

Als das nicht „festgestellte Wesen" ist der Mensch sich selbst Aufgabe und nimmt in diesem Selbst-Verhältnis handelnd zu sich Stellung.

„Der Mensch ist das handelnde Wesen. Er ist in einem noch näher zu bestimmenden Sinne nicht ‚festgestellt', d.h. er ist sich selbst noch Aufgabe – er ist, kann man auch sagen: das stellungnehmende Wesen. Die Akte seines Stellungnehmens nach außen nennen wir Handlungen, und gerade insofern er sich selbst noch Aufgabe ist, nimmt er auch zu sich selbst Stellung und ‚macht sich zu etwas'."[890]

---

[889] Plessner [1961] (1982) S. 452.
„[…] der Imitator übt an der Figur seines Vorbildes ein merkwürdiges Subtraktions- und Übersetzungsverfahren, das dem der Karikatur gleicht, auch wenn ihm karikierende Absicht fernliegt. An dieser Unweigerlichkeit des imitatorischen Effekt hängt es übrigens, dass man dem Imitator offene oder geheime, bewusste oder unbewusste Feindseligkeit gegen sein Original zutraut. Der Lehrer ist ein dankbares Objekt, weil er auf der Klasse lastet. Kriegt einer ihn imitatorisch in den Griff, haben alle das Gefühl, irgendwie seiner Herr geworden zu sein. Stereotypien und Automatismen an seinem Benehmen sind dabei die dankbarsten Anhaltspunkte" (Plessner [1961] (1982) S. 452).

[890] Gehlen [1940] (1993) S. 30.
Beim Menschen wird im Rahmen der philosophischen Anthropologie nach Gehlen von einer Instinktreduktion und dem Abbau von Reizauslösern gesprochen. Der Mensch hat demzufolge zum Überleben zu wenige Instinkte, sodass seit Herder vom Menschen als „Mängelwesen" die Rede ist.
Dieser Mangel führt nach Gehlen beim Menschen zu einer Reizüberflutung, da er aufgrund seiner Weltoffenheit nicht nur empfänglicher für alle möglichen Reize wird, sondern auch ein eigenständiges Gefühlsleben entwickelt, das nicht reizgebunden ist. Solche inneren Affekte können sich spontan entwickeln.
Der Mensch möchte sich von dieser Instabilität bzw. der unkalkulierbaren affektiven Situation entlasten, indem er versucht, sein eigenes Selbstbild zu verobjektivieren (was seiner weltoffenen Existenzweise eigentlich nicht entspricht) und sich selbst in den Griff zu bekommen. Jedoch ist die Handlung des Menschen, im Unterschied zum „Verhalten" des Tieres, von einem „Selbstverhältnis" zu sich geprägt, das nicht fest-gestellt ist.
Die Möglichkeiten der Bildung und Erziehung ergeben sich aus diesem Nicht-Festgestelltsein des Menschen. Aus der „Unfertigkeit" und der „untierischen Unspezialisiertheit" des Menschen ergibt sich die Bedeutung von Erziehung und Spiel.
Beim menschlichen „Spielen" geht es um das Erleben von und den Umgang mit Fantasie. Aus der Unfertigkeit und Unspezialisiertheit des menschlichen „Mängelwesens" erwächst ein Fantasieüberschuss aufgrund der

Zur „Natur des Menschen“ gehört es, zu sich Stellung zu nehmen und „etwas aus sich machen“ zu müssen, da der Mensch „nicht festgestellt“ und seiner Art nach „unfertig“ ist, sodass „Erziehung“ und Formung seines Daseins geradezu eine Existenzbedingung des Menschen ist.[891]

„[…] das ‚nicht festgestellte Wesen’ mit seiner plastischen, weltoffenen und variablen Antriebsstruktur erlebt sich im Spiel selbst, oder die ‚Unstabilität’ ist wesentlicher Inhalt des Spiels. […] Im Spiel treffen wir daher die einzigartige menschliche, weltoffene Antriebsstruktur.“[892]

3.2. Die Frage nach dem gelingenden Leben und der Lebenskunst in der Umsetzung im Philosophie- und Ethikunterricht

Im Verständnis der hier vorliegenden Arbeit beinhalten die Fragen nach dem gelingenden Leben eine ganzheitliche Sicht auf zahlreiche Felder der Philosophie. Ein Philosophieunterricht, der die Fragen der Lebenskunst ins Zentrum seiner Überlegungen rückt, beschäftigt sich daher mit grundlegenden Themen der philosophischen Anthropologie ebenso wie mit ethischen Fragestellungen und unterschiedlichen philosophischen Methoden. Dabei ist er einem integralen Ethikverständnis verpflichtet und bezieht sowohl gesprächsorientierte als auch textbasierte Unterrichtsformen ein. Dies soll Thema der folgenden Kapitel sein.

3.2.1. Das integrale Verständnis der Ethik für den Schulunterricht und der didaktisch-methodische Zugang zur ethischen Selbstgestaltung

In seiner „Didaktik des Ethikunterrichts“ widmet Pfeifer (2009) ein eigenes Kapitel dem Thema der „gekonnten Lebensgestaltung“ als Teil der Praktischen Ethik. Dabei geht es gemäß der „Integrativen Ethik“ nach Krämer (1992) „[…] um eine Umstrukturierung der

---

Reizüberflutung und selbstständigen Affektgenerierung. Hieraus entsteht sowohl die Notwendigkeit zu Erziehung und Bildung des „weltoffenen“ Menschen und gleichzeitig die Möglichkeit durch das Spiel, mit dieser Überflutung von Fantasie und Affekten umzugehen. Das Spiel hängt daher eng mit der Notwendigkeit der menschlichen Bildung zusammen.

[891] „Es ist dies nicht Luxus, der auch unterbleiben könnte, sondern das ‚Unfertigsein’ gehört zu seinen physischen Bedingungen, zu seiner Natur, und in dieser Hinsicht ist er ein Wesen der Zucht: Selbstzucht, Erziehung, Züchtung als In-Form-Kommen und In-Form-Bleiben gehört zu den Existenzbedingungen eines nicht festgestellten Wesens“ (Gehlen, [1940] (1993), S. 30).

[892] Gehlen [1940] (1993) S. 241.

„[…] das Spiel ist die Form, wie sich ein weltoffenes, noch – wegen der langen Entwicklung – aufgabenloses und überschüssiges Antriebsleben zur Welt hin selbst erschließt und in kommunikativer Lebendigkeit erlebt, wie in ihm selbst eine Fülle teilnehmender und wechselnder Bedürfnisse erwachsen“ (Gehlen, [1940] (1993), S. 241).

traditionellen Strebensethik zu einer postteleologischen. Das essentielle Merkmal unserer ‚Moderne', das die Lebenskonzepte der einzelnen Personen entscheidend prägt, ist – so Krämer – die Entteleologisierung. Mit ihr geht einher eine tiefgreifende Pluralisierung der Wirklichkeits- und Werteperspektiven. An die Stelle eines festgelegten bzw. vorgegebenen Lebensziels tritt die Offenheit und prinzipiell unendliche Vielfalt der Optionen. Die selbstständige Gestaltung bzw. Führung der je eigenen individuellen Lebensgeschichte wird so zu einem existenziellen Muss."[893]

Zunächst geht es darum, einer Sollens-Moral, die sich an universellen Prinzipien orientiert, eine Strebensethik gleichberechtigt zur Seite zu stellen. Eine solche Ethik rückt das „Können" in den Focus der Aufmerksamkeit, sodass es allgemein darum geht, trotz hemmender Faktoren durch praktische Intelligenz zu einer guten Lebensführung zu gelangen.

„Die Strebensethik hält keine eindeutigen Aussagen zu individuellen Lebenszielen, -sinn oder –glück parat. Sie gibt nicht mehr – darin zeigt sich ihr postteleologischer Grundzug – positiv bestimmte Optimalwerte an. Was sie in erster Linie anstrebt, ist, die Bedingungen eines gelungenen Lebens zu reflektieren. Dabei kommt vor alldem das Selbst- und Weltverhältnis der Individuen zur Sprache. Die Strebensethik, als spezielle Ethik, kann durch Beratung zu einer individuell vollzogenen Lebensgestaltung verhelfen."[894]

Die Bereiche, denen sich eine spezielle Strebensethik zuwendet, sind z.B. der Umgang mit Gütern, Gesundheit und Krankheit, Freundschaft, der Umgang mit Anderen, Fragen des gelingenden Lebens und der Umgang mit der Zeitdimension des Lebens.

Pfeifer erläutert zunächst den Begriff der „Zeitethik": „Ein Hauptanliegen der Zeit-Ethik als Spezieller Ethik wird es also sein, Heranwachsende zu befähigen, mit den geeigneten Mitteln und Methoden einem übergroßen Zeitdruck zu widerstehen, sodass nicht nur gefüllte, sondern vor allem erfüllte Zeit gelebt werden kann. Konkret geht es darum, handhabbare Möglichkeiten der Verlangsamung, der Entschleunigung von Zeit zu finden. […] Das Bewusstmachen von modernen Zeitphänomenen (z.B. Beschleunigung, Komprimierung, Flexibilisierung) und deren ethische Reflexion im eigenen Nahbereich sind wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung der moralischen Identität von Heranwachsenden."[895]

Hieran schließt sich auch die Auseinandersetzung mit dem Umgang der Medienwelt an, die in einer Form von Medienethik thematisiert werden kann.[896]

---

[893] Pfeifer (2009) S. 324.
[894] Pfeifer (2009) S. 326.
[895] Pfeifer (2009) S. 330/331.
[896] „ Medienethik ist also in erster Linie eine deskriptive Form der Ethik. Sie versucht, das Verhalten der Menschen unter medialen Bedingungen zu erhellen, den Akteuren – Produzenten und Konsumenten – bewusst zu machen. […] Das Medium ist prinzipiell kein neutraler Vermittler, also keine Brille, kein Mikroskop oder

Insgesamt sind diese Themen Teil einer unterrichtlichen Vermittlung und Reflexion von Lebensgestaltung.

„Das reflexive Umgehen-Können mit sich selbst, ein Kernelement einer gekonnten Lebensführung, führt schließlich zu einer Ich-Kompetenz. Neben der Du-Kompetenz (Sozialität) und Es-Kompetenz (Weltwissen) stellt jene ein didaktisches Hauptziel des Ethikunterrichts dar.“[897]

Teleskop, sondern etwas, das selbst Wirklichkeit schafft. […] Wir tauchen in virtuellen Welten nur noch als schemenhafter stand-in-body auf und müssen nicht mehr länger körperlich präsent sein, wenn wir argumentieren.; keine herrische Geste mehr, um mit einem Argument aufzutrumpfen; kein Vibrieren der Stimme mehr, wenn man empört ist; kein Lispeln und Stottern mehr; kein Indiz mehr, das einen sozialen Status und damit ein Interesse verrät; kein Stirnrunzeln, Lächeln oder Augenzwinkern und keine verstohlenen Zeichen von Langeweile und Missbilligung mehr“ (Pfeifer, 2009, S. 332).
In der Diskussion um die Auswirkungen der Medienwelten auf die menschliche Existenzweise können Pro- und Contraargumente abgewogen und diskutiert werden (z.B. Erweiterung von Erfahrung vs. Wirklichkeitsverlust, Kommunikationszunahme vs. Anonymisierung, Kreativitätsentfaltung vs. Manipulation und Überwachung etc.) Die Auseinandersetzung mit Mediennutzung und Mediengestaltung trägt nicht unwesentlich dazu bei, die individuelle und gesellschaftliche Lebensführung in den Blick zu bekommen.
Zur weiteren Lektüre auch im Rahmen schulischer Projekte oder Unterrichtsreihen für fortgeschrittene Kurse kann hier Vilém Flusser (1999) genannt werden, der in seinem Buch *Ins Universum der technischen Bilder* schreibt: „Die technischen Bilder stellen nicht etwas dar (obwohl sie dies zu tun scheinen), sondern sie projizieren etwas. Das von den technischen Bildern Bedeutete (‚signifié’) ist etwas von innen nach außen Entworfenes (gleichgültig, ob es ein fotografiertes Haus oder ein Computerbild eines zu bauenden Flugzeugs ist), und es ist dort draußen erst, nachdem es entworfen wurde. Daher sind die technischen Bilder nicht vom Bedeuteten her, sondern vom Bedeutenden (‚signifiant’) her zu entziffern. […] Technische Bilder entziffern heißt nicht das von ihnen Gezeigte entziffern, sondern ihr Programm aus ihnen herauszulesen“ (Flusser, 1999, S. 53).
Sowohl unter zeichentheoretischen als auch unter phänomenologischen und hermeneutischen Gesichtspunkten können die „technischen Bilder“ philosophisch und ethisch thematisiert werden.

[897] Pfeifer (2009) S. 335.
„Zur Ich-Kompetenz gehören: (a) die Fähigkeit zur reflexiven Selbstvergewisserung (Introspektion): Wer bin ich? Welches sind meine Interessen, Bedürfnisse, Gefühle? Wie sehe ich mich? Wie lebe ich? Wie handle ich? (b) die Fähigkeit zu Bestimmung und Begründung von Lebenszielen (Evaluation): Welches sind für mein Leben grundlegende Ziele? Welche Werte liegen ihnen zugrunde? Wie kann ich sie für mich und andere begründen? Was ist ‚gut’ für mich? (c) die Fähigkeit zur Realisierung und Koordination der anvisierten Zielwerte: (Kontextualisierung) Wie und wann lassen sich meine Ziele verwirklichen? Welchen Werten gebe ich im Konfliktfall den Vorzug? Passen Sie zu meinem Leben als Ganzes? Was bedeutet für mich ein ‚gutes Leben’?“ (Pfeifer, 2009, S. 336).
Vorgeschlagen werden zehn unterschiedliche, exemplarische Methoden für eine „biographische Selbstreflexion“, die als Grundlage einer Ich-Kompetenz und als Bestandteil didaktischer Überlegungen zum Ethik- und Philosophieunterricht gelten kann. Hier sollen jedoch in der Unterrichtssituation die Grenzen hin zu therapieähnlichen Selbstanalysen nicht überschritten werden, sodass der Einsatz der folgenden Methoden individuell auf die Anwendung im Unterricht angepasst werden muss.
„1) Meditation und Stille, 2) Collagen (Texte/Bilder/Fotos), 3) Erstellen eines Leporellos (Drehbuch des eigenen Lebens von der Geburt bis zum Tod), 4) Rollenspiele, 5) Wertklärungsübungen 6) Erstellen von Wertpyramiden, 7) Übungen zur Identitätsfindung, 8) Zukunftswerkstatt, 9) Zeitmanagement mit Mind Maps: Was ist wichtig für mein Leben? Welches sind meine Stärken? Wo möchte ich in 5 oder 10 Jahren stehen? Wofür hätte ich gerne mehr Freiräume? Welches Handeln verursacht bei mir Hektik?, 10) Interpretieren von narrativen Texten (literarischen Lebensgeschichten): Welche Könnensweisen in Bezug auf Lebensgestaltung werden dargestellt? Wie gehen die Protagonisten mit dem Verfügbaren bzw. Unverfügbaren in ihrem Leben um? Gelingt ihnen der Versuch, ihr Leben in ihrem Sinne vernünftig und kohärent zu gestalten?“ (Pfeifer, 2009, S. 336).
Die zehnte Methode kann zur philosophischen Reflexion des Konzepts der „narrativen Identität“ weitergeführt werden. Vgl. Ricoeur (1991), Schapp (1981, 2004), Haker (2010) zur „Narrativen Ethik“ in ZDPE 2/2010.
Florian Huber (2008), der selbst eine philosophische Praxis für „reflexive Lebensbetrachtung“ betreibt, hat sich in einer Arbeit mit dem Thema der Verstrickung von Identität und Literatur auseinandergesetzt unter dem Titel: *Durch Lesen sich selbst verstehen. Zum Verhältnis von Literatur und Identitätsbildung.*

Durch den Begriff der „integrativen“ Ethik möchte Pfeifer die Bedeutung verschiedener Entwicklungsstränge der Ethik für die schulische Bildung herausheben. Daher würdigt er sowohl die kantische Prinzipienethik als auch den aristotelisch-tugendethischen Ansatz. Tugenden wie Klugheit und Eigenkompetenz wird eine konstitutive Funktion für ein gelingendes Leben zugesprochen.

„In diesem Sinne sieht die Strebensethik die Tugenden der Selbstverwirklichung als primär und notwendig an. Mit Selbstverwirklichung ist allerdings nicht jene auch in Wellness-Magazinen propagierte manieristische bis narzisstische Selbststilisierung gemeint. Vielmehr geht es um eine selbstreflexive, rational-kritische und selbstbestimmte Lebensführung.“[898]

Selbstreflexivität im Hinblick auf die eigene Lebensführung ist Bestandteil des hier vorgestellten Ethikunterrichts und erfordert, dass sich die Beteiligten auf die Perspektive der ersten Person ihrer eigenen Wahrnehmung einlassen. Ethik ist dadurch mehr als eine Vermittlung verschiedener Theorien zur Ethik.

„Der Sprung von der Perspektive der dritten Person mit der dafür typischen Neutralität in die Perspektive der ersten Person mit dem für normatives Lernen erforderlichen persönlichen Engagement ist charakteristisch für den Ethikunterricht.“[899]

Der Ethikunterricht beinhaltet dennoch auch ein theoretisches und dabei rational-kritisches Nachdenken, das jedoch eine starke Verbindung zur individuellen und gesellschaftlichen ethischen Praxis aufweist.

Dort heißt es: „Die Rezeption von Literatur ist eine von vielen Situationen, in denen Subjekte ihre persönliche Geschichte vor einem ‚imaginären Publikum’ verhandeln“ (Huber, 2008, S. 49).
Huber versucht in diesem Buch auch mithilfe von Interviews die Bedeutung von Literatur für die individuelle Biographie aufzuzeigen. Der Begriff der „Bibliotherapie“ zeigt die Nähe zu medizinischen und psychischen Kontexten.
Es existiert eine „Deutsche Gesellschaft für Poesie- und Bibliotherapie“ mit institutionell formulierten Anforderungen an qualifizierte Bibliotherapeuten und Ausbildungsstandards. (www.dgkt.de) Jedoch sollte die Verbindung von Literatur und Identität auch unabhängig von psychologisierenden und therapeutisierenden Verwendungen gewürdigt werden ganz im Sinne der Philosophischen Praxis, die nicht unbedingt psychisch „heilen“, sondern „aufklären“ will. (vgl. Huber, 2008, S. 212).
In diesem Kontext ist auch die „Heilsamkeit der Philosophie“ im Verständnis von Lutz von Werder (2006b) zu sehen.
Vgl. hierzu Kapitel 3.3.1. dieser Arbeit.

[898] Pfeifer (2009) S. 339.
Anstatt Kant und Aristoteles als Protagonisten zweier gänzlich unterschiedlicher Typen von Ethik zu sehen, spricht sehr viel „für eine differenzierende Verbindung des kantianischen maximenethischen und des aristotelischen tugendethischen Ansatzes“ (Pfeifer, 2009, S. 337).
Diese These vertritt bereits Höffe (2006), indem er gegen eine strikte Widersprüchlichkeit der Ethikansätze von Aristoteles und Kant argumentiert. Kant sei in gewisser Weise auch „Aristoteliker“, da auch er z.B. in der Vorrede zur *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* eine „durch Erfahrung geschärfte Urteilskraft“ fordert, die Höffe in die Nähe der aristotelischen „phronesis“ (Klugheit) rückt. (vgl. Höffe, 2006, S. 290)
Gegen die „relativistische Aristoteles-Lektüre der Kommunitaristen“ bringt er außerdem vor, dass auch die Ethik des Aristoteles durchaus universalen Grundsätzen folgt. (vgl. Höffe, 2006, S. 289) In den Grundelementen seiner Ethik, so Höffe, sei Aristoteles Universalist (vgl. S. 303).

[899] Pfeifer (2009) S. 71.

Der Bereich des instruierenden Lernens wird erweitert um Elemente des entdeckenden Lernens,[900] was eine Lernkultur der reflektierten Wahrnehmung und Achtsamkeit fördert.
Die geforderte und zu lernende „ethische Reflexivität“ setzt sich zusammen aus Sachwahrnehmung, Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung. Somit spielen im Zusammenhang ethischen Nachdenkens weitere philosophische Konzepte eine wichtige Rolle, so z.B. die Phänomenologie, Hermeneutik oder auch die dialogische Philosophie.
„Diese aufdeckende (phänomenologische) und dann auch auslegende (hermeneutische) Rationalität lässt dem Angesprochenen die soziale Welt der Normen und Werte in einem anderen Lichte erscheinen und kann insofern auch zu einer Änderung seines Selbstverständnisses führen. So vermag der Ethiklehrer mit seinen Schülern – auf Augenhöhe gewissermaßen – zu den verborgenen Schichten der erfahrenen Lebenswirklichkeit vorzudringen, in denen sich unsere impliziten Wertungen bilden – die gilt es dann explizit zu machen.“[901]
Das für selbstverständlich gehaltene Verhalten soll mithilfe der phänomenologischen Methode „aus dem toten Winkel“ heraustreten und in den Blick genommen werden.

---

[900] Pfeifer (2009) S. 86.
[901] Pfeifer (2009) S. 92.
Unter Verweis auf Husserl und dessen Begriff der epoché wird das phänomenologische Vorgehen des „Einklammerns“ und kritischen Reflektierens von vermeintlich Selbstverständlichem bei Pfeifer (2009) beschrieben. Ebenfalls wird auf den Gefühlsraum nach Schmitz (1969) verwiesen.
Spezifische phänomenologische Fragetypen sollen die eigenen Vor-urteile und Vorstellungen bewusst werden lassen: „1. Was nehmen wir genau wahr? (Deskription) 2. Wie lässt es sich präzise und vollständig beschreiben? (Strukturanalyse) 3. Was sind konstitutive Voraussetzungen dieser Wahrnehmungen? (Reduktion) a) Es sind meine Wahrnehmungen: welche persönlichen Faktoren (Erfahrungen/Gefühle…) schlagen sich darin nieder? (Ich-Reflexion). b) Welche Wertungen bzw. Vorurteile haben mein Auge bestimmt? (Implikationsanalyse). c) Welche philosophischen Traditionen oder Konventionen prägen unsere Wahrnehmungen? (Präsuppositionsanalyse)“ (Pfeifer, 2009, S. 94).
Für den Unterrichtseinstieg bietet sich z.B. zunächst das Beschreiben von alltäglichen Gegenständen (Tisch, Stuhl, Buch…) an, außerdem die Wahrnehmung in bestimmten Situationen (Schulhof, bestimmte Räume, Fahrradfahren…) oder das Beschreiben von Erinnerungen (ein schönes Ereignis vor 5 Jahren, vor 10 Jahren etc.).
Eine Übung zur Wahrnehmung normativer Implikationen unserer Alltagspraxis kann darin bestehen, dass die Schüler in einem Gedankenexperiment einen Tag fingieren, an dem sie anderen mit ständigem Zweifel und Misstrauen begegnen. „Oder: Was wäre, wenn wir von einem bestimmten Zeitpunkt an durch einen inneren Zwang immer die Wahrheit sagen müssten? Mit dieser Übung lässt sich die Grundfigur des kategorischen Imperativs alltagsweltlich antizipieren“ (Pfeifer, 2009, S. 95).
Außerdem werden Übungen zur Phänomenologie der Gefühle von Pfeifer genannt auch unter dem Aspekt, in der Folge solcher Übungen einem „Gerechtigkeitsempfinden“ nachzuspüren und z.B. Lebenssituationen zu beschreiben, in denen ein solches Gefühl auftrat. Gefragt werden kann dabei, wie sich Sympathie, Mitleid, Hass, Rache, Empörung oder Scham beschreiben lassen.
Ein solches Unterrichtsverständnis geht von den Intuitionen und Vorverständnissen der Schüler aus und ist derart induktiv angelegt, dass die Schüler die Möglichkeit bekommen, ihre Meinungen und Vorstellungsbilder in den Blick zu bekommen und dadurch „in Bewegung zu bringen“. (vgl. Pfeifer, 2009, S. 104)
Verwiesen sei hier auf einen möglichen Übergang zur Thematisierung der „Mitleidsethik“ im Sinne Schopenhauers, der durch den phänomenologisch inspirierten Einstieg gut umsetzbar wäre. Hierzu bieten sich Textausschnitte an aus Schopenhauers Schrift [1840] (1986) „Über die Grundlage der Moral“.

Damit bezieht Pfeifer (2009) in sein Konzept der „integrativen Wertevermittlung“ nicht nur Moraltheorie, sondern auch Aspekte der Lebensführung und methodische Zugänge zur Lebenswelt mit ein, die allesamt den Umgang mit dem Selbst, dem Anderen und der Umwelt als Mitwelt bestimmen.
Der Umgang mit dem Anderen findet im Ethikunterricht selbst in Form von Gesprächen statt, deren Umsetzung damit ebenfalls ethische Relevanz bekommt.

3.2.2. Gesprächsorientierter Unterricht als Annäherung an eine Philosophische Praxis

Das Gespräch wird von Pfeifer als Leitmedium des Ethikunterrichts bezeichnet. Unterschieden werden können verschiedene Gesprächsformen, z.B. das „gelenkte Unterrichtsgespräch“, das „fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch“, das „themenzentrierte Schülergespräch“ und das Streitgespräch bzw. die Diskussion. „Beim themenzentrierten Schülergespräch greift die Lehrperson ganz explizit auf die Erfahrungen, das Vorwissen oder die Phantasien der Schüler zurück. […] Das Bewusstmachen eigener Erfahrungen und ihre weitere Reflexion sind allgemeine Zielmarken dieser Gesprächsform.“[902]

[902] Pfeifer (2009) S. 125.
Allgemein wird die Mehrdimensionalität der Kommunikation nach dem Gesprächsmodell der vier Seiten einer Botschaft (Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Appell, Beziehung) nach Schulz von Thun (1996, 2005, 2006) als zu beachtendes Komplexitätsmerkmal hervorgehoben.
Vorgestellt wird auch die themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn, derzufolge Lehren und Lernen dann am besten gelingt, wenn physische, emotionale und intellektuelle Aspekte einer Einheit gesehen werden. ICH, WIR und ES (das Thema) sind grundsätzlich als gleichwertige Aspekt einer Interaktion und damit auch von Unterrichtssituationen anzusehen. „Vieles kommt auf eine Balance zwischen Psychischem und Leiblichem, zwischen Innen und Außen, zwischen Ich und der Gruppe und zwischen Gruppe und der Außenwelt an“ (Pfeifer, 2009, S. 117).
Vgl. Cohn /Klein (1993) S. 133/134. vgl. auch Cohn (1994) S. 152-175, wo die Möglichkeit der „Humanisierung der Schulen“ durch die Überwindung des „Rivalitätsprinzips“ durch das „Kooperationsmodell mithilfe der themenzentrierten Interaktion“ vorgestellt wird.
Folgende Regeln der themenzentrierten Interaktion können genannt werden: 1. Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Vermeide Interview-Fragen. 2. Sei authentisch in deinen Kommunikationen. Mach dir bewusst, was du denkst und fühlst. 3. Halte dich mit Interpretationen in Bezug auf andere so lange wie möglich zurück. Sprich statt dessen deine persönlichen Reaktionen aus. 4. Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen. 5. Seitengespräche haben Vorrang. Sie würden nicht geschehen, wenn sie nicht wichtig wären. (vgl. Pfeifer, 2009, S. 118/119).
Bei Cohn (1994) werden weitere Grundlagen der Themenzentrierten Interaktion (TZI) genannt, die ohne Absolutheitsanspruch zur nützlichen Orientierung für die Arbeit in Gruppen vorgeschlagen werden so z.B.: a) Sei dein eigener „Chairman“: Vertritt dich selbst in deinen Aussagen und sprich nicht per ‚Wir’ oder ‚Man’, b) Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines anderen Teilnehmers aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, dass er so ist, wie er ist (d.h. wie du ihn siehst) c) Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in Stichworten, über was ihr zu sprechen beabsichtigt: Dies vermittelt der ganzen Gruppe einen Überblick über die Vielfalt der Gesprächsfäden, die wieder aufgegriffen werden können, und niemand fühlt sich übergangen, sodass ein Rivalisieren um Aufmerksamkeit verhindert wird. (Einem Rollenverhalten der

Vor allem das Sokratische Gespräch, so Pfeifers explizite These, entspricht den didaktischen Grundintentionen des Ethikunterrichts am meisten als „genuin philosophisch-ethische Gesprächsform".

„Die entscheidende Idee dabei ist, dass der Lehrer dem Schüler kein fertiges Wissen vermittelt, sondern ihm lediglich bei der Produktion von Wissen Hilfestellung leistet. Es handelt sich also um eine Art von ‚selbstentdeckendem Lernen'."[903]

Ein solcher Umgang im Gespräch ermöglicht ein eigenständiges Denken und ermutigt dazu, andere Positionen anzuhören und gleichzeitig kritisch dazu Stellung zu nehmen. Das Vorgehen kann als dialektisch bezeichnet werden.

„Die Methode des sokratischen Dialogs eignet sich als didaktisches Modell, um den Philosophieunterricht als dialogischen Prozess der Verständigung und des Rechenschaftgebens zu konzipieren. […] Erstens bedeutet die dialektische Methode das integrative Denken in größeren Zusammenhängen. […] Zweitens bedeutet die dialektische Methode die positive Funktion des Widerspruchs."[904]

Das Unterrichtsgespräch, das an die sokratische Gesprächsführung angelehnt ist, bezieht sich auf die Lebenserfahrungen der Schüler und überschreitet diese gleichzeitig, indem unbewusste Vorannahmen hinterfragt und damit destruiert werden.

---

zurückhaltenden „Scheuen" auf der einen Seite und „Dominierenden" auf der anderen Seite kann so entgegengewirkt werden) vgl. Cohn (1994) S. 120-129.
Der Einsatz dieser Modelle kann zur Vorbereitung auf Gesprächsleitung im schulischen Unterricht hilfreich sein und außerdem selbst zum Thema einer Ethikstunde zum kommunikativen Umgang werden. Dabei geht es darum, sowohl die Eigenverantwortung als auch die gegenseitige Akzeptanz und Fähigkeit zur Konsensbildung zu steigern. Auch der Ansatz der „klientenzentrierten Gesprächsführung" nach Carl Rogers gehört in diesen Zusammenhang. Ihm zufolge sollen Lehrer im Gespräch mit ihren Schülern auf folgendes achten: a) kongruent sein (Kongruenz/Echtheit), b) einfühlsam sein (Empathie) c) seinen Schüler positiv wertschätzen. (vgl. Pfeifer, 2009, S. 120).

[903] Pfeifer (2009) S. 129.
Vgl. zur Möglichkeit „offener Unterrichtsformen" Kapitel 3.1.1.4. dieser Arbeit.
Zur Umsetzung der ethischen und kommunikativen Kompetenzen im schulischen Alltag beruft sich Pfeifer auf das „Just Community Konzept", durch das eine Form der ethischen Praxis im Alltag von Schülern und Lehrern verwirklicht werden kann.
„Die ‚Just Community' umfasst eine ganze Reihe von Methoden, die es den Schülern und Lehrern ermöglichen, das innere Leben einer Schule durch demokratische Entscheidungsfindungsprozesse selber zu gestalten, um auf diesem Wege moralisch und sozial zu lernen" (Pfeifer, 2009, S. 308).
Solche Versammlungen, die von einer Vorbereitungsgruppe geplant und durchgeführt werden, können zum Pflichtprogramm des Lehrplans gemacht werden.
„Die Schule soll zu einem besonderen Erfahrungsraum werden, zu einer ‚embryonic society' (John Dewey), zur ‚Polis im Kleinen' (Hartmut von Hentig). Kohlberg hat gefordert, dass die Schule ein zentraler Ort moralischen, sozialen und demokratischen Lernens werden soll. Kindern und Jugendlichen muss die Möglichkeit eingeräumt werden, an wirklichen Entscheidungssituationen partizipieren zu können" (Pfeifer, 2009, S. 308).
In den Gemeinschaftssitzungen, die z.B. aus den Mitgliedern einer ganzen Jahrgangsstufe bestehen können, werden Probleme der Schulgemeinschaft besprochen. (so z.B. „Zerstören von Bänken und Fahrrädern, Rauchen auf der Toilette, Planung einer Feier oder das Zuspätkommen von Lehrern" (Pfeifer, 2009, S. 309).

[904] Rohbeck (2008) S. 122.

Bei dieser Gesprächsform muss es nicht, wie im idealtypischen Fall angenommen, immer zum Konsens kommen.

„[…] es ist auch zu fragen, ob der angestrebte Konsens wirklich so zwingend ist. Demgegenüber ist auch das Modell des reflektierten Dissenses vertretbar. […] Ein so verstandener Dissens, der zur Toleranz erzieht, ist nicht weniger ethisch als der versöhnlich stimmende Konsens.“[905]

Hier knüpft eine weitere Gesprächsform an, die im Unterricht ein belebendes Moment sein kann, indem nämlich divergierende Positionen miteinander in ein Streitgespräch treten.

„Ebenso bietet die mittelalterliche Disputation eine spannungsreiche Alternative für das Unterrichtsgespräch. Während im sokratischen Dialog seelenverwandte Freunde gemeinsam um die Wahrheit ringen, gleicht die Disputation eher einem Turnierkampf.“[906]

Eine weitere Dialogform „[…] lässt sich im Unterricht als eine Art Rollenspiel inszenieren: Im Laufe eines Ethikkurses führen etwa ein Aristoteliker, ein Kantianer und ein Utilitarist ein Streitgespräch über ein Fallbeispiel. Das eignet sich zum Abschluss einer Stundensequenz, wenn die einzelnen Positionen bekannt sind und noch einmal aufeinander bezogen werden.“[907]

Eine solche inszenierte Auseinandersetzung ist auch über die ethischen Positionen hinaus zwischen verschiedenen philosophischen Perspektiven möglich. Genannt werden können die philosophischen Denkrichtungen „analytische Philosophie, Konstruktivismus, Phänomenologie, Dialektik, Hermeneutik und Dekonstruktion“, die den folgenden Kompetenzen zugeordnet werden: Analyse, Reflexion, Beobachtung, Kritik, Verstehen, Kreativität.

„Werden diese […] Methoden als Kompetenzen vermittelt und angeeignet, tragen sie zur Reflexion der Alltagspraxis und damit zur grundlegenden Orientierung in der Lebenswelt bei. Die besondere Aufgabe des Philosophie- und Ethikunterrichts besteht darin, eine methodische Kompetenz der Lernenden zu fördern.“[908]

---

[905] Rohbeck (2008) S. 57.
[906] Rohbeck (2008) S. 58.
[907] Rohbeck (2008) S. 59.
[908] Rohbeck (2008) S. 70.
In einer Tabelle ordnet Rohbeck den philosophischen Denkrichtungen entsprechende Tätigkeiten zu, die er an einer anderen Stelle nochmals in die Rubriken „Sprechen, Lesen und Schreiben“ differenziert. (vgl. S. 88)
„Analytische Philosophie: Begriffe und Argumentationsregeln analysieren und selbstständig verwenden; Fallbeispiele lösen können und dazu eine logische Argumentation aufbauen – Konstruktivismus: Sich über den Sprachgebrauch reflexiv verständigen; Begriffe und Argumente rekonstruieren, d.h. sie auf alltägliche Handlungen zurückführen und Vorannahmen explizieren. – Phänomenologie: Beobachtungen in der eigenen Lebenswelt und subjektive Bewusstseinszustände beschreiben; dabei verborgene Implikationen aufdecken. – Dialektik: Kritik üben, indem Widersprüche und Defizite des Kritisierten genutzt werden. – Hermeneutik: Texte und Dialogbeiträge im kulturellen Zusammenhang verstehen; Vorverständnisse des Lesers und Intention des Autors in einen Sinnzusammenhang bringen. – Dekonstruktion: Aussagen im Kontext rekonstruieren und im

Eine weitere Gesprächsform, die zwar monologisch gehalten wird, aber stets an ein Publikum gerichtet ist und damit dialogische Überlegungen enthält, ist die Rede.

„Das Thema Rhetorik hat Konjunktur. Universitäten, Schulen und andere Bildungseinrichtungen richten Kurse in Rhetorik ein; Unternehmen schulen ihre Mitarbeiter im Reden (und Überreden); es entstehen ‚Debattier-Clubs', in denen man sich in der Redekunst üben kann; Redaktionen veranstalten rhetorische Wettbewerbe. Viele Ratgeber halten Muster-Reden für jeden Anlass bereit."[909]

Die Alltagsrelevanz rhetorischer Überlegungen wird an dieser Stelle angedeutet. Zu überlegen ist daher, inwiefern die Rhetorik ein Thema für den Ethik- und Philosophieunterricht ist und in welcher Weise es dort zu behandeln bzw. zu reflektieren ist.

„Den Gesprächspartner behandelt man als Gegner, den es zu besiegen gilt. Das Überzeugen durch Argumente weicht dem Überreden durch rhetorische Tricks. In diesem negativen Fall muss sich die Fachdidaktik fragen, ob sie eine derartige Sozialtechnik zu fördern bereit ist. Hat der Philosophie- und Ethikunterricht die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler für den Konkurrenzkampf fit zu machen?"[910]

In der Didaktik der Philosophie und Ethik hat die Rhetorik bisher kaum eine Rolle gespielt, auch deshalb, weil mit der Orientierung am sokratischen Dialog die Rhetorik der Sophisten in Misskredit geriet, da diese das Wissen und Können bloß verkauften. Die rhetorischen Mittel wurden daher als Manipulationswerkzeuge verachtet.

Für Aristoteles allerdings war die Rhetorik in seinem gleichnamigen Werk weniger „[…] eine Technik des Überredens als vielmehr eine Erforschung derjenigen Elemente, die zum Überzeugen und Überzeugtwerden beitragen. Er untersucht, mit welchen Mitteln, in welchem Maße und unter welchen Bedingungen man einander von etwas überzeugen kann. Dazu nennt er drei Faktoren, die den Erfolg einer Rede beeinflussen: den ‚Charakter des Redners', die ‚Absicht, den Zuhörer in eine bestimmte Gefühlslage zu versetzen', und den Inhalt der ‚Rede

---

Anschluss daran neue Texte konstruieren, Brüche und Lücken entdecken, kreativ schreiben" (Rohbeck, 2008, S. 70).

Die verschiedenen Denkrichtungen werden in der Aufgabenstellung für den Unterricht nicht als starre Blöcke wahrgenommen, sondern im Sinne der Transdisziplinarität kombiniert. Eine bloße Interdisziplinarität würde hingegen einzelne für sich bestehende Wissensbereiche voraussetzen, die dann lediglich aufeinander bezogen werden. (vgl. ebd., S. 99)

„Während die Hochschuldozenten in der Regel nur eine bestimmte, nämlich ihre eigene Richtung vertreten, sollten die Lehrerinnen und Lehrer mit möglichst mannigfaltigen Methoden experimentieren. Vielleicht kann hier der Schulunterricht sogar eine Vorreiterrolle spielen" (Rohbeck, 2008, S. 69).

vgl. Kapitel 2.2.3.5. dieser Arbeit.

[909] Rohbeck (2008) S. 213.

[910] Rohbeck (2008) S. 214.

selbst'. Demgemäß bestehen die Aufgaben der Rede darin, zu ‚unterrichten', emotional zu ‚bewegen' und zu ‚gefallen'."[911]

In der philosophischen Reflexion der Rhetorik wird der Inhalt der Rede somit durchaus reflektiert, sodass die Rhetorik nicht auf die Ansammlung technischer Tricks zu reduzieren ist, die jeden beliebigen Inhalt wirkungsvoll präsentieren können. Auch der Charakter des Redners spielt eine Rolle, sodass diesbezüglich weitere ethische Überlegungen angestellt werden können. Auch wenn die Aufgabe der Rede darin gesehen werden kann, emotional zu bewegen (movere) und dadurch zu beeinflussen, außerdem zu gefallen (delectare) bzw. sich in einem guten Licht zu präsentieren, so ist auch das rhetorische Element des Unterrichtens (docere) nicht zu unterschätzen.

Aufbau und Inhalt der Rede kritisch zu erörtern, wie es im Deutschunterricht bereits geschieht, ist auch ein Teilbereich der Philosophie. Daher plädiert Rohbeck dafür, die Rhetorik wieder in die Didaktik der Philosophie und Ethik zu integrieren und damit an den überlieferten Zusammenhang von Philosophie, Rhetorik und Erziehung anzuknüpfen.

„Die Rhetorik gehört zur praktischen Philosophie, weil sie zeigt, wie man ethische Ziele mit vernünftigen Argumenten begründen kann. Zugleich gehört sie zur Erziehung, weil sie lehrt, wie man mit Argumenten in konkreten Situationen tatsächlich zu überzeugen vermag. Auf diese Weise verbindet die Rhetorik den philosophischen Geltungsanspruch mit der Pragmatik persuasiver Kommunikation."[912]

---

[911] Rohbeck (2008) S. 217. vgl. Aristoteles (2005) S. 11-13 [1356a].

[912] Rohbeck (2008) S. 218.
„Sofern man die Rhetorik als Bestandteil der Lebenspraxis versteht, bietet sie Ansätze zu einer handlungsorientierten Didaktik" (Rohbeck, 2008, S. 218).
Das Einüben von Auftritten als Redner und die damit verbundene Analyse der verwendeten rhetorischen Mittel ist ein handlungsorientiertes Element für den Unterricht. Dabei geht es um die Förderung des strukturierten Denkens und Sprechens und weniger darum, andere mit rhetorischen Kniffen hinters Licht zu führen. Im Gegenteil: Das Reflektieren solcher Überredungsstrategien ermöglicht es den Schülern, gegenüber rhetorischen Manipulationsversuchen gewappnet zu sein.
„Da die Rhetorik auch Anleitungen zu Gliederung und Ausführung einer geschriebenen Rede gibt, bietet sie Hilfe für das Schreiben von Problemerörterungen. Sollte die Rhetorik als Technik missbraucht werden, lernen Schüler, durch Argumentationskritik unfaire Methoden zu durchschauen und sich dagegen zu wehren" (Rohbeck, 2008, S. 218).
Vgl. zur Argumentationstheorie, durch die verschiedene Argumentationstechniken analysiert und durchschaut werden können Schleichert, Hubert (2001): *Wie man mit Fundamentalisten diskutiert, ohne den Verstand zu verlieren. Anleitung zum subversiven Denken.* 2. Aufl. München.

3.2.3. Unterschiedliche Formen der Textlektüre als Beitrag zur differenzierten Sinnfindung und ihre Erweiterung in der Produktions- und Handlungsorientierung

Rohbeck stellt zehn verschiedene Arten dar, einen Text zu lesen.

„Die Hermeneutik stellt keine einheitliche Formation dar, sondern fächert sich historisch und systematisch in mehrere Richtungen auf: Sie versteht sich 1. als ‚objektive' Interpretation, 2. als Suche nach der Intention des Autors, 3. als Deutung im kulturellen Kontext oder 4. als philosophische Hermeneutik [Vorverständnis] bis hin zur Grenze 5. der Dekonstruktion. In diesen hermeneutischen Varianten liegen je spezifische didaktische Potentiale.

Außer der Hermeneutik gibt es bekanntlich noch weitere Denkrichtungen: 6. die Phänomenologie, 7. die analytische Philosophie, 8. die Dialektik, 9. den Konstruktivismus und 10. den Strukturalismus.

Ziel dieses Unterrichtsvorschlags ist es, die Methoden der verschiedenen Denkrichtungen bei der Textlektüre zur Geltung zu bringen. Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, diese Methoden zur Interpretation philosophischer Texte selbstständig anzuwenden."[913]

Eine solche methodische Kompetenz lässt sich dadurch vermitteln, dass man den Schülern präzise gestellte Aufgaben bezüglich der unterschiedlichen Lesarten bzw. Perspektiven stellt, was Rohbeck für das Beispiel eines Textauszuges der *Nikomachischen Ethik* (Buch I) des Aristoteles exemplarisch durchführt.

Die entsprechenden methodischen Hintergründe können den Schülern auch als Teil der philosophiegeschichtlichen Entwicklung vermittelt werden. Die „didaktische Kunst" besteht jedoch darin, die methodische Anwendung ohne erklärende Exkurse anzuleiten.

Der Dekonstruktivismus wird dann nicht als philosophische Perspektive erklärt, sondern die Schüler verstehen im Prozess des Umschreibens von Texten, wie diese dadurch zugleich destruiert und rekonstruiert werden.

---

[913] Rohbeck (2008) S. 162.
Folgende Aufgabenstellungen werden den zehn Möglichkeiten, einen Text zu lesen, zugeordnet. „1. Hermeneutik als ‚objektive' Interpretation: Geben Sie den Inhalt des Textes wieder! 2. Intentionalistische Hermeneutik: Erschließen Sie die Schreibabsicht des Autors! 3. Hermeneutik und kultureller Kontext: Erläutern Sie die Aussagen im kulturellen Kontext! 4. Philosophische Hermeneutik: Formulieren Sie vor der Lektüre Ihre Erwartungen an den Text und konfrontieren Sie dieses Vorverständnis mit dem folgenden Textverständnis! 5. Dekonstruktion: Formulieren Sie, was nicht im Text steht [z.B. den Handwerkern oder Sklaven in einem Essay zur Aristotelischen Ethik eine Stimme verleihen] 6. Phänomenologie: Beschreiben Sie Ihre eigenen Gedanken und Empfindungen bei der Lektüre des Textes. 7. Analytische Philosophie: Bestimmen Sie die Begriffe Herstellen (poiesis) und Handeln (praxis) oder: Analysieren Sie die Argumentationsschritte! 8. Dialektik: Überprüfen Sie die Unterscheidung zwischen Herstellen (poiesis) und Handeln (praxis) mit Hilfe aristotelischer und eigener Beispiele. Formulieren Sie eine Kritik, indem Sie diese Unterscheidung ad absurdum führen! 9. Konstruktivismus: Rekonstruieren Sie das Handlungsschema des technischen Herstellens und des selbstzweckhaften Handelns aus Ihrer alltäglichen Erfahrung! 10. Strukturalismus: Untersuchen Sie die literarische Form der Erzählung. Schreiben Sie den Text in eine andersartige Erzählung um!" (Rohbeck, 2008, S. 164-174).

Die Möglichkeit des Umschreibens philosophischer Texte durch die Schüler kann somit als „dekonstruktivistische Schreibform“ bezeichnen werden, wobei vielfältige Varianten denkbar sind: „- einen abgebrochenen Text zu Ende schreiben, - eine erzeugte Lücke im Text ausfüllen, - aus dem Text ein Puzzle machen und die Fragmente neu zusammensetzen, - einen Traktat in eine andere Textform übertragen (Essay, Erzählung, Brief, Dialog, Interview), - den philosophischen Text auf einer anderen Sprachebene (Umgangssprache) wiedergeben, - eine Parodie schreiben usw.“[914]

An die Stelle des Um- oder Weiterschreibens kann jedoch auch das freie Schreiben treten, was den Schülern ermöglicht, eigene Erfahrungen, Gefühle und Reflexionen darzustellen. Diese Art des „personenorientierten“ Schreibens erinnert an den alten Besinnungsaufsatz, „[…] der aus dem Deutschunterricht verbannt worden ist und nun im Philosophie- und Ethikunterricht wieder auftaucht, weil offenbar das Bedürfnis nach einer derartigen Selbstfindung besteht.“[915]

Als eine Form des kreativen Schreibens im Philosophieunterricht ist das Verfassen von Briefen an Philosophen denkbar und ebenso die Gestaltung fiktiver Antwortbriefe von Philosophen.

Als weitere Möglichkeiten für produktive Verfahren können genannt werden: „Visuelle Darstellung eines Textes (als Umschlagbild, Comic etc.), das Zerlegen eines Textes in Teile (Zerschneiden einer Kopie) durch Lehrerin bzw. Lehrer mit Aufforderung zur Rekonstruktion des Textes […] oder Entwerfen Sie einen Leserbrief zum (vorliegenden) Zeitungsartikel […] oder: Entwerfen Sie ein Gespräch zwischen dem Autor […] und einem Schüler […].“[916]

---

[914] Rohbeck (2008) S. 179.
Eine weitere Möglichkeit, das Schreiben nach einer philosophischen Methode einzuüben, besteht darin, die Methode z.B. der Dialektik oder Phänomenologie selbst kurz vorzustellen, um dann eine passende Schreibaufgabe zu stellen, die z.B. zur Dialektik folgendermaßen lauten kann: „Schreiben Sie einen Essay nach der dialektischen Methode, indem Sie in einem selbst gewählten Beispiel einen ‚Widerspruch’ konstruieren“ (Rohbeck, 2008, S. 184).
Eine entsprechende Schreibaufgabe zur Methode der Phänomenologie könnte lauten: „Schreiben Sie einen Essay nach der phänomenologische Methode über einen Gegenstand oder über ein Erlebnis; wenden Sie dabei die speziellen Methoden der Enttäuschung, der Verlangsamung und des Perspektivenwechsels an“ (Rohbeck, 2008, S. 185).

[915] Rohbeck (2008) S. 180.

[916] Steenblock (2007) S. 166.
Verwiesen wird an dieser Stelle auf Ansätze für produktionsorientierte Verfahren vor allem in der Deutschdidaktik, die allerdings nicht als Selbstzweck zu begreifen sind, um den Unterricht „aufzulockern“, sondern stets dem Verstehensprozess einer Thematik dienen.
Genannt wird hierfür z.B. Hopster (1984) (Hrsg.): *Handbuch „Deutsch“ für Schule und Hochschule*. Paderborn. S. 98-141 (zur Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts).
Schülerinnen und Schüler werden im produktionsorientierten Prozess zu „Koproduzenten“ des Textes, indem sie erweitern, ergänzen, verändern oder veranschaulichen. Das kann dadurch geschehen, dass z.B. der Schluss eines Textes vom Lehrer zurückgehalten wird und die Schüler ihn zu Ende schreiben sollen, oder dadurch, dass die Schüler den Text in eine andere Zeit oder Form übertragen sollen. (vgl. Steenblock, 2007, S. 167/168 im Interview mit Rutenberg, die dort auch von einer Textarbeit berichtet, bei der Schüler zu Kants Text „Was ist

Desweiteren weist Rohbeck auf die Bedeutung literarischer Formen für die Philosophie hin. Dabei unterscheidet er zwischen der Philosophie in der Literatur (z.B. bei Robert Musil, Thomas Mann etc.) und der Literatur in der Philosophie, sofern „Philosophie selber Literatur ist“. Zu nennen sind verschiedene „literarischen Formen philosophischer Texte“, die philosophisches Denken in eigentümlicher Weise literarisch zum Ausdruck bringen, was selbst wiederum zum Gegenstand philosophischen Nachdenkens werden kann. „Neben der Standardform der Abhandlung verfügt die Philosophie in ihrer Geschichte über ein reiches Arsenal anderer literarischer Formen: Essay und Aphorismus, Dialog und Brief, Autobiographie und Erzählung. Aber auch systematische Abhandlungen enthalten manchmal verborgene narrative Strukturen.“[917]

Neben den produktionsorientierten Verfahren des Unterrichts sind es vor allem die handlungsorientierten Verfahren, die das Lernen als Form des Erlebens ermöglichen.

Verschiedene Unterrichtsprinzipien einer handlungsorientierten Didaktik, „[…] durch die [diese] sich von anderen Unterrichtsansätzen abgrenzt, [lassen sich] herauskristallisieren: Schülerorientierung, Eigenaktivität, Produktorientierung, Lebensnähe, ganzheitliches Lernen.“[918]

Die handlungsorientierte Didaktik stellt den Schüler ins Zentrum des Lernprozesses und weniger die Inhalte, die es zu vermitteln gilt. Dadurch möchte sie vor allem die Eigenaktivität der Schüler hervorrufen und versteht insgesamt das Lernen im Kontext ganzheitlicher Lebenszusammenhänge. „Handlungsorientierter Unterricht soll ‚integratives Lernen’

Aufklärung“ (die ersten 35 Zeilen) sich für die entsprechenden Abschnitte passende Interviewfragen ausdenken sollten).

Vorgeschlagen wird auch das Verfassen eines philosophischen Tagebuches durch die Schüler, ebenso die Wiederaufnahme von Besinnungsaufsätzen, die aus dem Deutschunterricht verschwunden sind, sodass der Philosophieunterricht diese „Leerstelle“ laut Steenblock wieder füllen könnte.

Auch das Erfinden von Spielen (z.B. Brettspiele mit entsprechenden Fragekärtchen oder Argumentationsaufgaben) ist denkbar.

Ebenso ist das Philosophieren mit Reklame, Videoclips in diesem Zusammenhang unter Verweis auf Steenblock (2004) zu nennen.

[917] Rohbeck (2008) S. 195.

„Heute gibt es zunehmend Autoren, die es sich zum Ziel gesetzt haben, die Philosophie mit literarischen Mitteln einem breiten Publikum bekannt zu machen. Dazu zählt auch eine spezielle Jugendliteratur“ (Rohbeck, 2008, S. 190).

Folgende Werke werden bei Rohbeck (2008) aufgezählt und stellen ein weiteres Beispiel dafür dar, wie die Philosophie in Form einer Praxis, hier einer Praxis der literarischen Produktion und Lektüre in die Lebenswelt transportiert wird, um die dort anzutreffenden Fragen zu behandeln.

Gaarder, Jostein (1993): Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie. München, Wien. – Tiedemann, Markus (1999): Prinzessin Metaphysika. Eine fantastische Reise durch die Philosophie. Hildesheim. – Nordhofen, Eckhard (1999): Die Mädchen, der Lehrer und der liebe Gott. Stuttgart. – Clément, Catherine (2001): Theos Reise. Roman über die Religionen der Welt. München. – Münnix, Gabriele (2001): Anderwelten. Weinheim, Basel.

[918] Remme (2008) S. 245.

evozieren, d.h. er zielt auf eine produktive Verbindung kognitiver, leiblicher, affektiver und praktischer Lerndimensionen ab.“[919]

Um ein solches integratives Lernen anzuregen, bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, durch die der Unterricht gestaltet werden kann, die an dieser Stelle nochmals aufgezählt werden sollen:

> „Als typische dem Handlungsorientierten Unterricht korrespondierende ‚Handlungsprozesse’ und ‚Handlungsprodukte’ gelten: -Spiele: Rollenspiele, Planspiele, -Produktionen: (Wand-) Zeitungen, Reportagen, Kommentare, literarische Texte, -Bildliche Darstellungen: Fotos, Fotomontagen, Collagen, Videoclips, Comics, -Szenische Darstellungen: Theater, Pantomime, Hörspiele, -Produktionen: Film, Video, Radiofeature, Schulbücher, -Experimente, Modellbau, -Öffentliche Aktionen: Feste, Ausstellungen, Demonstrationen.“[920]

Remme (2008) möchte an dieser Stelle dazu anregen, in der Lehrerausbildung die handlungsorientierten Methoden angemessen zu thematisieren und auch zu problematisieren, weil diese seiner Meinung nach in der didaktischen Diskussion des Ethik- und Philosophieunterrichts nur eine begrenzte Bedeutung zugestanden bekommen.[921]

Die vielfältigen Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung werden jedoch bereits in früheren philosophiedidaktischen Arbeiten angedeutet und erfahren z.B. schon bei Martens (1979, 1986, 2007), Gefert (2002) und Raupach-Strey (2002) eine spezifisch philosophiedidaktische Grundlegung, die bereits in die Richtung einer handlungs- und produktionsorientierten Umsetzung weist.

---

[919] Remme (2008) S. 246.

[920] Remme (2008) S. 248.
Remme stellt in einer Tabelle eine Übersicht zu erfahrungs- und handlungsorientierte Methoden im Ethikunterricht zusammen: „1. Methoden zur Arbeit an der Kommunikation: Interventionstraining, Mediatorentraining – 2. Gruppendynamische Verfahrensweisen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung: Collagen, Phantasiereise, Stilleübungen/Meditation, Bild- und Schreibmeditation, Entspannungsübungen, Konzentrationsübungen, Autogenes Training, TZI (Themenzentrierte Interaktion) – 3. Stundenübergreifende Methoden: Unterrichtsgang/Exkursion, Projektunterricht, Fest, Feier, Helfersystem, Schatten- und Puppenspiele – 4. Spiele: Pantomime, Skulpturenbau, Rollen- und Planspiel, Simulationen, Regelspiele, gruppendynamische Spiele“ (Remme, 2008, S. 250).

[921] Vgl. Remme (2008) S. 261.
Bildungsstandards für die Fächer Ethik, Humanistische Lebenskunde, LER, Philosophie, Philosophieren mit Kindern, Praktische Philosophie, Werte und Normen – für die Sekundarstufe I (Kl. 5/7 – 10) sind unter www.bildungsserver.de/link/bildungsstandards-ethik-sek1 zu finden. Folgende Bereiche können genannt werden: 1. Kommunikation und Interaktion 2. Planen und Handeln (Schülerinnen und Schüler begründen Entscheidungen, formulieren Handlungsziele und entwickeln Handlungsmöglichkeit auch in Bezug auf Werte und Normen, eigene Positionen zu ethisch-philosophischen Fragen öffentlich machen und engagiert vertreten z.B. mit Ausstellungen und in Projekten) 3. Konflikte bearbeiten (Methoden der Konfliktbearbeitung kennen und anwenden).
(vgl. Remme, 2008, S. 249)
Die Bildungsstandards sind von einer Arbeitsgemeinschaft der Fachverbände Ethik und Philosophie sowie des Humanistischen Verbandes Deutschland zusammen mit Vertretern der Fachdidaktik erarbeitet worden. Die Bildungsstandards sind dabei in Form von Kompetenzen beschrieben worden und auf eine „integrative, die ganze Persönlichkeit umfassende Auseinandersetzung mit Lebensfragen und Werthaltungen“ ausgerichtet. (vgl. www.fv-philosophie.de/hp/)

Ernst zu nehmen ist allerdings auch die Warnung eines bloßen Aktionismus, die bereits bei Rehfus (1980, 1986) anklingt, sodass eine handlungsorientierte Didaktik selbst zu problematisieren ist. Praxis ist zu verstehen als reflektierte Praxis, was auch einen umfassenden Handlungsbegriff nahelegt, der Handlung nicht auf Tätigkeit und mehr oder weniger besinnungsloses „Aktiv-sein" begrenzt.

Der Einsatz handlungs- und produktionsorientierter Impulse sollte dem Unterrichtsgegenstand entsprechend angemessen verwendet und dosiert werden, und zwar ausschließlich dort, wo es zu einem tieferen Verstehen in Form von Erleben oder Begreifen beiträgt und nicht einfach nur deshalb, weil Abwechslung und Unterhaltung gut tun würde.

Unterrichtsvorschläge, die sich dem ganzheitlichen, handlungsorientierten Lernen verpflichtet fühlen, sind insofern ein anspruchsvolles Unterfangen, das in jedem Fall dort zu begrüßen ist, wo es für ein lebendiges und integrales Lernen sorgt.[922]

3.2.4. Ironie als Thema des Unterrichts

Die Ironie als Umgangsweise mit kritischen Lebenssituationen ist ein Thema, das in das Umfeld der Frage nach dem Glück und der gelingenden Lebensgestaltung einzuordnen ist. Dabei stellt sich die Frage, wie mit der Ironie im Unterricht umgegangen werden kann.

Erste Zugänge lassen sich über Beispiele der Verwendung von Ironie im Alltag erschließen.

„Ironie begegnet uns im Alltagsleben. In der Werbung hat sie immer schon Konjunktur. Eine Bank lässt eine Karriere-Frau, die ihrem Partner die Zusatzkarte gönnt, sagen: ‚Männer sind

---

[922] Tiedemann (2006) stellt in einem Beitrag Unterrichtsreihen zum Platonischen Höhlengleichnis für verschiedene Altergruppen vor (Grundschule, Sekundarstufe I, Oberstufe) und resümiert seine Unterrichtserfahrungen folgendermaßen:

„Das Höhlengleichnis […] bietet präsentative (Rollenspiel/bildliche Darstellung) und diskursive (Text, Diskussion, Essay) Zugänge für alle Altersgruppen und lässt sich stets mit den spezifischen Methoden des Philosophierens bearbeiten. Erschöpfend kann man das Gleichnis in keiner Schulstufe behandeln. Didaktische Reduktion ist nicht nur geboten, sie ist auch für verschiedene Altergruppen möglich. Auch dort, wo die Bedeutung für den philosophiehistorischen Kontext vernachlässigt wird, bleibt der Text eine potente Initialzündung für philosophisches Nachdenken" (Tiedemann, 2006, S. 24).

Bereits für Grundschulkinder, die in einer vierstündigen Unterrichtsreihe mit dem Höhlengleichnis vertraut wurden und zwar ausgehend von einer „gespielten Erkundung der Höhle", die in einem Klassenraum vom Lehrer nachgebaut wurde, fast Tiedemann folgende Arbeitsergebnisse zusammen: „Auf der inhaltlichen Ebene sind die Schüler dem Höhlengleichnis in Form einer gespielten Fantasiereise begegnet und haben so den szenischen Aufbau von Feuer, Brüstung, Gefangenen und Schatten beobachten und nachvollziehen können. Auf der erkenntnistheoretischen Ebene wurde das Schattenspiel als Täuschung und das Verhältnis von Original und Abbild thematisiert. Normative Aspekte kamen durch den Streit um das Für und Wider der Befreiung zur Sprache. Anthropologische Überlegungen stellten die Kinder bezüglich der Reaktion der befreiten Höhlenbewohner an. Auch gab es Ansätze von Übertragungen auf Erfahrungen des persönlichen Lebens" (Tiedemann, 2006, S. 20).

Vgl. auch Tiedemann (1999) S. 85-121, wo Tiedemann das Höhlengleichnis im Rahmen einer Abenteuergeschichte durch das „Land der Philosophie" darstellt.

auch Menschen'. Die Fluggesellschaft Germanwings wirbt in Madrid mit dem Slogan: ‚Flüge ab 19 Euro. Wir scherzen nicht, wir sind Deutsche'."[923]

Die Ironie als Möglichkeit des uneigentlichen Sprechens führt zu einer Brechung der platten Faktizität und verweist auf den Möglichkeitsraum von Mehrdeutigkeiten. Ein ironischer Umgangsstil kann gar zu einer Lebensform werden. Die ironische Sprechweise verweist dann auf die Vielfalt der Möglichkeiten nicht nur der Deutungen, sondern der Lebensformen. Im Extremfall wird dann nichts mehr als ernsthaft angesehen oder für ehrwürdig genommen.

„Ironie kommt offenbar immer besser an. Sie ist inzwischen allgegenwärtig geworden. Fehlt die ironische Brechung, wird eine Aussage schon als platt empfunden. Man bemerkt die Ironie gar nicht mehr, aber wenn sie fehlt, entsteht ein fades Gefühl. Ein Sprachspiel wird zur Lebensform."[924]

Ironie kann verschiedene Formen annehmen und wird in ihrer übersteigerten Form zum spöttischen Sarkasmus. Insofern ist die Ironie im Gebrauch für den Unterricht nicht ganz unproblematisch und sollte daher zunächst als Unterrichtsthema selbst einer philosophischen Analyse unterzogen werden.

„Dass Ironie in der Didaktik der Philosophie und Ethik bisher kaum aufgetaucht ist, hängt wohl mit allgemein didaktischen Bedenken zusammen. Lange Zeit haben Pädagogen vor den Gefahren des uneigentlichen Sprechens gewarnt. […] Ironie kann eine Aussage abschwächen, aber auch verstärken; sie kann eine Situation beschwichtigen, doch zugleich zuspitzen; sie kann auf eine andere Person Rücksicht nehmen, diese Person aber ebenso verletzen. […] Ironie wird als Ausdruck einer kognitiven und sozialen Überlegenheit verstanden mit der Absicht, den Schüler zu blamieren, vor allem, wenn sie in Zynismus und Sarkasmus umschlägt."[925]

Hingewiesen wird hier auf die Gefahr der Ironie, andere Menschen und vor allem Schüler, die mit der Ironie noch nicht umgehen können, abzuwerten und dabei ihre Unterlegenheit zu offenbaren. Daher möchte Rohbeck (2008) die Ironie selbst zum Gegenstand des Philosophieunterrichts machen, um die soziale und kognitive Kompetenz der Schüler zu stärken.

---

[923] Rohbeck (2008) S. 229.
[924] Rohbeck (2008) S. 229.
[925] Rohbeck (2008) S. 230. „Ironie verletzt die Regel, dass ein Sprecher sagen soll, was er für wahr hält. Doch im Unterschied zur Lüge macht er auf die Differenz zwischen dem Gesagten und Gemeinten aufmerksam. Er setzt ein Signal, das anzeigt: ‚Achtung, das ist ironisch gemeint!' Trotzdem erzeugt die Abweichung von der Wahrheit eine Unsicherheit, die vom Hörer erst einmal zu überwinden ist. Die kommunikative Störung ist behoben, wenn er das Gesagte mit dem Gemeinten wieder in Einklang bringt. Er hat die Ironie verstanden, wenn er hinter dem wörtlich Gehörten den gemeinten Sinn zu erschließen imstande ist" (Rohbeck, 2007, S. 87).

„In diesem Beitrag schlage ich vor, die Ironie produktiv zu wenden. […] Wenn die intellektuelle Hürde genommen wird, ist eine höhere Stufe der Reflexion erreicht; wenn eine heikle Situation auf ironische Weise gemeistert wird, lassen sich Auseinandersetzungen entschärfen. […] Auf diese Weise soll Ironie zur kognitiven und sozialen Kompetenz beitragen. […]besondere Chance des Philosophie- und Ethikunterrichts besteht darin, die Ironie zum Thema zu machen, um die kommunikative Funktion zu explizieren "[926]

Wenn die Schüler lernen, Ironie zu beherrschen, können Sie dabei ein Gespür für soziale und kommunikative Situationen entwickeln und dadurch diplomatisch oder diskret darin agieren.[927]

Die bereits angesprochene Art der Ironie als Lebensform bedeutet nicht unbedingt ein Lächerlichmachen der gegebenen Umstände. Ironie muss nicht in eine ständig subversive Infragestellung des Gegebenen ausarten, die dann zu einer unerträglichen Plattitüde wird, die sich den Anschein der Reflexivität gibt, aber eigentlich eine relativistische Unsicherheit und Orientierungslosigkeit offenbart.

„Folgt man dem Konzept der ‚beherrschten Ironie', geht es nicht darum, die bestehende Ordnung über den Haufen zu werfen. Aufgabe ist vielmehr, sich im ‚wirklichen Leben' zu orientieren und einzurichten. Doch gleichzeitig soll die Ironie die Reflexion wach halten, um einer Überanpassung an die herrschenden Normen und Werte entgegenzuwirken."[928]

Die ironische Lebenshaltung ermöglicht es allerdings auch, sich nicht dem naiven Glauben an die Faktizität des Seins hinzugeben und den Gewohnheiten des Alltags unreflektiert zu verfallen. Ironie steht somit für eine „[…] Kritik an Selbstzufriedenheit und Anpassung. Eine derartige Auflehnung gegen das Konforme dürfte gerade Jugendliche ansprechen."[929]

---

[926] Rohbeck (2008) S. 231.
„Kierkegaard gilt als moderner Entdecker der sokratischen Ironie. Er hat gezeigt, dass dessen Kernsatz ‚Ich weiß, dass ich nichts weiß' ironisch gemeint ist. Die dialektische Redewendung bedeutet, dass diese Art Nicht-Wissen immer auch ein Wissen ist. […] Wie ein Tiefstapler zeigt er Überlegenheit im Schein des Unterlegenen" (Rohbeck, 2008, S. 232).
Vgl. Kierkegaard, Sören [1841] (1991): „Über den Begriff der Ironie mit ständiger Rücksicht auf Sokrates (1841)". In: *Gesammelte Werke*. Hrsg. v. Emanuel Hirsch u.a. Gütersloh. S. 5-203.
Der tägliche Schulalltag „[…] enthält durchaus auch Momente der sokratischen Ironie. Im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch verhält sich der Lehrer ironisch, wenn er seine Fragen so stellt, als ob er die Antworten nicht schon vorher im Kopf hätte. Das bestätigt meine Erfahrung in Ländern, in denen eher vom Katheder doziert wird. In Italien fragten mich Studierende, warum ich denn überhaupt Fragen stellte, obwohl ich doch der ‚professore' sei" (Rohbeck, 2007, S. 85).
[927] Rohbeck (2007) S. 88.
„In der Psychologie unterscheidet man grob zwischen vier Typen von Ironie: erstens, die sich wehrende und schützende Ironie aus einer Situation der faktischen Unterlegenheit bei gleichzeitiger intellektueller Überlegenheit; zweitens, die konstruktivistisch-kritische Ironie unter Gleichgestellten, die gegenseitig Interesse oder gar Sympathie empfinden; drittens, die liebevolle Ironie mit indirekt positiven Stellungnahmen; viertens, die Überlegenheit demonstrierende, arrogante Ironie, die ein Gegenüber herabsetzen soll" (Rohbeck, 2008, S. 238).
[928] Rohbeck (2007) S. 90.
[929] Rohbeck (2008) S. 234.

Gerade durch die wiederholte Auseinandersetzung mit ernsten Themen und ethischen Fragen, ergibt sich laut Rohbeck die Gefahr, dass der Unterricht der Philosophie und Ethik auf Ablehnung der Schüler stößt, was sich auch in ironische Distanz seitens der Schüler äußert.

> „[…] wer von der Grundschule bis zum Abitur Werteerziehung genießt, wer ununterbrochen mit Themen wie das gute Leben, Glück, Liebe, Freundschaft, moralische Verantwortung, soziale Gerechtigkeit, interkulturelle Verständigung usw. traktiert wird, verspürt spätestens nach der 10. Klasse einen gewissen Überdruss. Das permanente Moralisieren läuft Gefahr, Trotzreaktionen hervorzurufen. Seit einiger Zeit sind ironische Wörter im Umlauf, die eine derartige Abwehr ausdrücken wie Betroffenheitspädagogen, Gutmenschen, Softies, Frauenversteher usw. Zugespitzt formuliert: Zu viel Ethik schadet der Moral.“[930]

Hier geht es um einen entkrampften Umgang mit durchaus ernsten Themen, sodass der Ethikunterricht nicht „ungewollt dogmatisch“ wird. Zu berücksichtigen ist die Einsicht, dass aus dem Wissen um das moralisch Richtige nicht unbedingt das gute Handeln folgt und allzu moralisierende Hinweise womöglich gegenteilige Verhaltensweisen hervorrufen.
Somit findet sich in der Ironie eine Form von Lebensweisheit wieder, die auch bezogen ist auf den Umgang mit den Fragen des Glücks: „Gerade, wer nicht (krampfhaft) nach dem Glück strebt, hat größere Chancen, wirklich glücklich zu werden. Über diese Paradoxie lässt sich in einer Unterrichtseinheit über das Thema ‚Glück’ diskutieren. Vielleicht ist sie sogar lehrreicher als die vielen gut gemeinten Hinweise, die in den Richtlinien und Schulbüchern stehen.“[931]

3.2.5. Die Fragen nach dem gelingenden Leben in der Umsetzung von Schulbüchern

Als Beispiel für ein Schulbuch für den Unterricht Ethik und Praktische Philosophie, das sich mit Fragen des gelingenden Lebens befasst, ist das Buch „weiterdenken – Ethik/Praktische Philosophie“ ab Jahrgangsstufe 8 (Band B, herausgegeben von Rolf Sistermann) zu nennen, das jedem seiner Kapitel ein Jugendbuch oder einen Film zugrunde legt, die zu den folgenden philosophischen Fragen führen, die als „wichtigste Fragen des Lebens“ vorgestellt werden:

---

[930] Rohbeck (2008) S. 240.
[931] Rohbeck (2008) S. 240.
„In Watzlawicks ‚Anleitung zum Unglücklichsein’ findet sich diese Technik, die in unserem Zusammenhang Ironie heißt, in folgenden Ratschlägen wieder: -Traure verpassten Gelegenheiten nach, -Stecke Deine Ziele so hoch, dass sie unrealisierbar bleiben. –Glaube an selbst erfüllende Prophezeihungen. –Wer mich liebt, mit dem stimmt was nicht. –Verliebe Dich nur in Personen, die für Dich unerreichbar sind. –Halte nur Dein eigenes Benehmen für normal.
Zu diesen ironischen Regeln können die Schüler Geschichten aufschreiben. Sie können selbst derartige Regeln aufstellen. Im Gegenzug lässt sich auch der entsprechend ernst gemeinte Text schreiben“ (Rohbeck, 2008, S. 239). Vgl. Watzlawick (2010) [1983]: Anleitung zum Unglücklichsein. München.

„Wer bin ich eigentlich? Wie gehe ich mit anderen um? Was ist richtig, was ist falsch? Was ist gut, was ist böse? Wozu brauchen wir Gesetze und einen Staat? Reicht es nicht, wenn jeder für sich selbst sorgt? Was ist natürlich? Was ist künstlich? Welche Bedeutung haben die Medien für mein Leben? Was ist der Sinn meines Lebens? Gibt es ein Leben nach dem Tod?[932]

Als Grundlage der Reflexion werden auch Liedtexte angeboten (z.B. Herbert Grönemeyer: Mensch; Falco: Egoist vgl. S. 30 u. S. 94) oder Texte zu Personen wie Frank Sinatra (I did it my way), Dieter Bohlen oder Robbie Williams im Zusammenhang der Fragen um den Sinn des Lebens und der Selbstbehauptung im Wissen um den Tod. Dadurch kann ein Anschluss an die Alltagswelt der Menschen gewonnen werden, von der aus weitergedacht werden soll.

Der Vorteil eines solchen Vorgehens besteht sicherlich darin, dass eine Vielzahl von Themen und Autoren zur Sprache gebracht werden können. Zu nennen ist hier der Vergleich zwischen Descartes und den gegenwärtigen Theorien der Philosophie des Geistes z.B. Metzingers, denen im selben Kapitel Fragen der Selbstliebe (Harry G. Frankfurt) und der Loslösung vom Ich im Buddhismus folgen. (vg. S. 21 f.)

Ein Nachteil besteht darin, dass der systematische Zugang zu einer ethischen Denkrichtung, wie sie z.B. bei Grätzel/Größchen (2009) ermöglicht wird, nicht angestrebt wird. Zwar werden erste Schritte in die Richtung eines eigenständigen Philosophierens vorbereitet, jedoch ohne einen weiteren Schritt zu ausführlich dargestellten philosophischen Grundlagentexten zu wagen, wie es z.B. auch Rehfus fordern würde.

Die Aneinanderreihung zahlreicher Textauszüge und Bilder auch aus populären Medien würde Rehfus als „Effekthascherei“ und Förderung der Sensationslüsternheit bezeichnen, denen er die Motivation durch die philosophischen Fragen der Tradition selbst gegenüberstellt.[933]

Einer derartigen Kritik ist nur teilweise zuzustimmen, da es im schulischen Unterricht auch darum geht, die Interessen der Philosophie, wie Rehfus selbst einräumt, zu Interessen der Schüler zu machen. Dies ist dadurch möglich, dass man an den Interessen und

---

[932] Vgl. Sistermann (2009) S. 6.

[933] „Der Mangel an Gewissheit ist der Motor, der den Schüler dazu antreibt, sich auf die Philosophie einzulassen. Der Mangel an Gewissheit ist für den Philosophieunterricht das, was die Pädagogen ‚Motivation’ nennen. Sie ist nicht Sensationslüsternheit, kein Bedürfnis nach immer neuen Texten, weil die ‚alten’, weil sie nicht verstanden wurden, langweilig geworden sind. Sie will nicht das Neue, weil das Alte alt ist, sie will Beendigung des Zustands der Ungewissheit, wobei der Schüler lernen muss, dass er ertragen wird, dass die existenzielle Unruhe in methodischen Zweifel überführt wird, der zwar die existenzielle Unruhe beendet, nicht aber die Fragen löst“ (Rehfus, 1986, S. 109).

Lebenserfahrungen der Schüler ansetzt, wie es z.B. bei Fragen zur Selbstsorge, Selbstliebe oder dem Umgang mit dem Körper geschieht.[934]

Auch wenn kurze Textangebote einiger philosophischer Autoren zu den Fragen der Lebenskunst gemacht werden so z.B. zu Pierre Hadot und Wilhelm Schmid (S. 12 und 36/37), wäre eine tiefergehende Beschäftigung mit der dezidiert philosophischen Tradition solcher lebensrelevanter Fragestellungen durchaus wünschenswert. Der Bezug zu literarischen Texten, Liedtexten und alltäglichen Medien ist durchaus begrüßenswert, doch sollte gerade im Philosophie- und Ethikunterricht nicht der Eindruck entstehen, dass die Philosophie hier nur flankierend kommentieren darf.

Die Auswahl der Materialien ist jedoch insofern nachvollziehbar, als es erklärtes Ziel des Buches ist, sowohl Methodenkompetenz[935] zu vermitteln, als auch die „personalen, sozialen und Sachkompetenzen" der Schülerinnen und Schüler weiterzuentwickeln. Genannt werden: „Gefühle reflektieren und in ihrer Bedeutung einschätzen, sich an Prinzipien der Vernunft orientieren, Urteilsfähigkeit entwickeln, den Anderen anerkennen und achten, Empathiefähigkeit entwickeln und stärken, die Perspektive des Anderen einnehmen, andere Werthaltungen und Lebensorientierungen respektieren und tolerieren, den Einfluss von Medien auf Urteile und Handlungen reflektieren, Grundfragen des Menschseins und des Umgangs mit der Natur reflektieren, Grundprobleme moralischen Handelns kennen und erörtern."[936]

Um diese Kompetenzen zu erreichen, wird der Weg einer abwechslungsreichen Konfrontation mit lebensrelevanten Fragen und verschiedenen Medien gewählt.

Ein Zugang auch zu personalen und sozialen Kompetenzen ist jedoch auch mithilfe einer konzentrierten Textarbeit denkbar, wenn diese Bezüge zu alltagsrelevanten Themen ermöglicht. Hier muss der Lehrer abwägen, welches Vorgehen für die jeweils gegebene Lerngruppe angemessen ist, und dabei eine eigene Auswahl an Texten vornehmen, um den Schülerinnen und Schülern einen Weg zu eröffnen, der sowohl zu selbstreflexiver und rationaler Urteilsfähigkeit als auch zum Wissens- und Kompetenzerwerb befähigt.

---

[934] Vgl. Sistermann (2009) S. 28 f.

[935] Jeweils auf einer Doppelseite werden die Materialien und Arbeitsanregungen des Buches in einer Weise angeordnet, dass sie folgende Phasen des Lernens und die entsprechenden Kompetenzen ermöglichen: „Hinführung (Wahrnehmung, Beobachtungen und Erfahrungen differenziert und systematisch beschreiben, verstehen und erklären), Problemstellung (Konflikte bearbeiten; Gespräche führen), Selbstgesteuert-intuitive Problemlösung (Phantasie und Kreativität entwickeln; Texte verfassen), Angeleitet-kontrollierte Problemlösung (Texte und andere Medien auf ihren ethisch-philosophischen Gehalt hin erschließen; fragen und erkunden), Festigung (Sicherung, Begriffe erklären und angemessen verwenden; Werte klären), Transfer/Stellungnahme (Argumentieren und Kritik üben; Handeln)" (Sistermann, 2009, S. 7).

[936] Sistermann (2009) S. 7.

Eine Auswahl von Texten, die sich für den Schulunterricht im Fach Ethik der gymnasialen Oberstufe eignen, findet sich in dem Band von Grätzel/Größchen (2009) unter dem Titel „Was soll ich tun?".

Die Frage nach dem gelingenden Leben lautet dort: Wie kann Leben gelingen, obwohl es den Tod gibt. Dies führt in Bereiche der Frage nach der Schuldigkeit des menschlichen Lebens und erweitert die ethische Frage danach, was ich tun soll, vor allem um die Dimension des Müssens, aber auch des Könnens und Dürfens.

Die ethische Fragestellung danach, was ich tun soll, wird bei Grätzel/Größchen (2009) außerdem im Kontext der anthropologischen Fragestellung danach, was der Mensch ist oder besser „wer der Mensch ist", als Frage nach dem Selbstbild behandelt. Die philosophische Aufarbeitung von Menschenbildern wird als maßgeblich für die ethische Orientierung erkannt.

„Sieht sich der Mensch als Tier [höherentwickeltes Tier], dann wird er sich vorwiegend biologisch orientieren. […] Sieht sich der Mensch als Kind Gottes, als ein Wesen mit göttlicher Herkunft und göttlicher Bestimmung, dann wird er sich vorwiegend religiös und moralisch orientieren. […] Sieht sich der Mensch als Maschine, dann wird er sich eher mechanisch, vielleicht sogar chemisch-pharmakologisch orientieren. […] Die Selbstvergewisserung des Menschen („Wer bin ich? – Was ist der Mensch?") steht bei der Beantwortung der Frage „Was soll ich tun?" also im Zentrum. Damit entsprechen wir der grundlegenden Herangehensweise des abendländischen Denkens. Allerdings ist es unser Anliegen, diese Denkform, die seit Edmund Husserl als ‚egologisch' bezeichnet wird, zu problematisieren. Dem tragen wir Rechnung durch die Darstellung der Philosophie von Emmanuel Lévinas, mit der die Darstellung der Theorie der Ethik zum Abschluss kommt."[937]

Die Ethik von Emmanuel Lévinas wird zur Überwindung einer Orientierung am Ich bzw. Ego herangezogen und folgt den Kapiteln „Die Deontologische Ethik Immanuel Kants", „Der Utilitarismus: Von Bentham bis Singer", „Schweitzers Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben" und „Die existenzialistische Ethik: Sartre". Außerdem wird der Rechtsethik nach Gustav Radbruch ein eigenes Kapitel gewidmet, ebenso unterschiedlichen Bereichsethiken wie der Sozialethik, Wirtschaftsethik, Bioethik und Medizinethik. Jedem Kapitel ist eine inhaltliche Einführung vorangestellt, die zunächst allgemein in die Thematik einführt. Daran schließen sich jeweils zentrale Textauszüge an, die im Unterricht besprochen werden können. Vorschläge für Fragen sind nach speziellen Farben gegliedert, die „ergebnisoffene, grundlegende, weiterführende und vertiefende" Fragen kennzeichnen.

[937] Grätzel/Größchen (2009) S. 10/11.

Zur didaktischen Orientierung werden Methoden und Arbeitsaufträge vorgeschlagen, mit denen die ethischen Texte erschlossen werden können. Eingeübt werden sollen Erschließungsfragen zur Textreduktion („Exzerpieren Sie“), zur Textproduktion („Fassen Sie zusammen und stellen Sie Zusammenhänge dar“) und zur Textexpansion („Erläutern Sie“).[938]
Eine Übersicht zu den „Methoden des Ethikunterrichts“ unterscheidet zwischen „Fachmethoden (Phänomenologie, Hermeneutik, Dialektik), Methoden für die Arbeit mit Medien (Texterschließungsverfahren, Arbeit mit Bildern) und Reflexionsmethoden (Sokratisches Gespräch, Dilemma-Methode, Ethische Analyse, Szenisches Spiel, Philosophieren mit narrativen Texten, Schreiben eines Essays)“[939], die allesamt erläutert werden und sich in den Fragen zu den zusammengestellten Bildern und Texten des Buches wiederfinden lassen.
Insofern bietet dieser Orientierungsband für den Unterricht einen textorientierten, differenzierten Zugang zu den Fragestellungen der Ethik und liefert einen umfassenden Überblick über zahlreiche anthropologische und ethische Ansätze.
Die Ethik wird dabei als „Lehre vom guten Leben und Handeln“ vorgestellt, die den Handlungsbegriff im Zusammenhang einer Geschichte bzw. eines Plots begreift und somit nicht auf rein lineare oder kausale Abläufe reduziert, sondern in komplexen Zusammenhängen sieht. Dabei steht auch die Frage nach einer „guten Handlung“ im Kontext

---

[938] Vgl. Grätzel/Größchen (2009) S. 12/13.
Fragen zur „Textreduktion lauten: 1. Gliedern Sie den Text in Sinnabschnitte. 2. Finden Sie zu jedem Sinnabschnitt eine passende Überschrift. 3. Stellen Sie den Zusammenhang dar, in dem die einzelnen Sinnabschnitte stehen. […] Zur Textproduktion: 1. Gliedern Sie den Text in Sinnabschnitte. 2. Finden Sie zu jedem Sinnabschnitt eine passende Überschrift. 3. Stellen Sie den Zusammenhang dar, in dem die einzelnen Sinnabschnitte stehen. 4. Fertigen Sie mit Hilfe der Überschriften und des dargestellten Zusammenhangs eine Zusammenfassung des Textes für eine Freundin bzw. einen Freund an. […] Zur Textexpansion: [neben 1.Gliederung in Sinnabschnitte und 2. Finden von Überschriften] 3. Markieren Sie die Stellen im Text, die sie nicht sofort verstehen. 4. Suchen Sie nach geeigneten, eigenen Formulierungen für die markierten Stellen. 5. Ergänzen Sie den eigentlich für Fachleute geschriebenen Text mit weiteren, eigenen Formulierungen, damit er verständlicher wird“ (Grätzel/Größchen, 2009, S. 12/13).
Auffällig ist das kleinschrittige Vorgehen, dass insofern notwendig erscheint, als die im Ethikbuch verwendeten Texte stets aus nicht ganz einfach zugänglichen Primärquellen der Philosophiegeschichte entnommen sind, die zunächst nur abschnittsweise erschlossen werden können, um sie dann in einen Kontext zu stellen.
[939] Grätzel/Größchen (2009) S. 24.
„Sokratisches Gespräch – Das Ziel des sokratischen Gesprächs besteht darin, gemeinsam an der Lösung des Problems zu arbeiten und in der Gruppe darüber einen Konsens zu finden. […] Dilemmadiskussion – Ziel ist das Bewusstwerden der persönlichen Einstellung zum Dilemma, weil dann die Möglichkeit einer bewussten Einstellungsänderung besteht. […] Ethische Analyse – Ziel ist auch hier das Bewusstwerden der persönlichen Einstellung zum Dilemma, um eine bewusste Einstellungsänderung zu ermöglichen. […] Szenisches Spiel – Ziel ist das Aufzeigen der moralischen Dimension, die in einer Situation verborgen ist, und eine bewusste Stellungnahme zu den damit verbundenen Werten. […] Philosophieren mit narrativen Texten – Ziel ist die Erkenntnis des In-Geschichten-Seins und die Überwindung des Gefühls, seiner Geschichte ausgeliefert zu sein, also der Gewinn von Handlungsfähigkeit. […] Schreiben eines Essays – […] es geht darum, schreibend Klarheit über sich selbst zu gewinnen. Durch das Schreiben entstehen Gedanken, die sonst verborgen geblieben wären. […] Qualitätsmerkmale eines Essays sind: argumentierend, stringent, differenziert, durchdacht, originell“ (Grätzel/Größchen, 2009, S. 32-34).

eines Systems der Ethik, das die Fragen nach dem „Können, Dürfen, Müssen und Sollen“ umfasst.[940]

„Die Aufgabe der Schule wird heute darin gesehen, Kompetenzen zu vermitteln. Aus dem System der Ethik ergibt sich, dass Kompetenz im Ethikunterricht als Können zu denken ist und dass das Können im Spannungsfeld zwischen Müssen, Dürfen und Sollen steht. […] dann geht es im Ethikunterricht um die Bildung des reflexionsfähigen Subjekts durch die Vermittlung von Können als Kompetenz und Tugend in diesem Spannungsfeld. Ziel des Unterrichts ist das mit sich selbst identische Subjekt, das in Harmonie mit seiner Mit- und Umwelt lebt und dem Wert der Menschenwürde verpflichtet ist.“[941]

Die Frage nach dem Müssen schließt die Frage nach der menschlichen, existenziellen Schuldigkeit als wichtigen Aspekt ethischer Überlegungen ein. Wie kann ein Mensch in einer Welt gut leben, der er quasi alles verdankt. Die menschliche Existenz gründet in einer Vorgeschichte, die die je eigene Existenz erst hervorgebracht hat.

Zwar kann der Mensch auf die Idee kommen zu sagen: „Jetzt bin ich halt hier, ich kann ja auch nichts dafür, warum sollte ich dankbar für etwas sein, was ich nicht gewünscht habe?“ Eine solche Lebenseinstellung zeugt allerdings von einem sehr verkürzten und eingeschränkten Denken. Ausgegangen werden kann nicht von einem abgekapselten Ego, das sich jetzt wahrnimmt und als Mittelpunkt der Welt begreift. Der Mensch ist Teil von Geschichten und damit von weiterreichenden Zusammenhängen. Wird dieser Zusammenhang begriffen, erkennt sich das menschliche Dasein als Ergebnis von Gaben und Geschenken vergangener und gegenwärtiger Leben und Leistungen, die zu seiner Existenz beigetragen haben und beitragen. Sein Leben ist ihm geschenkt worden. Dies ist eine andere Haltung als jene, die meint, dass das Leben ihm aufgezwungen wurde. Das Leben ist eine große Möglichkeit, auch wenn es weiterhin eine Belastung sein kann. Diese Belastung rührt auch aus der Schuldigkeit, etwas zurückgeben zu müssen für das „Geschenk des Lebens“. Dieses Müssen ist Teil einer Gerechtigkeitsvorstellung und damit ein genuin ethischer Bereich, aus dem sich auch die Vorstellung von Schuld und Sühne ableitet. Diese gründet in der ursprünglichen Verdanktheit allen Lebens, was eines Ausgleichs und einer Gegengabe bedarf. „Vergeltung als Sühne verstanden geht auf diese Form der geregelten Gegengabe für das als Gabe empfangene Leben zurück. Der symbolische Tausch, der das verschuldete Leben, die dem Leben gegenüber schuldige Existenz, in gerechtfertigtes Leben verwandelt, geht auf

[940] Vgl. Grätzel/Größechen (2009) S. 70/71. Ausführlich zum System der Ethik vgl. Grätzel (2006).
[941] Grätzel/Größchen (2009) S. 71.

diesen Ursprung aller Gerechtigkeit zurück. […] Die Gabe des Lebens ist von so unendlich großem Ausmaß und Vorsprung, dass sie nur symbolisch ausgeglichen werden kann.“[942]

Eine Möglichkeit zum Ausgleich dieser Schuldigkeit ist die Kultur, in der symbolisch z.B. in kultureller Umgangsweise der Nahrungsaufnahme und Nahrungsbeschaffung z.B. durch die Jagd der symbolische Austausch zelebriert wird.

In einem Themenheft zur Ethik stellt Grätzel (2005c) eine Auswahl an Texten zur Schuldproblematik, der er sich in einer Monographie (Grätzel (2004)) umfangreich widmet, für den Unterricht aufgearbeitet vor, so z.B. zu Fragen der Schuld in Philosophie und Rechtssprechung oder der Schuldigkeit gegenüber Tieren, wie sie in alten Jagdbräuchen oder der Ehrfurcht vor dem Leben nach A. Schweitzer verstanden wird.

„Dieses nikomachos-Heft beschäftigt sich mit der Frage nach ‚Schuld’. Das ist eine schwierige, oftmals nicht vollkommen befriedigend zu beantwortende Frage. Kann Schuld den Einzelnen treffen, obwohl der es ‚gut gemeint’ hat? Kann man Schuld auf sich laden, ohne selbst direkt in eine Handlung verstrickt zu sein? Wer legt eigentlich fest, was Schuld ist? Und wie weit reicht eine solche Festlegung räumlich und zeitlich?“[943]

Sowohl informierende Texte z.B. zum Strafrecht als auch philosophische Texte und literarische Texte zur Schuld geben in Verbindung mit den eigens vorformulierten Fragen sowohl einen guten Überblick als auch eine fundierte Arbeitsgrundlage für den schulischen

---

[942] Grätzel (2004) S. 121.

„Leben als In-Geschichten-sein liegt im Erkennen, Übernehmen und Weiterreichen der Schuld. […] Handle so, dass dein Leben zur guten Geschichte wird! […] Das Individuum ist eine große Kostbarkeit, aber nur dann, wenn es nicht als An-sich und Für-sich, sondern als Für-andere erkannt wird. Der massive Schuldkomplex, der auf solchen Kulturen ruht, die den Individualwert an sich verteidigen, lässt aber diese Form der Solidarität nicht mehr zu“ (Grätzel, 2004, S. 265).

Die Abkapselung des Individuums führt dazu, dass es sich der Schuldigkeit seiner Existenz nicht mehr bewusst ist, damit aber der Schuldigkeit dennoch nicht ausweichen kann, sondern sie lediglich verdrängt. Das menschliche Dasein steht in der Pflicht, die in seiner Existenz selbst bereits angelegt ist und nicht diese oder jene Pflicht gegenüber einem konkreten Auftrag ist.

„Dasein ist Pflicht, die sich in der Hingabe und Weitergabe von Dasein erfüllt. Nicht die promethisch-faustische Selbst- und Fremdbeherrschung befreit den Menschen, sondern die ‚Ehrfurcht vor dem Leben’, die in Albert Schweitzers Formulierung des Bewusstseins umsetzt ‚zu leben inmitten von Leben, das leben will’. […] Doch diese Einsicht führt zugleich zur anderen Einsicht in der Abgründigkeit eines Rechtsbruches, da ich nur leben kann, wenn ich anderen das Leben entziehe. Der kategorische Imperativ Schweitzers führt so in die Schuld hinein, ohne einen Ausweg zu zeigen, wie dieser Respekt ohne schlechtes Gewissen realisiert werden kann. Er ist damit zu erweitern um die ‚Ehrfurcht vor dem Tod’, in der sich nicht nur der Wille der Kreaturen zum Leben manifestiert, sondern die Todbestimmtheit des Lebens, die sich aber in der Bereitschaft der Übernahme der Schuld als Freigabe und Gabe schlechthin zeigt. […] Leben ist nicht nur vom Leben-wollen als Nehmen her zu verstehen, wie es die Evolutionisten und ihre Kampfesideologie lehren, Leben ist als solidarischer Prozess zu verstehen, in dem sich Geben und Nehmen verschränken. In der Ehrfurcht vor dem Tod tritt die Seite des Gebens hervor, ohne die kein Leben sein kann. Der Imperativ der Ehrfurcht gebietet, das Recht auf Leben von dem Tod zu nehmen, der dieses Leben ermöglicht hat. Er ist damit das Gebot, in dem sich das Leben als Geben anbietet. Erst die Missachtung dieses Gebots führt zur Schuld als Last. Die Annahme dieses Gebots lässt das Leben zum Geschenk werden. Hier offenbart sich das unerschöpfliche Verschenken, das in Nietzsches Vision anklingt: Leben will sich verschenken, aber es will mit Achtung und Ehrfurcht genommen werden“ (Grätzel, 2004, S. 266/267).

[943] Grätzel (2005c) S. 2.

Unterricht. Projektvorschläge[944] verweisen auf die gesellschaftliche Relevanz der Schuld und ermöglichen eine lebensnahe Einbettung dieser Thematik.

3.3. Angewandte Philosophie für den Unterricht und Philosophische Praxis als Teil der Philosophiedidaktik

Während sich die philosophische Bildungsarbeit vor allem mit bestimmten Inhalten, philosophischen Texten und Persönlichkeiten beschäftigt, behandelt die philosophische Praxis und Beratung vor allem persönliche Erfahrungen, Fragen und individuelle Lebensphilosophien. Dennoch weisen beide Formen Gemeinsamkeiten auf, da sowohl der Ausgangspunkt der philosophischen Textarbeit als auch der Ausgangspunkt der individuellen Problemstellung in dialogischen Formen vertieft werden können und sich dadurch als Weise des „Philosophierens" bezeichnen lassen.[945]

Festzuhalten ist allerdings zunächst die Differenz zwischen Philosophielehrer und philosophischem Berater, da der Lehrer keineswegs im Sinne des Settings einer Beratung individuelle Lebensfragen im Einzelfall bespricht.

Dennoch kann die Philosophische Praxis als Teil der Didaktik der Philosophie verstanden werden, sodass sich Elemente einer solchen Praxis sowohl in der didaktischen Aus- und Weiterbildung als auch im Unterricht selbst verwenden lassen.

Hierbei ist zum einen an die Durchführung philosophischer Übungen z.B. nach Lutz von Werder (2003, 2006, 2006b) zu denken, zum anderen an die Thematisierung der Philosophischen Praxis als Gegenstand eines Projekts oder einer Unterrichtsreihe.

Dabei können sowohl einleitende Texte zur Philosophischen Praxis gelesen als auch spezielle Vorgehensweisen diskutiert und eingeübt werden.

Ruschmann (1999) verweist in seiner Grundlegung einer philosophischen Beratung auf die Didaktik des Philosophieunterrichts und plädiert für die Orientierung an philosophiedidaktischen Grundsätzen durch die philosophischen Berater. Trotz der Unterschiede zwischen Lehrer und Berater der Philosophie weist er auf grundlegende Gemeinsamkeiten hin:

---

[944] „Besuchen Sie Mahnmale und Gedenkstätten deutscher Geschichte und setzen Sie sich mit dieser Art des ‚Gedenkens' auseinander. Besuchen Sie Förster, Jäger und Metzger und diskutieren mit ihnen über Jagdbräuche, über das Töten von Tieren und Ehrfurcht vor dem Leben! Laden Sie einen deutschen Buddhisten (Kontakt z.B. DBU, Deutsche Buddhistische Union, oder eine lokale Vereinigung in Ihrer Nähe) ein, der sich Ihren Fragen stellt" (Grätzel, 2005c, S. 32).

[945] Vgl. Ruschmann (1999) S. 361.

„Dennoch ist eine Berücksichtigung der neueren philosophie-didaktischen Überlegungen auch für einen Philosophischen Beratungsansatz sinnvoll und wichtig, und zwar wegen gewisser Gemeinsamkeiten in Haltung und Ausrichtung des Philosophielehrers und des Philosophischen Beraters; beide sind mit der konkreten Forderung konfrontiert, Philosophie auf Lebenswirklichkeit anzuwenden bzw. zu beziehen, während die meisten akademischen Philosophen eine solche Anwendung auf konkrete Individuen eher ablehnen und die Aufgabe der Philosophie auf eine Theorie der Praxis beschränken.“[946]

Anregungen für die philosophische Praxis und Beratung sind in den didaktischen Entwürfen von Martens (1979), Rehfus (1980) und Schmucker-Hartmann (1980) zu finden, so die These. „Auf die dort erarbeiteten Ergebnisse können Philosophische Praktiker insbesondere für ihre Seminartätigkeit zurückgreifen. […] Auch die seit 1979 erscheinende ‚Zeitschrift für Didaktik der Philosophie’ (ZDP) bietet eine Fülle von Material, das für Philosophische Praktiker von Interesse ist.“[947]

Die Anforderungen an eine philosophische Beratungstätigkeit beinhalten demzufolge zahlreiche Kenntnisse, die in der Philosophiedidaktik erarbeitet werden, auch wenn die konkrete Anwendung in den beiden Bereichen unterschiedlich zu gestalten ist.

Was hier für eine Beratungstätigkeit gefordert wird, trifft auch für den Lehrer als „Begleiter“ von Bildungsprozessen zu, der in der Begegnung mit Schülern zwar einerseits für Regeln des „Miteinander“ in der Klasse im Sinne des disziplinierten und menschenwürdigen Umgangs Sorge zu tragen hat, darüber hinaus jedoch auch eigene kognitive und emotionale Reaktionen auf bestimmte Verhaltensweisen kennen sollte, um sein eigenes Verhalten im Umgang mit Anderen entsprechend gestalten zu können.

„[…] ‚erkenne dich selbst’, so ließe sich formulieren, damit du imstande bist, dich in einer offenen Haltung einem anderen Menschen zuzuwenden und dessen Perspektive, seine Lebensphilosophie und Weltsicht, zu erfassen, ohne ständig durch eigene (unerkannte) kognitive und emotionale Reaktionen und Muster in den Möglichkeiten des Verstehens und konsiliatorischen Begleitens eingeschränkt zu werden.“[948]

---

[946] Ruschmann (1999) S. 362.
„Die genannte Ähnlichkeit der Positionen zeigt sich auch in der Entstehungsgeschichte der Philosophischen Praxis, denn die philosophischen Praktiker nahmen in der Anfangszeit wichtige Impulse von den Didaktikern auf – Achenbach stand z.B. in engem Austausch mit Ekkehard Martens sowie der Klagenfurter Gruppe (Peter Heintel und besonders Thomas Macho). […] Beratung und Bildung/Erziehung (bzw. Ausbildung) sind zumindest idealtypisch klar unterscheidbar, während sich in der Praxis Überlappungen, Gemeinsamkeiten und Verbindungen zeigen“ (Ruschmann, 1999, S. 362).

[947] Ruschmann (1999) S. 362.

[948] Ruschmann (1999) S. 368/369.
Ruschmann nennt einige Anforderungen an den praktizierenden Philosophen, die über theoretische Kenntnisse hinausgehen und in dieser Zusammenstellung auch zur Orientierung für den Umgang mit anderen Menschen in helfenden und „bildenden“ bzw. lehrenden Berufen gelten können: „1. Selbsteinsicht: Impliziert Kenntnis

3.3.1. Übungen zur Lebenskunst nach Lutz von Werder

Möglichkeiten von Übungen, um sich „selbst zu erkennen“, sind bei Lutz von Werder zu finden. Die dort formulierten Denk- und Schreibübungen werden von ihm als Form der angewandten Lebenskunst verstanden, die sich als philosophische Lebenskunst begreift und aus der Tradition der Philosophiegeschichte speist. Das philosophische Nachdenken wird dabei zu einer Form der Selbsthilfe, durch die das „Selbst“ nicht als vorfindbarer Gegenstand gefunden oder erkannt wird, sondern mit dem Selbst in philosophischer, d.h. sorgender und achtsamer Weise umgegangen wird

„Philosophische Praxis ist also seelische Selbsthilfe in alltäglichen und existenziellen Krisensituationen. Sie führt zur Selbsterkenntnis bei drohendem Selbstverlust. Sie unterstützt das Streben nach Glück bei Fragen des Lebensziels und der Lebensführung. Sie entwickelt sich als Fremdhilfe in Arbeitsgruppen und als Selbsthilfe für den Einzelnen.“[949]

Die Philosophische Praxis wird hier als Selbsthilfe und damit auch als Hilfe zur Selbsthilfe dargestellt. Damit grenzt sich von Werder von Achenbach ab, dem er eine nur begrenzte „Rezeption der Geschichte der philosophischen Praxis“ vorwirft. Außerdem kritisiert er dessen engen Rahmen „philosophischer Praxis als Fremdhilfe“ und „philosophisches Gespräch“.[950]

Von Werder zählt hingegen unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Hadot (1991) und Rabbow (1954) acht verschiedene „Grundpraxen“ als Dimensionen auf, nach denen sich die philosophische Praxis gliedern lässt. „1. Philosophische Techniken der Lebenshilfe 2.

---

eigener Motive zum Philosophieren und zur Aufnahme einer Philosophischen Praxis; Frage nach der Toleranz, mit der man anderen Menschen, ihren Meinungen, Lebenseinstellungen, ihrer Lebensführung usw. begegnen kann usw. 2. Authentizität: Impliziert Kenntnisse der Tendenzen zum Bluff, zum Überfordern und Dominieren; Fähigkeit, sich durch andere relativieren lassen zu können usw. 3. Sensibilität für andere: Impliziert die Fähigkeit, den anderen als eine fremde Welt auffassen zu können; nicht zu glauben, etwas im vorhinein von ihm zu wissen oder zu verstehen usw. 4. Wahrnehmung der Interaktion: Impliziert die Fähigkeit, auch im Gespräch das Hier und Jetzt bestimmter Geschehnisse nicht aus dem Auge zu verlieren; Toleranz gegenüber auftretenden Konflikten, die nicht ‚weginterpretiert werden sollten; Vorsicht bei eigenen Fluchtbedürfnissen und ‚Tabu’-Zonen“ (Ruschmann, 1999, S. 371).

[949] von Werder (2006) S. 9.

Von Werder stellt in seinen Büchern zahlreiche Philosophinnen und Philosophen von der Antike bis zur Neuzeit vor und arbeitet dabei zentrale Fragestellungen heraus, die sich anhand des jeweiligen Denkens für den Übenden stellen.

Einige Beispiele seien hier exemplarisch genannt: „-Entwerfen Sie nun alltägliche Verhaltensgrundsätze für den nächsten Tag, die nächste Woche, das nächste Jahr […] -Schließen Sie die Augen und lassen Sie aus dem Tanz der Atome sich mehrere Welten bilden. Beschreiben Sie dann eine ganz andere Welt als die unsrige in einigen Sätzen. […] -Beschreiben Sie ein Wesen, das absolut vollkommen ist. Stellen Sie dann fest, was Sie von den Erscheinungsweisen der Vollkommenheit in Ihrem endlichen Leben verwirklichen können. –Legen Sie eine Monatstabelle für Zorn und für Ärger an. Beschreiben Sie Ursachen, Auslöser und Folgen dieser seelischen Einbrüche. […] –Legen Sie eine Liste der wichtigsten Dinge Ihres Lebens an. Nennen Sie dann die Bedeutung dieser Dinge in dramatischen und dann in komischen Worten. Was gefällt Ihnen besser?“ (von Werder, 2006, s. 32; 41, 57/58).

[950] Vgl. von Werder (2006) S. 260.

Selbstgespräch 3. Philosophisches Lesen 4. Vorbereitung auf entscheidende Lebenssituationen 5. Selbstprüfung 6. Philosophische Kommunikation 7. Philosophische Meditation 8. Metaphysische Erhellung. […] Diese 8 Disziplinen entstanden aus den konkreten Lebenssituationen der praktischen Philosophen und sind, da diese Lebenssituationen im modernen Leben immer noch auftreten, auch heute noch mit Erfolg anwendbar: Beklage Dich nicht – philosophiere. Wenn Du philosophierst – dann schreibe.“[951]

Von Werder empfiehlt seinen Lesern, die Übungen seines Buches jeden Tag in einem Zeitrahmen von ca. 20 Minuten schriftlich zu bearbeiten, ohne sich jedoch selbst zu überfordern. Auch das Lesen der im Buch verwendeten „Schlüsseltexte“, aus denen sich die Übungen ableiten lassen, wird als gute Vorbereitung empfohlen, wobei der Focus jedoch auf das philosophische Schreiben eigener kleiner Texte anhand der Fragestellungen gelegt wird.

„In der heutigen Phase rasanter Lebensbeschleunigung, massiver Lebenskrisen, die aus der medialen und technologischen Revolution nach dem Ende der Industriegesellschaft resultieren, kann eine kreative Stärkung des philosophischen Schreibens zu einem wichtigen Überlebensmittel werden. Das kreative philosophische Schreiben erhält so auch eine wichtige Funktion für das neue Schulfach Philosophie und Ethik.“[952]

Die Philosophie soll mithilfe der Philosophischen Praxis zu einem „Lebenserlebnis“ werden, das ein bloßes „Leseerlebnis“ ablöst. Die Philosophische Praxis soll daher auch in den Ethik- und Philosophieunterricht der Schulen Eingang finden.

„Philosophische Praxis eröffnet die Chance, die eigene Lebensgeschichte philosophisch zu verstehen und zu erzählen. Philosophische Praxis sollte deshalb auch im Ethik- und Philosophie-Unterricht der Schulen einen Platz finden. Der vorherrschende Zugang zur Philosophie ist für den herrschenden Philosophie-Unterricht auch an Gymnasien leider immer noch das bloße Lesen und Reden über philosophische Texte.“[953]

---

[951] von Werder (2006) S. 11/12.

[952] von Werder (2006) S. 13.
„In der Schule verbreitet sich langsam das Fach Philosophie. Ausgehend von Paris gibt es auch in Deutschland mehr und mehr philosophische Cafés. Neu am Philosophiemarkt sind das philosophische Radio auf WDR 5 und Ansätze zum philosophischen Fernsehen. Man kann von einem gewissen Philosophie-Boom reden, der den Psycho-Boom ablöst“ (von Werder, 2006, S. 7).
Zu erwägen ist auch die Möglichkeit zur Verbindung und Vernetzung verschiedener Einrichtungen zur Philosophischen Praxis z.B. durch die Einrichtung von philosophischen Gesprächskreisen oder gar Cafés im Rahmen anderer Einrichtungen. „1997 wird das erste deutsche Café Philo in Düsseldorf gegründet. Solche Cafés lassen sich auch gut an Schulen einführen, wie das Beispiel des Campus Muristalden in Bern zeigt. Diese und andere Arten des Philosophierens können auch den Unterricht und die Lehrerausbildung beeinflussen“ (Pfister, 2010, S. 132).

[953] von Werder (2006) S. 286. „Das neue Interesse an Philosophie kann durch philosophische Praxis von einem Lese- zu einem Lebenserlebnis werden. Das lohnt die Verbreitung philosophischer Praxis in vielen kulturellen Netzwerken in Grundschulen, Gymnasien, Hochschulen, Volkshochschulen und der Alltagskultur. Die Durchsetzung von philosophischer Praxis in der Gesellschaft unterstützt zugleich das Lernen von praktischer Philosophie“ (von Werder, 2006, S. 286).

Besonders setzt sich von Werder (2003) für den Gedanken der Kreativität ein, den er mit philosophischem Denken gleichsetzt. Damit stellt er das Eigenständige und Schöpferische des menschlichen Denkens heraus, das er für den Einsatz in „Schule, Studium und Beruf“ anregen möchte durch die Zusammenstellung der „effektivsten Denkmethoden“ und unter dem Titel „Ideenfabrik“. Die hier entworfene „Fabrik“ der Ideen produziert jedoch nicht vorgefertigte Wissensprodukte, sondern vielfältige Kompetenzen des „Selbstdenkens“.

„Kreatives Denken ist gleichzusetzen mit philosophischem Denken und so kann man behaupten, dass die besten Kenner der Denkmethoden die Philosophen und Philosophinnen sind. Sie werden deshalb in diesem Buch zu Wort kommen.“[954]

Vorgestellt werden verschiedene Methoden zum Finden von Ideen (Fragen, Assoziieren, Träumen, Imaginieren, Selbstgespräche führen, Definieren, Abstrahieren etc.) und komplexe Methoden für das Finden von Ideen wie Dialogik, Dialektik, Phänomenologie, Hermeneutik, Meditation und Tagebuch.

„Die vorgestellten Denkmethoden können als ganzer Kurs des ‚Kreativen Aufstiegs’ in den schulischen oder universitären Unterricht eingebettet werden. Die Denkmethoden können aber auch als einzelne Übungen in den Unterricht bei jedem Thema einfließen. Sie sind schließlich aber auch für das Selbststudium von Schülern und Studenten gedacht, wenn sie zur Entwicklung von Basisqualifikationen im Denken Anstrengungen machen wollen. Außerdem sollte jeder Leser/ jede Leserin diese Methoden ausprobieren, die ihm zur Lösung eines gerade vorliegenden Themas, auch als Referat oder Hausarbeit, geeignet zu sein scheinen.“[955]

Insgesamt basiert die Darstellung des kreativen Denkens in dieser Arbeit auf den Gedanken einer philosophischen Lebenskunst, die den Menschen als „Sinnsucher“, „Ursachensucher“, „Spieler“, „Schaffenden“ und „Wissenserstreber“ versteht.[956]

Erwähnt werden soll in diesem Zusammenhang auch von Werders (2006b) Versuch, die heilenden Aspekte der Philosophie wiederzuentdecken. Die Philosophie ist dabei jedoch keine Disziplin oder Wissenschaft der Heilung, sondern das philosophische Denken, aus dem sich im Laufe der Zeit die psychologischen Therapien herauskristallisiert haben, wird in seiner therapeutischen Stärke herausgearbeitet.

„In diesem Buch sollen die wichtigsten Philosophen als Psychotherapeuten vorgestellt werden, und zwar mit Übungen, die das Leiden zur Sprache bringen und das Leiden erinnern, wiederholen und durcharbeiten. Dabei wird erfahrbar werden, dass Philosophie

[954] von Werder (2003) S. 7.
[955] von Werder (2003) S. 10.
[956] Vgl. von Werder (2003) S. 8.

Psychotherapie ist, auch wenn keine Krankenkasse dafür aufkommt. Philosophie, so sehr sich die moderne Psychotherapie von ihr abgrenzt, bringt eine lange Tradition des Kampfes gegen körperliche und seelische Leiden zur Sprache. Sie kann heute in der leidenden Gesellschaft eine Selbsthilfe für Leidende werden.“[957]

Die philosophische Psychotherapie bemerkt das Leiden als Leiden des gesunden Menschen und regt zur Selbsthilfe an. Damit grenzt sie sich explizit von der medizinischen Psychotherapie ab und tritt somit auch nicht in Konkurrenz zu ihr.

„Allerdings ist philosophische Psychotherapie keine medizinische Psychotherapie. Letztere arbeitet mit pathologischen Krankheiten, die oft zur völligen Zerstörung der Person in Psychose und Schizophrenie führen. Dabei setzten medizinische Therapeuten Psychopharmaka ein und arbeiten in geschlossenen Anstalten mit hohem Stigmatisierungseffekt. Philosophische Psychotherapie dagegen ist immer ambulant, präventiv oder nachsorgend an der Selbsthilfe orientiert. Sie will (soweit überhaupt möglich) das Verrücktwerden in einer wahnsinnigen Gesellschaft verhindern und ohne Psychopharmaka das Leiden an der Welt philosophisch abschwächen.“[958]

Das Leiden an der Welt wird von der philosophischen Psychotherapie als existenzielles Leiden verstanden, das von einem „Selbst“ wahrgenommen wird, welches Einblick in die Lebenszusammenhänge von Leben und Sterben erhält und darüber zum Fragenden und Suchenden wird, ohne daran zu zerbrechen. Letztendlich wird das derart suchende „Selbst“ zu einem „stärkeren“ Selbst, nicht jedoch im Sinne eines fliehenden Selbst, das die Augen verschließt, sondern die Augen öffnet.

„Heute hat philosophische Psychotherapie nur eine Chance in Settings der Selbsthilfe, bei leichten Leidensstörungen mit intakter Ich-Struktur.“[959]

Ausgehend von einer intakten und dennoch sensiblen „Ich-Struktur“ eröffnen sich Möglichkeiten zur Selbstentwicklung.

„Die philosophische Psychotherapie entwickelt wie die traditionelle Psychotherapie konfliktorientierte, suggestive, übende und erlebnisorientierte Verfahren – aber ihr Schwerpunkt liegt im Selberdenken, in der Bewusstseinserweiterung, der Ich-Überwindung und der Selbsttranszendenz. Die philosophische Psychotherapie wendet sich an alle, die zur Selbsttherapie bereit sind, nicht an psychisch Kranke, die der Hilfe von Fachärzten oder Psychotherapeuten bedürfen.“[960]

---

[957] von Weder (2006b) S. 9.
[958] von Werder (2006b) S. 10/11.
[959] von Werder (2006b) S. 277.
[960] von Werder (2006b) S. 11.

Möglicherweise wäre über eine Veränderung des Begriffs „philosophische Psychotherapie“ nachzudenken, da die damit einhergehenden Assoziationen die dahinter liegende Vorstellung verzerren. Der Begriff der Therapie müsste von seinen pathologisierenden Assoziationen in den Bereich seiner ursprünglichen Bedeutung der Selbst-Achtsamkeit, Beobachtung, Aufsicht und Reflexion zurückgeholt werden, so wie er bei Lutz von Werder auch verstanden und erläutert wird, nämlich als Selbst-Verantwortung und Selbst-reflexion.

„[…] Philosophische Psychotherapie betreibt Breitenarbeit in philosophischen Cafés, in den Medien und in der philosophischen Kritik der herrschenden Verhältnisse des Leidens. […] Sie forciert die transpersonalen Methoden der Meditation, der Trance, der Körperarbeit, aber auch des schriftlichen Selberdenkens, der Ausarbeitung einer eigenen Lebensphilosophie. Philosophische Psychotherapie zielt auf Sinn, Glück und Selbsttranszendenz.“[961]

Die existenziellen Fragen, die ein Leiden verursachen können, werden mithilfe des philosophischen Denkens rational thematisiert. Der Gebrauch des menschlichen Vernunftvermögens wird angeregt, persönliche und auch gesellschaftliche Lebensphilosophien werden in den Blick genommen.

„Die wichtigsten Potenzen zur Bekämpfung seelischer Leiden liegen im Bereich rationaler Aufklärung. Viele seelische Leiden entstehen durch Fiktionen, durch falsche Lebensphilosophien. Die vernünftige Korrektur dieser falschen Lebensphilosophien ist ein wichtiger Heilungsweg. […] Eine philosophische Psychotherapie kümmert sich nicht nur um die Korrektur falscher Lebensphilosophien, sondern versucht auch, die Heilung der Seele durch die Eröffnung ihres Zugangs zum Transrationalen bei völliger Ausschöpfung des Rationalen zu entwickeln.“[962]

Von einem solchen Philosophieverständnis verspricht sich Lutz von Werder auch einen wichtigen Impuls für den Philosophieunterricht an Schulen.

„Die deutschen Philosophielehrer an den Schulen mühen sich mit Lesekursen zu philosophischen Klassikern und verderben den Schülern den Zugang zur philosophischen Lebenskunst, die die Zeichen der Zeit zu deuten weiß.“[963]

Ohne so weitreichende Übungsvorschläge wie Lutz von Werder zu machen, haben bereits Heintel/Macho (1986) und Martens (1979, 1980, 1986) in der Anfangszeit einer sich allmählich etablierenden Philosophiedidaktik des späten 20. Jahrhunderts die Verbindung von Philosophischer Praxis und Philosophieunterricht herausgestellt, wie gezeigt werden konnte.

---

[961] von Werder (2006b) S. 11.
[962] von Werder (2006b) S. 273.
[963] von Werder (2006b) S. 12.

3.3.2. Philosophische Praxis als wichtiger Teil der Didaktik der Philosophie

„Im Thema ‚Fachdidaktik' präsentiert sich sowohl der Bezug zur klassischen Tradition (und zu ihren Vertretern) als auch der Bezug zu den potentiell an philosophischer Reflexion Interessierten."[964]

Die Philosophische Praxis, so wie sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit dargestellt wurde, kann somit als Schnittstelle zwischen akademischer Philosophie und den Alltag berührenden existenziellen Fragen aufgefasst werden. Dabei sind gerade die fachdidaktischen Überlegungen zur Philosophiedidaktik stets in enger Verbindung mit philosophischen Fragen zur Lebenspraxis zu sehen.

„Fachdidaktik Philosophie könnte sich also zu Recht darauf berufen, dass es immer schon zum Wesen der Philosophie gehört habe, sich prinzipiell allen Menschen mitteilen zu wollen und nicht nur ‚Sache' einiger weniger ‚Denkbeamten' zu sein."[965]

Philosophisches Nachdenken ist nicht für einige wenige reserviert, die dafür eine abgeschlossene Ausbildung in philosophischen Seminaren erhalten haben, auch wenn eine solche Bildung das philosophische Nachdenken erweitern und verfeinern kann. Die Philosophische Praxis möchte ein philosophisches Verständnis für lebensnahe Fragen in die philosophische Diskussion zurückholen und auf der anderen Seite die akademisch inspirierten Gedanken der Philosophie für eine Lebenspraxis fruchtbar machen, was teilweise auch im Rahmen der Praktischen Philosophie bereits geschieht.

„Achenbach schreibt von seiner ‚Philosophischen Praxis': ‚Was allemal erwartet wurde, war philosophisches Verständnis, nicht aber Verständnis für Philosophie' [vgl. Achenbach 1987b-g]. Ähnliches gilt für gelingenden Philosophieunterricht in der Schule: die Schüler interessiert ‚an sich' kaum, was die Herren Kant oder Hegel über Freiheit gedacht haben, solange sich diese Gedanken nicht als Antworten auf ihre Fragen und Lebensprobleme darstellen können."[966]

Worum es im schulischen Philosophieunterricht allerdings nicht gehen sollte, ist eine bloße Anbiederung an Themen der momentanen Mode und Schülerinteressen. Möglicherweise wird der Lehrer, der Philosophieren auf aktuelle Lebenshilfe beschränkt, die Erfahrung machen,

---

[964] Heintel/Macho (1986) S. 70.

[965] Heintel/Macho (1986) S. 67.
„Die Aufhebung des esoterischen Privilegs [rein akademischer Auseinandersetzung] könnte darin bestehen, dass immer mehr Menschen Zeit für Philosophie, aber auch Bedürfnis nach Philosophie haben werden. Philosophische Bildungsprozesse lassen sich längst nicht mehr nur im akademischen Milieu organisieren: das belegen schon die wenigen Erfahrungen, die mit philosophischer Praxis (als freiberuflicher Beratung), mit Philosophie in der Erwachsenenbildung, in der Wirtschaft, in der Kinderphilosophie, mit neuen Formen schulischen Philosophieunterrichts gemacht worden sind" (Heintel/Macho, 1986, S. 69).

[966] Heintel/Macho (1986) S. 70.

„[…] dass seine Schüler Fragen stellen können, die seine modische ‚Liebedienerei' in ihrer Grundsätzlichkeit bei weitem übertreffen."[967]

Insofern sollte die Philosophiedidaktik sich nicht auf die vereinfachende Darstellung tagesaktueller Gegenstände begrenzen lassen und Lebenskunst nicht zu „Lifestyle" verkommen lassen. Philosophiedidaktik hat hohe Ansprüche an die Philosophische Praxis, die sich durchaus an ihrer eigenen philosophischen Tradition messen lassen muss, aber darüber hinaus auch einen praktischen Anspruch einzulösen hat.

„Weder kann es auf die nicht problematisierte Identifikation mit der philosophischen Tradition noch auf den voreiligen Bruch mit dieser Tradition ankommen: vielmehr geht es darum, den weitgehend uneingelösten Anspruch der Tradition auf ihre praktische Verallgemeinerbarkeit Wirklichkeit werden zu lassen in der jeweils konkreten didaktischen Situation."[968]

Philosophie ist als solche keine festzulegende Disziplin, die es nur zu vermitteln gilt. Das macht auch die Schwierigkeit einer Philosophiedidaktik aus, da sie auch die persönliche Involviertheit der Beteiligten betrifft und damit quasi alle existenziellen Bereiche des menschlichen Lebens berührt.

Philosophie kann interpretiert werden als Gesinnungsschulung, zur Orientierungshilfe, zur Seinserhellung (vgl. Schmucker-Hartmann 1980, 1986) oder auch als durchgängiges Unterrichtsprinzip.

Philosophiedidaktik hat jedoch auch die verschiedenen Methoden der Philosophie zu berücksichtigen und außerdem eine lange Tradition unterschiedlicher Welt- und Lebensanschauungen.

Philosophiedidaktik wird somit selbst zu einer Form der Philosophischen Praxis, nicht nur, indem Sie Elemente dieser Praxis aufgreift, sondern indem sie ein stets zu verhandelnder und zu entwickelnder Dialog bleibt, ein kreativer Prozess, der Bewährtes und Methodisches aufgreift und es weiterzudenken versteht.

---

[967] Heintel/Macho (1986) S. 71.

[968] Heintel/Macho (1986) S. 71.
„Didaktik umfasst Theorie und Praxis, Wissen und Können [und] sollte […] sich nicht auf eine Schuldidaktik reduzieren lassen, sondern auf die Vielheit und Verknüpfung der verschiedenen Lernorte eingehen" (Martens, 1983, S. 5).

3.3.3. Philosophie als Lebensform im Unterricht

Engels (2004) setzt sich für die Umsetzung der „Philosophie als Lebensform“ nach Gernot Böhme im Schulunterricht ein. Ein solches Philosophieverständnis sei insofern im schulischen Kontext zu rechtfertigen, als es dem Philosophen als Mensch auch um die Veräußerlichung seines eigenen Willens zur Wahrhaftigkeit gehe. Dies sei in der philosophischen Tradition vor allem in persönlichen Aufzeichnungen, Gesprächen, Bekenntnisschriften, Briefwechseln und Tagebuchaufzeichnungen geschehen.[969]

Daher sei es sinnvoll, auch im Unterricht nicht nur Texte über Texte verfassen zu lassen, sondern „unabhängig von vorgegebenen Texten“ zu ermöglichen, dass die Schülerinnen und Schüler sich schreibend über sich selbst Klarheit verschaffen können. Es sei sinnvoll, die alte philosophische Forderung nach dem „Erkenne dich selbst!“ ernst zu nehmen.[970]

„Was die Möglichkeit angeht, authentisch zu reden und zu handeln, so ist es um die Schule nicht gut bestellt: Schüler lernen eher, sich aus pragmatischen Gründen zu verstellen, als offen und ehrlich zu sein, obwohl sie mehr als Erwachsene darunter leiden, nicht das sein zu dürfen, was sie eigentlich sind, und die Heuchelei der Erwachsenen verachten. Der Philosophieunterricht muss daher – ohne Intimes ans Licht fördern zu wollen – in besonderem Maße die offene Äußerung der Schüler akzeptieren.“[971]

Engels selbst berichtet von einem Gedankenexperiment zur Selbsterkundung, das er in einer Klasse durchgeführt hat. Die Frage, die in einem freiwillig zu verfassenden Text behandelt werden sollte, war: „Angenommen, man könnte eine in jeder Hinsicht identische Kopie von dir selbst anfertigen. Möchtest du mit dir zusammenleben?“. Die Freimütigkeit, mit der manche Schüler sich über sich selbst äußerten, überraschte Engels, wobei er sogar manche Verfasser gegenüber sich selbst in Schutz nahm. Dieser Erfahrungsbericht bestätigt nun einerseits die These, dass die Schüler das Bedürfnis eines offenen Umgangs auch mit sich selbst haben. Andererseits macht es die Gefahr deutlich, sich allzu plakativ vor der Klasse zu offenbaren und damit angreifbar in späteren möglichen Auseinandersetzungen zu werden. Ein solches Experiment wäre demzufolge in einem geschützteren Rahmen kleinerer Gruppen von befreundeten Schülern durchzuführen oder gar als bloße Selbstreflexion eines Tagebuchs anzuregen, das nicht für die Allgemeinheit bestimmt ist.

---

[969] Vgl. Engels (2004) S. 40.

[970] Vgl. hierzu**:** Thies, Christian (1990): „Das philosophische Tagebuch“. In: ZDP 1/1990, S. 26. – Engels, Helmut (1993): „Plädoyer für das Schreiben von Primärtexten“. In: ZDP 4/1993, S. 250. – Dege, Martina (1995): „Selbstbestimmung – Denkversuche als Schreibversuche“. In: ZDPE 1/1995. S. 27.

[971] Engels (2004) S. 41.

Der Umgang mit der menschlichen Scham ist eine Kompetenz, die in diesem Zusammenhang eingeübt werden kann.[972]

Ein öffentlich gemachtes Gedankenexperiment in der hier vorgeschlagenen Form bringt, wenn es ernsthaft und authentisch durchgeführt wird, gerade Intimes in die Öffentlichkeit, auch wenn es vorgibt, dies nicht zu wollen. Hier wäre es angemessener, literarische Figuren entwickeln zu lassen und aus Texten aufzugreifen, denen dann bestimmte Briefe oder Selbstentäußerungen in den Mund gelegt werden können. Eine solche Schreibübung schützt die Schüler aufgrund der fiktionalen Form und kann ebenso zum authentischen Durchdenken bestimmter Gefühle und Verhaltensweisen anregen.[973]

Für den Umgang mit Gefühlen stellt Engels fest, dass eine „Wiedergewinnung der Emotionalität im Unterricht sinnvoll und gar unverzichtbar sei." Doch ebenso bemerkt er, dass es für die Schüler „eher ein Problem" sei, sich nicht von Gefühlen „überwältigen zu lassen". Das Plädoyer für einen Umgang mit Gefühlen im Unterricht fordert eine Balance zwischen „Affektarmut" und „Gefühlsüberschwang". Die Thematisierung der Gefühle sei sinnvoll, um Gefühle wahrnehmen zu lernen und sie nicht zu verdrängen, sodass sie unbemerkt unsere Entscheidungen bestimmen. Zentral ist also der Umgang mit Gefühlen und nicht das Hervorrufen von Gefühlen oder gar die Steigerung ihrer Intensität.[974]

„Fragt man nun, ob ‚Philosophie als Lebensform' in den Philosophieunterricht aufgenommen werden sollte, so muss diese Frage bejaht werden. Böhmes Konzept gibt eine Antwort auf die Situation des Menschen in der Gegenwart. Er zeigt, woher das Unbehagen an der durchschnittlichen Lebensform rührt und wie man ihm begegnen kann."[975]

Engels (2004) greift dabei einige Problemstellungen, die bei Böhme (1994) zu finden sind, auf und regt dazu an, sich im Unterricht mit Böhmes Texten auseinanderzusetzen.

> „Die von ihm dargestellten Sachzusammenhänge und die Art seiner Argumentation sind hinreichend komplex, sodass sie Kritik, Korrektur, Ergänzung und Weiterdenken geradezu herausfordern. So könnte man untersuchen, welches Verhältnis der

---

[972] Vgl. den Unterrichtsvorschlag von Blesenkemper (1998) zum Umgang mit Affekten am Beispiel der Scham.

[973] Wenn Engels als unverzichtbare Ziele des Philosophieunterrichts „Bewusstheit" und „Wahrhaftigkeit" nennt, so darf dies keinesfalls in „Selbstentblößung" vor der Gruppe ausarten. Engels selbst verweist auf die Möglichkeiten, z.B. das Thema „Lebenslüge" zu besprechen, indem auf Texte wie „Tod eines Handlungsreisenden" von Arthur Miller oder „Biedermann und Brandstifter" von Max Frisch zurückgegriffen werden kann. (vgl. Engels, 2004, S. 41).
Eine theoretische Fundierung zur „Selbstkompetenz" und praktische Übungen für den Unterricht sind bei Haase (2010) zu finden, die mit persönlichen Eigenschaften der Schüler arbeiten, die z.B. als Eigenschaften „sagenhafter Gestalten" verfremdet werden, welche dann in einer selbstverfassten Geschichte Gestalt annehmen. (vgl. Haase, 2010, S. 97). In einer solchen metaphorischen Übertragung, die auch in Form von Gedankenexperimenten mit selbst erstellten literarischen Figuren einer Abenteuergeschichte stattfinden kann, schützt die Beteiligten vor persönlichen Offenbarungen im öffentlichen Raum der Klasse.

[974] vgl. Schmitz (1969), Blesenkemper (1998), Grätzel (2007c) S. 81-105, Krämer (2008) S. 57-75.

[975] Engels (2004) S. 49.
Vgl. zur Philosophie als Lebensform nach Böhme auch Kapitel 2.1.1. dieser Arbeit.

> Philosoph zur Zeit, zum Tod, zur Macht, zum Besitz und zum Konsum hat und in welchem Maße Gelassenheit, Geduld, Courage, Toleranz und politisches Engagement zur philosophischen Lebensführung gehören. Untersucht werden könnte der ethische Aspekt von Philosophie als Lebensform; immerhin kann man feststellen, dass jemand, der sich selbst auf die Schliche kommen möchte und zugleich offen ist für die Befindlichkeit anderer, eher angemessen handelt als jemand, dem dies fehlt.“[976]

Angesprochen wird außerdem die unterrichtliche Vermittlung der Frage nach dem Da-Sein, die in die Bereiche der Existenzphilosophie und der Seinsphilosophie nach Heidegger verweist, auf die sich bereits Schmucker-Hartmann (1980, 1986) in seiner Didaktik beruft.

„Die unterrichtliche Vermittlung dessen, was unter Da-Sein zu verstehen ist und wie es erreicht werden kann, ist nicht einfach. Von Wichtigkeit ist die Unterscheidung von Poiesis und Praxis. Hier konnten die Schüler selbst Beispiele für Tätigkeiten finden, die ihr Ziel in sich selbst haben, wie etwa den Tanz, das Musizieren oder das Gespräch, das keinem äußeren Zweck dient. Böhme nennt selbst absurde Übungen, mit denen man das Verweilen lernen kann, sowie das Spiel und den Ritus.“[977]

Die didaktische Grundlegung durch die Frage nach dem Sein findet hier quasi eine lebenspraktische Umsetzung.

Die grundsätzlichste philosophische Frage ist hier erkannt als Frage nach dem Da-Sein. Die Unterscheidung von Poiesis und Praxis wird als erste Annäherung vorgeschlagen im aristotelischen Sinne. Das Streben nach Glück, das im Sinne von Aristoteles das höchste Ziel ist, da es um seiner selbst willen erstrebt wird, wird zu einer Form der Praxis, die nichts anderes herzustellen oder zu erreichen bestrebt ist, was hingegen als Poiesis zu bezeichnen wäre. Doch diese Form der Praxis, so ist zu ergänzen, ruht in der Da-Seins-Frage. Aristotelische Praxis und Da-Seinsverständnis werden hier von Engels (2004) miteinander verwoben. Daher soll nochmals Schmucker-Hartmann mit seiner didaktischen Grundlegung zu Wort kommen.

„Diesem in der Spontaneität unseres Selbstdenkens auf eine unbegreifliche Art wirksamen Dasein an sich dürfen wir für Sitte und Glück der Menschen also mehr Leistungsfähigkeit mit besten Gründen zutrauen, als unsere vage Phantasie sich das vorwegnehmend ausdenken könnte.“[978]

---

[976] Engels (2004) S. 49.

[977] Engels (2004) S. 48.

[978] Schmucker-Hartmann (1980) S. 16.

„Das theoretische Fundament einer Didaktik der Philosophie aber kann nur die Besinnung auf dasjenige im menschlichen Bewusstsein sein, auf das sich alle weiteren philosophischen Bearbeitungen in ihrem Fortgang stützen müssen, weil alle Philosophie nichts Neues erfinden, sondern nur das, was im Bewusstsein jedes Menschen liegt, besser zu klären suchen kann“ (Schmucker-Hartmann, 1980, S. 9).

.

Grundlegend für das gelingende, glückliche Leben sind also nicht die Techniken des guten Umgangs mit der Welt und dem Anderen, sondern die Frage nach dem Da-Sein.

„Man zerfleischt sich emotional und arbeitet sich ab, aneinander und für sich selbst allein, an den Widrigkeiten des Lebens und lässt der Quelle alles Heilsamen in uns nicht die geringste Chance, ihr Werk zu vollbringen. Die Frage ‚Wozu Philosophie' bedarf somit keiner Antwort. Sie ist eine Scheinfrage."[979]

Die ursprüngliche Frage nach dem Sein, die danach fragt, warum überhaupt etwas ist und nicht vielmehr nichts, ist eine existenzielle Frage, die die Fragwürdigkeit des Lebens bzw. Seins im Ganzen auszeichnet. Diese Frage besteht vor jeder weiteren Frage. Sie ist sozusagen eine Urfrage. Die Frage „wozu Philosophie?" entstammt in einem zweiten Schritt dieser Urfrage, die vor jeder weiteren Frage alle Philosophie ausmacht, und sie wird daher von Schmucker-Hartmann als Scheinfrage bezeichnet. Wer nach dem „Wozu?" der Philosophie scheinbar fragt, gibt das tatsächliche Fragen auf, das genuin philosophisch ist, und stellt nur noch Scheinfragen.

Philosophie kümmert sich um die grundlegendste Frage des Menschseins überhaupt, indem sie nach dem Dasein und dem Sein fragt.

Was von Schmucker-Hartmann als „Quelle des Heilsamen" bezeichnet wird, ist das Innewerden des Da-Seins.

Hier setzt Engels (2004) mit seinem Vorschlag einer Unterrichtsreihe an.

„Um ein Bewusstsein dafür zu wecken, was es bedeutet, da zu sein, las ich mit den Schülern Ausschnitte aus Texten zum Zen-Buddhismus […]."[980]

---

[979] Schmucker-Hartmann (1980) S. 16.

[980] Engels (2004) S. 48.

Genannt werden hier z.B. : von Weizsäcker, Carl Friedrich (1977): *Der Garten des Menschlichen.* München, Wien. (Darin: Gespräch über Meditation. S. 533), Fast, Howard (1980): *Die Kunst der Zen Meditation.* Basel. – Watts, Alan W. (1981): *Zen*. Rheinberg.

Genannt wird auch Beck, Charlotte Joko (1990). Dort heißt es. „Es geht nicht darum, uns neu zu programmieren, sondern uns von allen Programmen zu befreien, weil wir erkennen, dass sie aller Realität entbehren. Wenn wir uns neu programmieren, heißt das vom Regen in die Traufe kommen. Vielleicht glauben wird dann, eine bessere Programmierung gefunden zu haben; beim za-zen geht es jedoch darum, durch überhaupt nichts mehr programmiert zu sein" (Beck, 1990, S. 57). Es geht der hier angesprochenen Übungsform nicht um die Programmierung oder Dressur spezieller Verhaltensweisen, sondern um eine Form von Autonomie, die sich gerade nicht auf spezielle Programme oder Ideologien beruft. Eine damit erreichbare Erkenntnis führt auch zu einem veränderten Umgang mit anderen im Sinne einer ethischen ‚Beziehung', die von einer Verbindung zu anderen Wesen ausgeht. (vgl. Beck, 1990, S. 138). Meditation ist also gerade nicht mit einem Rückzug von der Welt verbunden, allerdings mit einer Emanzipation von gewohnheitsgemäßen Denkschemata. Insofern kann Meditation als Teil einer ethischen Besinnung auf unser Handeln angesehen werden.

Matthieu Ricard (2009), der in seinem Buch zur Meditation die Theorie und die Praxis der Meditation vorstellt und in seinem Denken auch einen Bezug zu Bereichen der Kognitionswissenschaften herstellt, die meditative Zustände physiologisch untersuchen, grenzt die Meditation auch von bloßer Entspannung ab, als die sie manchmal begriffen wird. So schreibt er:

„Über Meditation kursieren zahlreiche Klischees. Nehmen wir es gleich vorweg: Beim Meditieren geht es weder darum, den Gedanken Einhalt zu gebieten, um ‚Leere' im eigenen Geist zu schaffen […] noch darum, den Geist in endlose Überlegungen zu verwickeln, die Vergangenheit zu analysieren oder die Zukunft vorwegzunehmen.

Worum es im schulischen Unterricht nicht gehen kann, ist die Einrichtung einer Selbsterfahrungsgruppe.

Etwas Anderes ist es jedoch, sich mit Texten und Traditionen der Seinserfahrung auseinanderzusetzen. Dabei können Texte zur Lehre der Meditation gelesen und besprochen werden. Kurze Reflexions- und Aufmerksamkeitsübungen können die Thematik flankieren.[981] Ein weiteres Üben sollte jedem Menschen selbst überlassen bleiben, wobei das Angebot zur Förderung einer „Bewusstseinskultur" durchaus im Sinne einer ganzheitlichen Bildung ist.

Dabei grenzt sich Engels allerdings ab von der Einrichtung von Möglichkeiten der Meditation zur bloßen Stressreduktion und zur Schaffung einfacher Wohlfühlatmosphären.

„Zur Einführung in Philosophie als Lebensform gehörten daher streng genommen wie in antiken Philosophenschulen regelmäßige Übungen […]. Unter gegenwärtigen Bedingungen ist dies allerdings in der Schule nicht möglich. […] Vielleicht aber ändert sich auch die Schule, sodass die Praxis eine größere Bedeutung erhält. Immerhin hat Thomas Metzinger im Zusammenhang mit seiner Forderung nach einer neuen Bewusstseinskultur - er spricht auch von dem philosophischen Projekt der ‚cultura animi' – den Vorschlag gemacht, in den Schulen ideologiefreie und säkularisierte Formen der Selbsterfahrung anzubieten, zum Beispiel bestimmte Formen von Meditation und autogenem Training."[982]

Ebenso wenig aber bleibt Meditation auf schlichte Entspannung beschränkt, auf einen undifferenzierten Bewusstseinszustand, in dem die inneren Konflikte vorübergehend aufs Abstellgleis geschoben werden. Entspannung ist selbstverständlich *ein* Element der Meditation. Sie besteht allerdings eher in einer gewissen Erleichterung, die sich einstellt, sobald wir uns von unseren Hoffnungen und Befürchtungen lösen, von den Launen des Ich und von dem, woran es haftet […]. In der Meditation […] werden die Gedanken weder blockiert noch unablässig genährt. Wir lassen sie einfach kommen und sich im Raum vollkommenen Gewahrseins von selbst wieder auflösen" (Ricard, 2009, S. 33).

[981] „Eine – scheinbar – einfache Übung, die bewusst macht, wie schwer es ist, gegenwärtig zu sein, besteht darin, zehn Minuten lang mit geschlossenen Augen auf alle Töne und Geräusche zu achten, die vernehmbar sind, ohne in Gedanken abzuschweifen. Bei der Durchführung dieser Übung ging meinen Schülern auf, dass Gegenwärtigkeit eine Leistung ist, die nur durch einen wiederholt nötigen Entschluss zu erbringen ist. […] Neben dem berechtigten Hinweis, dass wir ja die Vergangenheit verarbeiten und die Zukunft planen müssten, tauchte als Argument gegen die Forderung, gegenwärtig zu sein, immer wieder die Frage auf, dies sei doch furchtbar anstrengend und eine Überforderung des Menschen, man müsse sich doch auch gehen lassen dürfen. Ich fragte sie, wie es ihnen ergehe, wenn sie ein Gespräch führten und merkten, dass der Partner offenbar gar nicht bei der Sache sei, sondern in Gedanken woanders. Sie antworteten, dass sie dies geradezu als Beleidigung empfänden, und gaben zu, dass vor allem für den zwischenmenschlichen Bereich die Achtsamkeit von größter Bedeutung sei, dass aber auch bei anderen Gelegenheiten ein größeres Bewusstsein das Leben dichter und erfüllter mache" (Engels, 2004, S. 49).

[982] Engels (2004) S. 50.

Engels verweist hier auf einen Beitrag von Metzinger in der Zeitung DIE ZEIT vom 1.11.1996, S. 46. Metzinger (2003b, 2009) ist an weiteren Stellen mit seinen Thesen an die Öffentlichkeit getreten.

„So könnte man an Schulen eine Einführung in Meditationstechniken, in autogenes Training, in das katathyme Bilderleben, das Erlernen des Klarträumens usw. anbieten. Dadurch würde es jungen Menschen ermöglicht, auf ungefährliche Weise Grenzerfahrungen zu suchen und in eigener Regie veränderte Bewusstseinszustände ohne Suchtpotential zu entdecken. Die Suche nach solchen Grenzerfahrungen finden wir in dieser Lebensphase nämlich in vielen Kulturen" (Metzinger, 2003b, S. 13.)

Vgl. auch Jungaberle/Verres/DuBois (Hrsg.) (2006): *Rituale erneuern. Ritualdynamik und Grenzerfahrung aus interdisziplinärer Perspektive*. Gießen.

Erwähnt werden muss in diesem Zusammenhang jedoch, dass Metzinger die hier genannte ‚cultura animi' ohne den Begriff des ‚animus' bzw. der Seele verstanden wissen möchte. Eine solche Debatte, die in den Bereich der Philosophie des Geistes, der Willensfreiheitsdebatte und des „Leib-Seele-Problems" verweist, wäre ebenfalls eine aktuelle Thematik für schulischen Unterricht.[983]

So stellt Metzinger die folgenden Fragen, die er im Sinne seines auf Gehirnprozessen beruhenden „phänomenalen Selbstmodells der Intentionalitätsrelation" zu beantworten versucht, das die Subjektivität als Modell und Simulation interpretiert.

> „Wie sollen wir uns die Beziehung zwischen Gehirn und Bewusstsein denken? Gibt es so etwas wie eine Seele – eine geistige Substanz im ontologischen Sinn, die auch allein, aus eigener Kraft existieren könnte? Gibt es eine überzeitliche mentale Essenz, einen unveränderlichen Kern der Persönlichkeit? Was genau meinen wir eigentlich, wenn wir von ‚Willensfreiheit' sprechen, was bedeutet es, dass wir für manche unserer Handlungen verantwortlich sind, für andere dagegen nicht? Gibt es angesichts der vielen neuen Einsichten über die objektiven Entstehungsbedingungen des subjektiven Erlebens noch berechtigte Hoffnung auf eine gehirnunabhängige Existenz des Bewusstseins, z.B. nach dem körperlichen Tod? Aus neuen Antworten auf solche klassischen philosophischen Fragen ergibt sich Schritt für Schritt auch ein neues, ein verändertes Gesamtbild des Menschen."[984]

---

[983] Vgl. zum Thema „Willensfreiheit als Unterrichtsthema" Martens (2010) in ZDPE 1/2010 S. 7 f. Darin auch Schnädelbach (2010): „Vermutungen über die Willensfreiheit". S. 2 f.

[984] Metzinger (2003b) S. 8.
An dieser Stelle sei auf die Gefahren und auch Möglichkeiten eines „neuen Menschenbildes" verwiesen, mit denen sich eine Gesellschaft und auch die Philosophie auseinanderzusetzen hat. Metzinger (2009) selbst spielt in einem Beitrag mit der Attraktivität der Möglichkeiten zur Selbstoptimierung mittels „Gehirndoping", das letztendlich auch zu einem „Moraldoping" ausgebaut werden könnte.
„Wenn wir einmal verlässliche, alltagstaugliche Stimmungsaufheller für Gesunde haben, werden wir dann schlechte Laune oder das prämenstruelle Syndrom am Arbeitsplatz zunehmend als Ungepflegtheit und Verwahrlosung wahrnehmen? So wie wir etwa heute starken Körpergeruch als Belästigung empfinden? Müssen wir bald angesichts immer neuer Generationen von ‚Cognitive Enhancers' an unseren Schulen und Universitäten Urintests vor Prüfungen einführen? Hätten Sie etwas dagegen, wenn ältere Mitbürger oder auch ihre Arbeitskollegen ständig leicht unter Strom stünden, leicht aufgekratzt und in bester Laune mit großem Eifer ihre Projekte verfolgen würden? (Metzinger, 2009, S. 2).
Eine solche kognitive und emotionale Optimierung, so Metzinger, ließe sich möglicherweise derart gestalten, dass in Zukunft auch moralische Optimierung möglich sei. „Wenn man Kognition und Emotion verbessern kann, dann kann man früher oder später auch moralische Kognition und moralische Emotion optimieren. Was würden wir tun, wenn ‚Moral Enhancement' durch Medikamente möglich wäre? Wenn wir den Menschen mit Pillen sozialer und altruistischer machen könnten, wenn die ethische Integrität selbst sich pharmakologisch optimieren ließe? (Metzinger, 2009, S. 3).
Metzinger spricht hier von einem Zeitraum der nächsten zwei bis drei Jahrzehnte, in denen derartige biochemisch-technischen Möglichkeiten denkbar seien. Der hier angesprochene Druck einer moralischen Verpflichtung eines „Moraldopings" basiert allerdings auf gerade jenem technisch-funktionalen Menschenbild, das Metzinger selbst als gehirnbasiertes Menschenbild annimmt. Dennoch thematisiert er auch die Einwände gegen eine medikamentöse Selbstoptimierung, die mit einem Verlust der Authentizität der eigenen Person einhergeht. Ein solcher Person- oder Subjektbegriff wird allerdings von Metzinger gerade in Frage gestellt.
„Fragwürdig ist auch die Warnung vor dem Verlust von ‚Authentizität', weil damit oft ein unveränderlicher Kern der menschlichen Person vorausgesetzt wird. Gibt es aber nicht doch so etwas wie eine ‚Echtheit' der menschlichen Natur, die man verlieren könnte? Führt diese Entwicklung in eine schleichende Kalifornisierung der Kultur? Werden wir bald alle zu aalglatten herzlichen Optimisten, stets freundlich und umwerfend professionell – aber vollkommen unecht? (Metzinger, 2009, S. 2).
Die Auseinandersetzung mit solchen Fragen im schulischen Unterricht kann auch Auszüge aus Aldous Huxleys Roman *Schöne neue Welt* hinzuziehen. Vgl. Huxley (2003) [1932]. Eine literarische Umsetzung solcher

Ohne die Debatte über das Menschenbild an dieser Stelle weiter ausführen zu wollen, ist darauf hinzuweisen, dass ein neues „Gesamtbild vom Menschen“ aufgrund einiger empirischer Befunde in der Hirnforschung auf ein Menschbild eingegrenzt werden soll, das aus biochemischen und elektrischen, neuronalen Prozessen des Gehirns besteht. Metzinger fordert, dem empirischen Wissen zu folgen und die erhobenen Daten als Beweise eines reduktionistischen Menschenbildes anzunehmen.[985] Ein solcher Reduktionismus ist für ihn methodologisch und keineswegs eine Ideologie, als welche sie von Gegnern bezeichnet wird. Zu einer Vermittlung und gleichzeitigen Würdigung solcher streitenden Positionen sei auf das Kapitel der hier vorliegenden Arbeit zu Wilber verwiesen.[986]

Wenn aufgrund methodologischer Reduktion bestimmte Gehirnaktivitäten als Korrelate von Bewusstseinsinhalten erkannt werden, so ist eine solche Forschung durchaus anzuerkennen. Worum es an dieser Stelle allerdings zentral geht und wofür sich auch Metzinger einsetzt, ist die Idee einer „Bewusstseinskultur“, die auch die Frage einer ethisch orientierten Lebensform beinhaltet. „Deshalb könnte Bewusstseinskultur in der Pädagogik zum Beispiel bedeuten, an Schulen ein ideologiefreies Angebot für Meditationsunterricht einzurichten. Mit einem etwas moderneren Ausdruck könnte man die zu erlernende Fähigkeit auch als ‚Aufmerksamkeitsmanagement’ bezeichnen. […] Ein gelungenes Leben ist ohne die Fähigkeit, achtsam zu sein, im Grunde nicht denkbar.“[987]

Visionen findet sich auch im Roman *Elementarteilchen* von Michel Houellebecq (2003). Auch hieraus können Auszüge besprochen werden.
Zur Auseinandersetzung mit den ethischen, gesellschaftlichen und existenziellen Fragen dieses Romans vgl. Krämer (2008b).

[985] „Auch wenn Kernbegriffe wie ‚Person’ oder ‚Subjekt’ nicht in einem strengen philosophischen Sinne auf empirische Daten zurückgeführt werden können, so ist doch mehr als deutlich, dass die Masse der verfügbaren empirischen Daten einer Interpretation bedarf, die allem Anschein nach viele der impliziten philosophischen Annahmen in unserem Alltagsgebrauch von zentralen Begriffen wie ‚Selbst’, ‚subjektiv’ oder ‚Verantwortlichkeit’ unhaltbar werden lässt. Ein methodologischer Reduktionismus ist in diesem Zusammenhang keine Ideologie, die man ablehnen kann oder auch nicht. Reduktionismus ist einfach eine rationale Heuristik: Auch wer an eine generelle Naturalisierbarkeit solcher Kernbegriffe nicht glaubt, tut gut daran, dem Trend des empirischen Wissens zunächst zu folgen und sich sachkundig zu machen“ (Metzinger, 2003b, S. 4/5).

[986] Vgl. Kapitel 2.2.3. dieser Arbeit.

[987] Metzinger (2003b) S. 13.
„Auf der anderen Seite gibt es heute eine hochprofessionalisierte Industrie, die nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern uns alle aus dem Mediendschungel heraus angreift, um uns unsere knappe Ressource Aufmerksamkeit zu rauben. […] Viele Schüler leiden heute bereits unter schweren Aufmerksamkeitsstörungen […]. [Daher soll ermöglicht werden], die Begrenztheit der ‚Ressource Aufmerksamkeit’ zunächst für sich selbst wahrzunehmen und zu erkennen; zweitens eine Technik zu erlernen, mit der sie anstrengungslos ihre eigene Wachheit, Konzentrationsfähigkeit usw. langfristig trainieren, stabilisieren und nach Belieben maximieren können; und, drittens, ein Mittel zu besitzen, mit dem sie sich gezielt gegen die Attacken der professionellen Aufmerksamkeitsräuber zur Wehr setzen können. Wichtig scheint mir hier, dass Meditationsunterricht in einem weltanschaulich neutralen Raum stattfindet, also ohne Kerzen, Glöckchen und Räucherstäbchen […] sodass frühzeitig effektive Techniken vermittelt [werden], mit denen Schüler und Schülerinnen ihre Autonomie beim Umgang mit dem eigenen Bewusstsein erhöhen können“ (Metzinger, 2003b, S. 13/14).

Die Philosophie als Lebensform ist mehr als einfach nur Entspannung und Flucht in geschützte Räume. Engels ist sich aber durchaus bewusst, dass die Praxis der Selbstbildung, zu der auch die Meditation gehören kann, im Kontext des schulischen Alltags in den Ablauf der Wissens- und Kompetenzvermittlung einzubetten ist. Somit schließt er seinen Beitrag mit dem Hinweis, dass den Schülern auch deutlich werden soll, dass die „[…] philosophische Lebensform keineswegs die einzige sinnvolle Weise ist, das Leben zu gestalten."[988]

4. Schlussbemerkungen

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die lebensrelevanten Bezüge der Praktischen Philosophie aufzuzeigen, was unter dem Schwerpunkt einer Betrachtung der Philosophischen Praxis und der Didaktik der Philosophie und Ethik geschehen ist. Dabei konnte gezeigt werden, in welcher Form die Philosophie als Beratung angewandt werden kann, ohne in dogmatischer Form Lebensentwürfe vorzugeben. Die persönliche und gesellschaftliche Relevanz der Praktischen Philosophie, wie sie in Werken Achenbachs, Schmids und Wilbers weitergedacht und für eine Praxis fruchtbar gemacht wird, sollte nicht nur für den schulischen Philosophie- und Ethikunterricht, sondern auch für die universitären Curricula erkannt werden.

Insgesamt konnte herausgearbeitet werden, wie die wissenschaflich-universitäre Praktische Philosophie mit ihren ethischen, methodischen und anthropologischen Überlegungen eine Fundierung einer Philosophischen Praxis bereitstellt, die zum weiterdenken anregt und in diese Praxis selbst hineinwirkt. Philosophie als Wissenschaft und Philosophie als Lebensform erweisen sich als wechselseitig bedingende Seiten der Frage nach dem guten, gelingenden Leben.

Die Philosophie leistet im Verständnis der hier vorliegenden Arbeit einen wichtigen Beitrag für einen integralen Bildungsbegriff. Die untersuchten Autoren und philosophischen Strömungen lassen erkennen, dass die Tradition der Philosophischen Praxis und Selbstsorge einen wichtigen Arbeitsbereich der Philosophie darstellt, der gerade für die Fragen der Selbstfindung, Selbstverwirklichung und Glückssuche, die in der Gegenwart virulent sind,

[988] Engels (2004) S. 50.
Weitere Unterrichtsprojekte zu den Fragen nach der spirituellen Dimension der Lebenspraxis sind zu finden bei Dege (2009): „Buddhismus – von der Schwierigkeit, eine Lebenspraxis theoretische zu verstehen: Ein Unterrichtsprojekt im Leistungskurs Philosophie". In: ZDPE 1/2009. – Steinberg (2009): „Umfasst unsere Ich-Werdung auch eine spirituelle Dimension?" In: ZDPE 4/2009. – Brüning (2009): „Alles auf der Welt bewegt sich… . Taoismus in der Sekundarstufe I. In: ZDPE 1/2009.

einen Rahmen für philosophisch inspirierte Gespräche liefern kann, die sich nicht an Dogmen, sondern an Werten und der Würde des Lebens orientieren.

Der Begriff des Selbst wird damit unter dem Gedanken der Selbsttranszendenz gefasst, die über festgefahrene Selbstbezogenheit hinausweist und egozentrische Strukturen hinter sich lässt.

Damit erweist sich der hier entwickelte Philosophiebegriff als gesellschaftlich relevant und damit wesentlich für die schulische und universitäre Lehre der Philosophie, die einem integralen Philosophieverständnis folgt.

Die Darstellung einer Vielfalt von Perspektiven auf die Welt und die damit einhergehende Achtsamkeit gegenüber existenziellen Ausdrucksformen, wie sie gerade kulturanthropologisch in ihrer jeweiligen Eigenart erforscht und gewürdigt werden, ermöglicht die Entwicklung einer integralen Haltung, die auch für die Didaktik der Philosophie einen Orientierungsrahmen bietet.

5. Literaturverzeichnis:

Verwendete Abkürzungen:
ZDP: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie
ZDPE: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik [seit 1994 für ZDP]

Achenbach, Gerd B. (1985): „Heilung als unendliche Geschichte oder Schehrezad als Philosophische Praktikerin." In: *Das Prinzip Heilung. Medizin, Psychoanalyse, Philosophische Praxis.* Schriftenreihe zur Philosophischen Praxis. Bd. II. Hrsg. v. Gerd B. Achenbach und Thomas H. Macho. Köln. S. 49-82.

Achenbach, Gerd B. (1985b): „Der verführte Ödipus. Psychoanalyse und Philosophische Praxis." In: *Das Prinzip Heilung. Medizin, Psychoanalyse, Philosophische Praxis.* Schriftenreihe zur Philosophischen Praxis. Bd. II. Hrsg. v. Gerd B. Achenbach und Thomas H. Macho. Köln. S. 85-127.

Achenbach, Gerd B. (1987): „Der Philosoph als Praktiker. Ein Gespräch." In: *Philosophische Praxis. Schriftenreihe für Philosophische Praxis.* Band 1. Hrsg. von Gerd B. Achenbach. Köln. S. 5-13.

Achenbach, Gerd B. (1987b): „Philosophie nach Tisch – Oder: Wer ist Philosoph?" In: *Philosophische Praxis. Schriftenreihe für Philosophische Praxis.* Band 1. Hrsg. von Gerd B. Achenbach. Köln. S. 13-23.

Achenbach, Gerd B. (1987c): „Philosophie als Beruf". In: *Philosophische Praxis. Schriftenreihe für Philosophische Praxis.* Band 1. Hrsg. von Gerd B. Achenbach. Köln. S. 23-37.

Achenbach, Gerd B. (1987d): „Philosophische Lebensberatung. Kritik der Auxiliaren Vernunft." In: *Philosophische Praxis. Schriftenreihe für Philosophische Praxis.* Band 1. Hrsg. von Gerd B. Achenbach. Köln. S. 51-63.

Achenbach, Gerd B. (1987e): „Die Eröffnung“. In: *Philosophische Praxis. Schriftenreihe für Philosophische Praxis.* Band 1. Hrsg. von Gerd B. Achenbach. Köln. S. 63-69.

Achenbach, Gerd B. (1987f): „Einige Probleme der Philosophischen Praxis“. In: *Philosophische Praxis. Schriftenreihe für Philosophische Praxis.* Band 1. Hrsg. von Gerd B. Achenbach. Köln. S. 69-80.

Achenbach, Gerd B. (1987g): „Herausforderung der akademischen Philosophie durch die Philosophische Praxis“. In: *Philosophische Praxis. Schriftenreihe für Philosophische Praxis.* Band 1. Hrsg. von Gerd B. Achenbach. Köln. S. 97-109.

Achenbach, Gerd B. (2001): *Lebenskönnerschaft.* Freiburg, Basel, Wien.

Achenbach, Gerd B. (2003): *Vom Richtigen im Falschen. Wege philosophischer Lebenskönnerschaft.* Freiburg, Basel, Wien.

Achenbach, Gerd B. (2005): *Das kleine Buch der inneren Ruhe*. 3. Aufl. Freiburg, Basel, Wien.

Achenbach, Gerd B. (2006): *Liebe – der göttliche Wahn. Buch der Liebe*. Freiburg, Basel, Wien.

Achenbach, Gerd B. (2010) [2005]: „Gesprächskönnerschaft“. In: *Zur Einführung der Philosophischen Praxis. Vorträge, Aufsätze, Gespräche und Essays, mit denen sich die Philosophische Praxis in den Jahren 1981 bis 2009 vorstellte: Eine Dokumentation.* Hrsg. v. Gerd B. Achenbach. Köln. S. 115-129.

Achenbach, Gerd B. (2010b) [2005]: „Grundzüge eines Curriculums für die Philosophische Praxis“. In: *Zur Einführung der Philosophischen Praxis. Vorträge, Aufsätze, Gespräche und Essays, mit denen sich die Philosophische Praxis in den Jahren 1981 bis 2009 vorstellte: Eine Dokumentation.* Hrsg. v. Gerd B. Achenbach. Köln. S. 267-283.

Achenbach, Gerd B. (2010c) [1997]: „Der Philosoph als Menschenwissenschaftler. Ein Interview über das Elend akademischer Philosophie und die Chancen praktischen Philosophierens“. In: *Zur Einführung der Philosophischen Praxis. Vorträge, Aufsätze, Gespräche und Essays, mit denen sich die Philosophische Praxis in den Jahren 1981 bis 2009 vorstellte: Eine Dokumentation.* Hrsg. v. Gerd B. Achenbach. Köln. S. 341-361.

Achenbach, Gerd B. (2010d) [1994]: „Schicksal und Charakter. Für die Philosophische Praxis ist vieles von Schopenhauer zu lernen“. “. In: *Zur Einführung der Philosophischen Praxis. Vorträge, Aufsätze, Gespräche und Essays, mit denen sich die Philosophische Praxis in den Jahren 1981 bis 2009 vorstellte: Eine Dokumentation.* Hrsg. v. Gerd B. Achenbach. Köln. S. 423-438.

Achenbach, Gerd B. (2010e) [1992]: „Beruf als Wahlschicksal“. In: *Zur Einführung der Philosophischen Praxis. Vorträge, Aufsätze, Gespräche und Essays, mit denen sich die Philosophische Praxis in den Jahren 1981 bis 2009 vorstellte: Eine Dokumentation.* Hrsg. v. Gerd B. Achenbach. Köln. S. 491-510.

Annas, Julia (1993): *The Morality of Happiness*. New York/Oxford.

Arendt, Hannah (1960): *Vita activa oder vom tätigen Leben*. Stuttgart.

Arendt, Hannah (2002): Denktagebuch 1950-1973. Bd. I. München, Zürich.

Aristoteles (1997): *Nikomachische Ethik.* Übersetzung und Nachwort von Franz Dirlmeier. Anmerkungen von Ernst A. Schmidt. Stuttgart.

Aristoteles (2006): *Poetik*. Griechisch/Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Manfred Fuhrmann. Stuttgart.

Aristoteles (2005): *Rhetorik.* Stuttgart.

Asserate, Asfa-Wossen (2003): *Manieren.* Frankfurt a.M.

Baecker, Dirk (2005): „Manager seiner selbst sein“. In: *Leben und Lebenskunst am Beginn des 21. Jahrhunderts.* Hrsg. v. Wilhelm Schmid. München. S. 25-39.

Ball, Daniela (1991) (Hrsg.): *Kaffee im Spiegel europäischer Trinksitten.* Zürich.

Balsiger, Philipp (2005): *Transdiziplinarität.* München.

Bataille, Georges (1994): *Die Erotik.* Hrsg. und Übers. v. Gerd Bergfleth. München.

Bateson, Gregory (1982): *Geist und Natur: Eine notwendige Einheit*. Übers. v. Hans Günter Holl. Frankfurt a.M.

Bausinger, Hermann (1991): „Grenzenlos…Ein Blick auf den modernen Tourismus“. In: *Reisekultur: Von der Pilgerfahrt zum modernen Tourismus.* Hrsg. v. Hermann Bausinger, Klaus Beyer, Gottfried Korff. München. S. 343-353.

Beck, Charlotte Joko (1990): *Zen im Alltag.* Aus dem Amerikanischen von Bettine Braun. München.

Beck, Don Edward/Cowan, Christopher (2007): *Spiral Dynamics. Leadership, Werte und Wandel. Eine Landkarte für Business und Gesellschaft im 21. Jahrhundert.* Bielefeld.

Becker, E. (1976): *Die Überwindung der Todesfurcht*. Olten.

Benjamin, Walter (1961): *Illuminationen.* Ausgewählte Schriften.Frankfurt a.M.

Benjamin, Walter (1974): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit.* In: Gesammelte Schriften Bd. I/2. Hrsg. v. Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a.M.

Benjamin, Walter (1977): *Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Leskovs.* In: Gesammelte Schriften Bd. II/2. Hrsg. v. Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a.M.

Benjamin, Walter (1989): “Aufzeichnungen und Materialien: B. [Mode]”. In: Gesammelte Schriften V/1. Hrsg. Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a.M.

Berg, Melanie (1992): *Philosophische Praxen im deutschsprachigen Raum: Eine kritische Bestandsaufnahme.* Essen.

Bernasconi, Martina (2004): „Philosophie in der Praxis. Zwei Beispiele: Jugendpsychiatrie und Denkpraxis“. In: ZDPE 1/2004, S. 51-62.

Bialas, Wolfgang (1998): „Zwischen geschichtsphilosophischer Distanzierung und politischer Nähe: Philosophische Diagnosen der Zeit um 1930“. In: *Weimar 1930: Politik und Kultur im Vorfeld der NS-Diktatur.* Hrsg. v. Lothar Ehrlich und Jürgen John. Wien. S. 47-73.

Birnbacher, Dieter (1982): „Philosophieunterricht als sokratisches Gespräch“. In: ZDP 1/1982, S. 43-45.

Birnbacher, Dieter (2003): *Analytische Einführung in die Ethik.* Berlin, New York.

Blesenkemper, Klaus (1998): „Gefühle geben zu denken. Zur Philosophie der Affekte am Beispiel der Scham“. In: ZDPE 4/1998, S. 254-265.

Bloch, Ernst (1959): *Das Prinzip Hoffnung.* In drei Bänden. Erster Band. Kapitel 1-32. Frankfurt a.M.

Bode, Wilhelm (1908): *Goethes Lebenskunst*. 5. vollständig umgearbeitete Aufl. Berlin.

Böhme, Gernot (1988): *Der Typ Sokrates*. Frankfurt a.M.

Böhme, Gernot (1991): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. 3. Aufl. Frankfurt a.M.

Böhme, Gernot (1994): *Weltweisheit, Lebensform, Wissenschaft. Eine Einführung in die Philosophie.* Frankfurt a.M.

Bollnow, Otto Friedrich (1958): *Die Lebensphilosophie.* Berlin, Göttingen, Heidelberg.

Bollnow, Otto Friedrich (1958b): *Die Ehrfurcht.* Frankfurt a.M.

Bollnow, Otto Friedrich (1970): *Philosophie der Erkenntnis.* Stuttgart.

Brandt, Daniel (2010): *Philosophische Praxis. Ihr Begriff und ihre Stellung zu den Psychotherapien.* Freiburg, München.

Brenner, Andreas/Zirfas, Jörg (2002): *Lexikon der Lebenskunst.* Leipzig.

Brüning, Barbara (2007): „Märchen sind das Tor zur Welt. In: *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Bildern und Filmen.* Hrsg. v. Barbara Brüning und Ekkehard Martens. Weinheim, Basel. S. 20-62.

Brüning, Barbara (2009): „Alles auf der Welt bewegt sich. Taoismus in der Sekundarstufe I". In: ZDPE 1/2009, S. 17-23.

Buber, Martin (2006): *Das dialogische Prinzip: Ich und Du, Zwiesprache, Die Frage an den Einzelnen, Elemente des Zwischenmenschlichen, Zur Geschichte des dialogischen Prinzips.* 10. Aufl. München.

Burckhart, Holger (2005): „Philosophie und ihre Didaktik. Plädoyer für eine wissenschaftlich gegründete Praxis". In: *Praktische Philosophie – Philosophische Praxis.* Hrsg. v. Holger Burckhart und Jürgen Sikora. Darmstadt. S. 79-103.

Camus, Albert (1959): *Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde.* Hamburg.

Churchland, Paul (1997): *Die Seelenmaschine. Eine philosophische Reise ins Gehirn.* Übers. Markus Numberger. Heidelberg.

Cohen, Andrew (2003): *Erleuchtet leben: Ein Aufruf zur Evolution über das Ego-Bewusstsein hinaus.* Aus dem Amerikanischen von Wulfing von Rohr. Petersberg.

Cohn, Ruth C./ Klein, Irene (1993): *Großgruppen gestalten mit Themenzentrierter Interaktion. Ein Weg zur lebendigen Balance zwischen Einzelnen, Aufgaben und Gruppe.* Mainz.

Cohn, Ruth C. (1994): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle.* 12. Aufl. Stuttgart.

Danner, Helmut (2006): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik.* 5., überarbeitete und erweiterte Aufl. München, Basel.

Dege, Martina (2009): „Buddhismus – von der Schwierigkeit, eine Lebenspraxis theoretisch zu verstehen. Ein Unterrichtsprojekt im Leistungskurs Philosophie". In: ZDPE 1/2009, S. 35-45.

Derrida, Jacques (1972): *Die Schrift und die Differenz.* Frankfurt a.M.

Derrida, Jacques (1999): „Die différance". In: *Randgänge der Philosophie.* Hrsg. von Peter Engelmann. 2. Aufl. Wien. S. 31-57.

Descartes, René (2005) [1641]: *Meditationen über die Erste Philosophie.* Übersetzt und herausgegeben von Gerhard Schmidt. Stuttgart.

Dihle, Albrecht (1990): *Philosophie als Lebenskunst*. (Vorträge Geisteswissenschaft: Rheinisch-Westfälische Akademie der Wissenschaften). Opladen.

Dilthey, Wilhelm (1968): *Weltanschauungslehre. Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie.* Gesammelte Schriften Bd. VIII. Stuttgart, Göttingen.

Dodds, Erec Robertson (1970): *Die Griechen und das Irrationale.* Darmstadt.

Draken, Klaus (1989): „Schulunterricht und das Sokratische Gespräch nach Leonard Nelson und Gustav Heckman". In: ZDP 1/1989, S. 46-49.

Duss-von Werth, Joseph (2005): *Homo mediator. Geschichte und Menschenbild der Mediation.* Stuttgart.

Duttweiler, Stefanie (2007): *Sein Glück machen. Arbeit am Glück als neoliberale Regierungstechnologie.* Konstanz.

Ellis, Albert (1977): *Die rational-emotive Therapie: das innere Selbstgespräch bei seelischen Problemen und seine Veränderung.* München.

Endreß, Martin (1995): „Zur sozialtheoretischen Grundlegung einer integrativen Ethik". In: *Zur Grundlegung einer integrativen Ethik. Für Hans Krämer.* Hrsg. von Martin Endreß. Frankfurt a.M. S. 155-205.

Engels, Helmut (2004): „Gernot Böhmes ‚Philosophie als Lebensform' in der Schule? Didaktische Rechtfertigung von Theorie und Praxis einer Weise des Philosophierens". In: ZDPE 1/2004, S. 38-51.

Epiktet (2008): *Handbüchlein der Moral*. Aus dem Griechischen übersetzt von Kurt Steinmann. Stuttgart.

Erler, Michael (2007): Platon. Grundriss der Geschichte der Philosophie: Die Philosophie der Antike Bd. 2.2. Basel.

Fehige, Christoph/ Meggle, Georg/ Wessels, Ulla (Hrsg.) (2002): *Der Sinn des Lebens*. 4. Aufl. München.

Fellmann, Ferdinand (1993): *Lebensphilosophie. Elemente einer Theorie der Selbsterfahrung.* Reinbek bei Hamburg.

Fink, Eugen (1957): *Oase des Glücks: Gedanken zu einer Ontologie des Spiels*. Freiburg, München.

Fink, Eugen (1990): *Welt und Endlichkeit.* Hrsg. v. Franz-Anton Schwarz. Würzburg.

Fink, Eugen (1995): *Grundphänomene des menschlichen Daseins*. 2. Aufl. Hrsg. v. Egon Schütz und Franz-Anton Schwarz. Freiburg/München.

Flusser, Vilém (1999): *Ins Universum der technischen Bilder.* 6. Aufl. Göttingen.

Foucault, Michel (1989): *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit Bd. 3.* Übersetzt von Ulrich Raulff und Walter Seitter. Frankfurt a.M.

Foucault, Michel (1989b): *Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit Bd. 2.* Übersetzt von Ulrich Raulff und Walter Seitter. Frankfurt a.M.

Foucault, Michel (2005): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits.* Band IV 1980-1988. Hrsg. von Daniel Defert und Francois Ewald. Frankfurt a.M.

Frankl, Viktor E. (1979): *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk.* München, Zürich.

Frankl, Viktor E. (1979b): *...trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager.* 3. Aufl. Vorwort von Hans Weigel. München.

Franzen, Jonathan (2004): *Die Korrekturen*. Roman. Aus dem Amerikanischen von Bettina Abarbanell. 2. Aufl. Hamburg.

Friedrichs, Jürgen (1990): *Methoden empirischer Sozialforschung.* 14. Aufl. Opladen.

Frischmann, Bärbel (2005): „Die Bedeutung der Philosophie für die Bildung“. In: *Praktische Philosophie – Philosophische Praxis.* Hrsg. v. Holger Burckhart und Jürgen Sikora. Darmstadt. S. 13-21.

Fritz-Schubert, Ernst (2010): *Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert.* Freiburg, Basel, Wien.

Gardner, Howard (2005): *Abschied vom IQ: Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen.* Übers. v. Malte Heim. Stuttgart.

Garve, Christian [1794] (1987): *Über die Moden*. Frankfurt a.M.

Gefert, Christian (2002): *Didaktik theatralen Philosophierens. Untersuchungen zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen.* Dresden.

Gefert, Christian (2006): „Theatrales Philosophieren zwischen Sexualität und Wahrheit – die experimentelle Verkörperung von Platons ‚Symposion'. In: ZDPE 1/2006, S. 47-53.

Gefert, Christian (2007): „Philosophieren in theatralen Formen". In: *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Bildern und Filmen.* Hrsg. v. Barbara Brüning und Ekkehard Martens. Weinheim, Basel. S. 137-155.

Gehlen, Arnold [1940] (1993): *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt.* Textkritische Edition unter Einbeziehung des gesamten Textes der 1. Aufl von 1940. Gesamtausgabe Band 3.1. Hrsg. v. Karl-Siegbert Rehberg. Frankfurt a.M.

Gerhardt, Volker (2005): „Lebensführung". In: *Praktische Philosophie – Philosophische Praxis.* Hrsg. v. Holger Burckhart und Jürgen Sikora. Darmstadt. S. 135-159.

Gerhardt, Volker (2007): *Selbstbestimmung. Das Prinzip der Individualität.* Stuttgart.

Gerndt, Helg (1979): „Abschied von Riehl – In allen Ehren. In: Jahrbuch für Volkskunde (1979). S. 77 – 89.

Gipper, Susanne/ Klengel, Andreas (2008) (Hrsg.): *Kultur, Übersetzung, Lebenswelten. Beiträge zu aktuellen Paradigmen der Kulturwissenschaften.* Würzburg.

Glasl, Friedrich (2004): *Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater.* 8. Aufl. Bern, Stuttgart, Berlin.

Goethe, Johann Wolfgang von (1981): Werke. Hamburger Ausgabe. Bd. 8. München.

Goleman, Daniel (2001): *Emotionale Intelligenz.* 14. Aufl. München.

Grätzel, Stephan (1997): *Utopie und Ekstase: Vernunftoffenheit in den Humanwissenschaften*. St. Augustin.

Grätzel, Stephan (2004): *Dasein ohne Schuld. Dimensionen menschlicher Schuld aus philosophischer Perspektive.* Göttingen.

Grätzel, Stephan (2005): *Die Masken des Dionysos: Vorlesungen zu „Philosophie und Mythologie“*. London.

Grätzel, Stephan (2005b): *Die Vollendung des Denkens: Vorlesungen zur Philosophie und Mystik*. London.

Grätzel, Stephan (2005c): *Schuld*. Nikomachos – Themenhefte zur Ethik Heft 6. Ab Jahrgangsstufe 9. Göttingen.

Grätzel, Stephan (2006): *System der Ethik. Existenzielle Fragestellungen der Praktischen Philosophie.* London.

Grätzel, Stephan (2007): *Ethische Praxis: Anwendungen der Praktischen Philosophie im Alltag und Beruf*. Grundlagen der Praktischen Philosophie Band III. London.

Grätzel, Stephan (2007b): *Der Ernst des Spieles: Vorlesungen zu einer Philosophie des Spiels.* 2. erweiterte Auflage. London.

Grätzel, Stephan (2007c): *Methoden der Praktischen Philosophie: Phänomenologie, Hermeneutik, Dialektik.* London.

Grätzel, Stephan (2008): *Raum – Zeit – Kausalität. Propädeutik der Praktischen Philosophie.* London.

Grätzel, Stephan/ Größchen, Josef (2009): *Was soll ich tun? Orientierungen für den Ethikunterricht der Oberstufe.* Göttingen.

Goffman, Ervin (1983): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag.* 6. Aufl. München, Zürich.

Gutknecht, Thomas (2005): „Das Philosophische Philosophischer Praxis". In: *Praktische Philosophie – Philosophische Praxis.* Hrsg. v. Holger Burckhart und Jürgen Sikora. Darmstadt. S. 185-207.

Haase, Volker (2010): „Selbstkompetenz und autobiographische Narration. Theoretische Fundierung eines Zusammenhangs und zehn praktische Übungen für den Unterricht". In: ZDPE 2/2010, S. 88-101.

Habecker, Michael (2007): *Ken Wilber – die integrale (R)EVOLUTION. Einführung in Theorie und Praxis eines neuen spirituellen Ansatzes*. Frankfurt a.M.

Habermas, Jürgen (1971): „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz". In: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Hrsg. v. Jürgen Habermas und Niklas Luhman. Frankfurt a.M. S. 101-141.

Hadot, Ilsetraut (1969): *Seneca und die griechisch-römische Tradition der Seelenleitung.* Berlin.

Hadot, Pierre (1991): *Philosophie als Lebensform: Geistige Übungen in der Antike*. Berlin.

Hadot, Pierre (1995): *Wege zur Weisheit oder Was lehrt uns die antike Philosophie?* Berlin.

Hadot, Pierre (1996): *Die innere Burg: Anleitung zu einer Lektüre Mark Aurels.* Frankfurt a.M.

Hahn, Johannes (1989): *Der Philosoph und die Gesellschaft. Selbstverständnis, öffentliches Auftreten und populäre Erwartungen in der hohen Kaiserzeit.* Stuttgart.

Haker, Hille (2010): „Narrative Ethik". In: ZDPE 2/2010, S. 74-83.

Hamblin, H. Th. (1937): *In Dir ist die Kraft. Grundlagen einer neuen Lebenskunst.* Pfullingen.

Hampe, Michael (2009): *Das vollkommene Leben. Vier Meditationen über das Glück.* München.

Heckmann, Gustav (1993): *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren.* Frankfurt a.M.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): *Phänomenologie des Geistes.* Werkausgabe: Werke in zwanzig Bänden. Bd. 3. Frankfurt a.M.

Heidbrink, Ludger (2007): „Autonomie und Lebenskunst. Über die Grenzen der Selbstbestimmung." In: *Kritik der Lebenskunst*. Hrsg. von Wolfgang Kersting u. Claus Langbehn. Frankfurt a.M. S. 261-287.

Heidegger, Martin [1927] (1972): *Sein und Zeit.* 12. unveränderte Aufl. Tübingen.

Heidegger, Martin (1991): *Die Metaphysik des deutschen Idealismus: Zur erneuten Auslegung von Schelling.* Gesamtausgabe Bd. 49. Frankfurt a.M.

Heidegger, Martin (2004): *Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt-Endlichkeit-Einsamkeit.* Frankfurt a.M.

Heimann, Paul/Otto, Günter/Schulz, Wolfgang (1965): *Unterricht: Analyse und Planung.* Hannover.

Heimann, Paul (1976): *Didaktik als Unterrichtswissenschaft.* Stuttgart.

Heintel, Peter (1979): „Fachdidaktik Philosophie". In: ZDP 1/1979, S. 8-15.

Heintel, Peter/Macho, Thomas (1983): „Noch einmal: ‚Konstituierungsthese'. Beitrag zu einer philosophiedidaktischen Kontroverse". In: ZDP 1/1983, S. 3-10.

Heintel, Peter/Macho, Thomas H. (1986): „Fachdidaktik Philosophie: Voraussetzungen und Konsequenzen“. In: *Handbuch des Philosophie-Unterrichts.* Hrsg. v. Wulff D. Rehfus und Horst Becker. Düsseldorf. S. 64-74.

Heinze, Eva-Maria (2008): „Kunst und Gedächtnis: Stifters Roman *Der Nachsommer* aus der Perspektive philosophischer Narration“. In: Praxis. Jahrbuch der Internationalen Maurice Blondel-Forschungsstelle für Religionsphilosophie. Bd. 1. Praxis und Poetik. Beiträge zum Projekt „Der Roman als philosophischer Text“. Hrsg. v. Stephan Grätzel. London. S. 33-153.

Heise, Ulla (1996): *Kaffee und Kaffeehaus. Eine Bohne macht Kulturgeschichte.* Leipzig.

Hengartner, Thomas (1999): *Forschungsfeld Stadt. Zur Geschichte der volkskundlichen Erforschung städtischer Lebensformen.* Berlin, Hamburg.

Hengartner, Thomas (1999b): „Zur Wahrnehmung städtischer Umwelt“. In: *Urbane Welten: Referate der Österreichischen Volkskundetagung 1998 in Linz.* Hrsg. v. Olaf Bockhorn, Gunter Dimt, Edith Hörander. Wien. S. 9-34.

Hengartner, Thomas (2000): „Die Stadt im Kopf: Wahrnehmung und Aneignung der städtischen Umwelt“. In: *Kulturwissenschaftliche Stadtforschung: Eine Bestandsaufnahme.* Hrsg. v. Waltraud Kokot, Thomas Hengartner, Kathrin Wildner. Berlin. S. 87-103.

Henke, Roland W. (2000): „Dialektik als didaktisches Prinzip. Bausteine zu einer zeitgemäßen Philosophiedidaktik im Anschluss an Kant und Hegel.“ In: ZDPE 2/2000, S. 117-124.

Hennig, Christoph (1997): *Touristen, Tourismus und Urlaubskultur.* Frankfurt.

Henrich, Dieter (2007): „Sorge um sich oder Kunst des Lebens?“. In: *Kritik der Lebenskunst.* Hrsg. von Wolfgang Kersting u. Claus Langbehn. Frankfurt a.M. S. 359-377.

von Hentig, Hartmut (2003): *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft.* Erweiterte Neuauflage. Weinheim, Basel, Berlin.

Heraklit: *Fragmente*. Griechisch und Deutsch. Hrsg. v. Bruno Snell. 4. Aufl. 1944.

von Hirschhausen, Eckart (2009): *Glück kommt selten allein….* 7. Aufl. Hamburg.

Höffe, Otfried (2006): „Ausblick: Aristoteles oder Kant – wider eine plane Alternative". In: *Klassiker Auslegen Bd. 2: Aristoteles. Nikomachische Ethik.* Hrsg. v. Ottfried Höffe. 2. bearbeitete Auflage. Berlin. S. 277-305.

Höffe, Otfried (2007): „Macht Tugend glücklich?" In: *Kritik der Lebenskunst.* Hrsg. von Wolfgang Kersting und Claus Langbehn. Frankfurt a.M. S. 342-359.

Hoffmann, Kai (2001): *Bei Liebeskummer Sokrates*. München.

Horaz (1993) [23 v.Chr.]: *Sämtliche Werke. Lateinisch und deutsch.* 11. Aufl. Darmstadt.

Horn, Christoph (1998): *Antike Lebenskunst: Glück und Moral von Sokrates bis zu den Neuplatonikern*. Berlin.

Houellebecq, Michel (2003): *Elementarteilchen*. Übers. v. Uli Wittmann. Köln.

Hoyer, Timo (2005): „Wie erlernt man Tugend? Die moralpädagogische Grundsatzdebatte zwischen Sokrates und den Sophisten". In: *Praktische Philosophie – Philosophische Praxis.* Hrsg. v. Holger Burckhart und Jürgen Sikora. Darmstadt. S. 21-39.

Huber, Florian (2008): *Durch Lesen sich selbst verstehen. Zum Verhältnis von Literatur und Identitätsbildung.* Bielefeld.

Husserl, Edmund (1976): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie*. In: Husserliana. Gesammelte Werke Bd. VI. Hrsg. v. Walter Biemel. Den Haag.

Husserl, Edmund (1928): *Logische Untersuchungen. Bd. II/1. Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis.* 4. Aufl. Halle a.d.S.

Huxley, Aldous (2003) [1932]: *Schöne neue Welt.* Übers. v. Herbert E. Hertitschka. Frankfurt a.M.

Huxley, Aldous (2008) [1944]: *Die ewige Philosophie. Philosophia perennis.* Aus dem Englischen von H.R. Conrad. Freiburg.

Jaspers, Karl [1932] (1960): *Die geistige Situation der Zeit.* Berlin.

Jaspers, Karl (1964): *Die maßgebenden Menschen. Sokrates, Buddha, Konfuzius, Jesus.* München.

Jaspers, Karl (1971): *Einführung in die Philosophie.* München.

Jürgens, Eiko (1996): *Die ‚neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis Forschungslage.* 3. Aufl. Sankt Augustin.

Jungaberle, Henrik/Verres, Rolf/DuBois, Fletcher (Hrsg.) (2006): *Rituale erneuern. Ritualdynamik und Grenzerfahrung aus interdisziplinärer Perspektive*. Gießen.

Kamlah, Wilhelm (1951): *Christentum und Geschichtlichkeit. Untersuchungen zur Entstehung des Christentums und zu Augustins ‚Bürgschaft Gottes'.* 2., neubearbeitete und ergänzte Auflage. Stuttgart, Köln.

Kamlah, Wilhelm (1972): *Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik.* Mannheim, Wien, Zürich.

Kant, Immanuel [1785] (2005): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.* Werkausgabe Bd. VII. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt a.M.

Kant, Immanuel [1787] (2003): *Kritik der reinen Vernunft.* [1. Aufl. 1781]. Frankfurt a.M.

Kant, Immanuel [1788] (2005): *Kritik der praktischen Vernunft.* Werkausgabe Bd. VII. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt a.M.

Kant, Immanuel [1798] (2003): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Hrsg. und eingeleitet von Wolfgang Becker. Mit einem Nachwort von Hans Ebeling. Stuttgart.

Kaschuba, Wolfgang (2003): *Einführung in die Europäische Ethnologie*. 2., aktualisierte Auflage. München

Kersting, Wolfgang (2007): „Die Gegenwart der Lebenskunst". In: *Kritik der Lebenskunst.* Hrsg. von Wolfgang Kersting und Claus Langbehn. *Frankfurt a.M.* S. 10-91.

Kierkegaard, Sören (1984): *Der Begriff Angst.* Hamburg.

Kierkegaard, Sören (1985): *Die Krankheit zum Tode.* Übers. von Emanuel Hirsch. 3. Aufl. Gütersloh.

Klafki, Wolfgang (1959): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung.* Weinheim.

Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Weinheim.

Klappenbach, Doris (2006): *Mediative Kommunikation: Mit Rogers, Rosenberg & Co. konfliktfähig für den Alltag werden.* Paderborn.

Klein, Naomi (2001): *No Logo: Der Kampf der Global Players um Marktmacht. Ein Spiel mit vielen Verlierern und wenigen Gewinnern.* München.

Knigge, Adolph Freiherr von [1788] (2001): *Über den Umgang mit Menschen.* Frankfurt a.M.

Kozljanic, Robert Josef (2004): *Lebensphilosophie. Eine Einführung.* Stuttgart.

Kozljanic, Robert Josef (2005): „Zur Vielfalt und Aktualität der Lebensphilosophie: Zur Einführung“. In: I. Jahrbuch für Lebensphilosophie 2005. Hrsg. v. Robert Josef Kozljanic. München. S. 7-21.

Krämer, Christian (2008): *Konflikte lösen. Die Philosophie der Mediation und ihre Methoden.* London.

Krämer, Christian (2008b): „Menschenbild und Gesellschaftsvision in Michel Houellebecqs Roman *Elementarteilchen*: Eine Herausforderung für eine Ethik und Romantheorie des 21. Jahrhunderts“. In: Praxis. Jahrbuch der Internationalen Maurice Blondel-Forschungsstelle für Religionsphilosophie. Bd. 1. Praxis und Poetik. Beiträge zum Projekt „Der Roman als philosophischer Text“. Hrsg. v. Stephan Grätzel. London. S. 323-361.

Krämer, Christian (2009): „Der Umgang mit Konflikten. Mediation als Kulturtechnik“. In: Volkskunde in Rheinland-Pfalz – Informationen. 24/2009. S. 184-201.

Krämer, Hans (1992): *Integrative Ethik*. Frankfurt a.M.

Krämer, Hans (1995): „Replik: Die *Integrative Ethik* in der Diskussion“. In: *Zur Grundlegung einer integrativen Ethik. Für Hans Krämer.* Hrsg. von Martin Endreß. Frankfurt a.M. S. 205-250.

Krause, Joachim (1991): „Schweigen und Sprechen“. In: ZDP 2/1991, S. 114-115.

Krause, Joachim (1992): „Wahrnehmen und Denken: Meditative Aspekte im Philosophieunterricht“. In: ZDP 2/1992, S. 115-120.

Landsberg, Max (1986): *TAO des Coachings*. München.

Langbehn, Claus (2007): „Grundlegungsambitionen, oder der Mythos vom gelingenden Leben. Über Selbstbewusstsein und Selbstgestaltung in der Ethik.“ In: *Kritik der Lebenskunst.* Hrsg. von Wolfgang Kersting und Claus Langbehn. Frankfurt a.M. S. 201-237.

Leeuw, Karel van der/Mostert, Pieter (1983): „Handlungsvollzüge im Philosophieunterricht“. In: ZDP 5, S. 10-15.

Leibenaht, Yasmin (2010): „Wer Volkskunde studiert, hat mehr vom Leben? Eine Befragung Mainzer Fachabsolventen.“ In: Volkskunde in Rheinland-Pfalz – Informationen 25/2010. S. 7-188.

Leiber, Theodor (2006): *Glück, Moral, Liebe. Perspektiven der Lebenskunst.* Würzburg.

Lethen, Helmut (1994): *Verhaltenslehre der Kälte: Lebensversuche zwischen den Kriegen.* Frankfurt a.M.

Lévinas, Emmanuel (1998): *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht.* Übers. Thomas Wiemer. 2. Aufl. Freiburg, München.

Libet, Benjamin (2005): *Mind Time. Wie das Gehirn Bewusstsein produziert.* Frankfurt a.M.

Lipman, Matthew (1986): *Pixie. Philosophieren mit Kindern.* Wien.

Luhmann, Niklas (1971): „Moderne Systemtheorie als Form gesamtgesellschaftlicher Analysen.“ In: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* Hrsg. Niklas Luhmann/Jürgen Habermas. Frankfurt a.M.

Luhmann, Niklas (1971b): „Der Sinn als Grundbegriff der Soziologie“. In: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* Hrsg. Niklas Luhmann/Jürgen Habermas. Frankfurt a.M.

Lukács, Georg (2000) [1920]: *Die Theorie des Romans: Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik.* 2. Aufl. München.

Lyotard, Francois (1986): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht.* Wien, Graz.

Macho, Thomas H. (1985): „Das Prinzip Heilung. Überlegungen zu einer fraglichen Kategorie in Medizin, Psychoanalyse und Philosophischer Praxis“. In: *Das Prinzip Heilung. Medizin, Psychoanalyse, Philosophische Praxis.* Schriftenreihe zur Philosophischen Praxis. Bd. II. Hrsg. v. Gerd B. Achenbach und Thomas H. Macho. Köln. S. 11-49.

Marinoff, L. (2001): *Bei Sokrates auf der Couch*. Düsseldorf.

Marquard, Odo (1989): Artikel „Praxis, Philosophische“. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie.* Bd. VII. Hrsg. von Joachim Ritter u.a. Basel. S. 1307-1308.

Marquard, Odo (1995) [1980]: „Der angeklagte und der entlastete Mensch in der Philosophie des 18. Jahrhunderts“. In: *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien*. Hrsg. v. Odo Marquard. Stuttgart. S. 39-66.

Marsal, Eva/ Dobashi, Takara (2006): „Das Spiel als vernunftzentrierte Leiberfahrung. Eine theoretische und empirische Begründung für das Spiel als Medium des Ethik- und Philosophieunterrichts“. In: *Philosophische Bildung und Ausbildung.* Hrsg. v. Johannes Rohbeck und Volker Steenblock. Dresden. S. 152-175.

Martens, Ekkehard (1979): *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik.* Hannover.

Martens, Ekkehard (1983): *Einführung in die Didaktik der Philosophie.* Darmstadt.

Martens, Ekkehard (1986): „Philosophieunterricht als Problem- und Lerngeschichte. Ein dialogisch-pragmatischer Ansatz“. In: *Handbuch des Philosophie-Unterrichts.* Hrsg. v. Wulff D. Rehfus und Horst Becker. Düsseldorf. S. 89-98.

Martens, Ekkehard (2007): *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik.* 3. Aufl. Hannover.

Martens, Ekkehard (2007b): „Anschaulich philosophieren – (wie) geht das?“. In: *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Bildern und Filmen.* Hrsg. v. Barbara Brüning und Ekkehard Martens. Weinheim, Basel. S. 9-20.

Martens, Ekkehard (2007c): *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie.* Stuttgart.

Martens, Ekkehard (2010): „Willensfreiheit als Unterrichtsthema – Bausteine“. In: ZDPE 1/2010, S. 7-13.

Martens, Rainer (2005): „Grenzen der Lebenskunst“. In: Philosophische Anthropologie und Lebenskunst. Rainer Martens in der Diskussion. Hrsg. von Guido Löhrer/Christian Strub/Hartmut Westermann. München. S. 111-126.

Marx, Karl (2004) [1872]: *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie.* Ungekürzte Ausgabe nach der 2. Aufl. von 1872. Paderborn.

Maslow, Abraham (1971): *The Farther Reaches of Human Nature.* New York.

McCracken, Grant (1985): „The Trickle-Down Theory Rehabilitated. In: Solomon, Michael R. (Hrsg.) (1985). S. 39-54.

Meier, Philipp (1999): *Autonomie und Souveränität oder das Scheitern der Sprache. Hegel im Denken von Georges Bataille.* Bern, Berlin, Frankfurt a.M.

Meixner, Uwe (2004): *The Two Sides of Being. A Reassessment of Psycho-Physical Dualism.* Paderborn.

Metzinger, Thomas (1985): *Neuere Beiträge zur Diskussion des Leib-Seele Problems.* Frankfurt a.M.

Metzinger, Thomas (2000): *Subjekt und Selbstmodell: Die Perspektivität phänomenalen Bewusstseins vor dem Hintergrund einer naturalistischen Theorie mentaler Repräsentation.* 2. Aufl. Paderborn.

Metzinger, Thomas (2003): *Being No One: The Self-Model Theory of Subjectivity.* Cambridge M.A.

Metzinger, Thomas (2003b): „Der Begriff einer ‚Bewusstseinskultur'". Aus: http://www.philosophie.uni-mainz.de/metzinger/metzinger_dt.html(Zugriff: 07.10.2010)

Metzinger, Thomas (2009): „Mit Moraldoping zum besseren Menschen". Aus: http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/0,1518,627199,00.html(Zugriff: 07.10.2010).

Mittelstraß, Jürgen (1998): *Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien.* Frankfurt a.M.

Montaigne, Michel (2005): *Von der Kunst, das Leben zu lieben*. Übersetzt, ausgewählt und herausgegeben von Hans Stilett. München.

Mumford, Lewis (1951): *The Conduct of Life.* New York, London.

Naumann, Hans (1922): *Grundzüge der deutschen Volkskunde*. Leipzig.

Nehamas, Alexander (2007): „Philosophischer Individualismus". In: *Kritik der Lebenskunst.* Hrsg. von Wolfgang Kersting und Claus Langbehn. *Frankfurt a.M.* S. 149-181.

Nelson, Leonard (1970) [1922]: „Die sokratische Methode". In: *Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode*. Gesammelte Schriften in neun Bänden. Bd. 1. Hrsg. v. Paul Bernays, Gustav Heckmann u.a. Hamburg. S. 269-316.

Nietzsche, Friedrich (1997): Werke in drei Bänden. Hg. von Karl Schlechta. Frankfurt a.M.

Novalis (1978): Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs. Hrsg. v. H. J. Mähl und R. Samuel. Bd. 2. Das philosophisch-theoretische Werk. Darmstadt.

Nussbaum, Martha C. (1999): *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Hrsg. von Herlinde Pauer-Studer. Aus dem Amerikanischen von Ilse Utz. Frankfurt a.M.

Oelkers, Jürgen (2005): „Kindererziehung im Konsumzeitalter“. In: *Leben und Lebenskunst am Beginn des 21. Jahrhunderts.* Hrsg. v. Wilhelm Schmid. München. S. 97-133.

Ortega y Gasset, José [1930] (1993): *Der Aufstand der Massen*. Übers. Helene Weyl. Stuttgart.

Perls, Frederick S. (1981): *Gestalt-Therapie: Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung*. Übers. Von Wolfgang Krege und Monika Ross. 2. Aufl. Stuttgart.

Perls, Frederick S. (1981b): *Gestalt-Therapie. Wiederbelebung des Selbst.* Übers. Von Wolfgang Krege und Monika Ross. 2. Aufl. Stuttgart.

Peters, Jörg/ Rolf, Bernd (2007): „Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht“. In: *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Bildern und Filmen.* Hrsg. v. Barbara Brüning und Ekkehard Martens. Weinheim, Basel. S. 116-137.

Peters, Jörg (2010): „Filmographie für die Fächer Philosophie – Praktische Philosophie – Ethik – Werte und Normen – L-E-R“. In: ZDPE 2/2010, S. 134-150.

Pfeifer, Volker (2009): *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart.

Pfister, Jonas (2010): *Fachdidaktik Philosophie.* Bern, Stuttgart, Wien.

Platon (2006): *Symposion*. Griechisch/Deutsch. Übersetzt und Herausgegeben von Thomas Paulsen und Rudolf Rehn. Stuttgart.

Plessner, Helmuth [1924] (2002): *Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus.* Mit einem Nachwort von Joachim Fischer. Frankfurt a.M.

Plessner, Helmuth [1928] (1981): *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie.* Gesammelte Schriften Bd. IV. Hrsg. v. Günter Dux, Odo Marquard u.a. Frankfurt a.M.

Plessner, Helmuth [1948] (1982): „Zur Anthropologie der Nachahmung (1948)“. In: *Ausdruck und menschliche Natur.* Gesammelte Schriften Bd. VII. Hrsg. v. Günter Dux, Odo Marquard u.a. Frankfurt a.M. S. 389-399.

Plessner, Helmuth [1948] (1982b): „Zur Anthropologie des Schauspielers (1948)“. In: *Ausdruck und menschliche Natur.* Gesammelte Schriften Bd. VII. Hrsg. v. Günter Dux, Odo Marquard u.a. Frankfurt a.M. S. 399-419.

Plessner, Helmuth [1961] (1982): „Der imitatorische Akt (1961)“. In: *Ausdruck und menschliche Natur.* Gesammelte Schriften Bd. VII. Hrsg. v. Günter Dux, Odo Marquard u.a. Frankfurt a.M. S. 446-459.

Plessner, Helmuth [1969] (1983): „Homo absconditus (1969)“. In: *Conditio humana*. Gesammelte Schriften Bd. VIII. Hrsg. v. Günter Dux, Odo Marquard u.a. Frankfurt a.M. S. 353-367.

Rabbow, Paul (1954): *Seelenführung. Methodik der Exerzitien in der Antike.* München.

Rabbow, Paul (1960): *Paidagogia. Die Grundlegung der abendländischen Erziehungskunst in der Sokratik.* Göttingen.

Raupach-Strey (1989): „Werkstatt-Reflexionen aus Leiterin-Perspektive zu einem unvollendeten Sokratischen Gespräch“. In: ZDP 1/1989, S. 32-42.

Raupach-Strey, Gisela (2002): *Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann.* Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie (PPA) und der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren (GSP). Hrsg. v. Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter. Bd. X. Münster, Hamburg, London.

Rehfus, Wulff D. (1980): *Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis.* Düsseldorf.

Rehfus, Wulff D. (1986): *Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden.* Stuttgart.

Rehfus, Wulff D. (1986b): „Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik“. In: *Handbuch des Philosophie-Unterrichts.* Hrsg. v. Wulff D. Rehfus und Horst Becker. Düsseldorf. S. 98-113.

Remme, Marcel (2008): „Handlungsorientierte Didaktik – ein Modell für den Philosophie- und Ethikunterricht“. In: ZDPE 3/2008, S. 243-262.

Ricard, Matthieu (2009): *Meditation*. Aus dem Französischen von Astrid Schünemann-Williot und Michael Wallossek. 2. Aufl. München.

Ricoeur, Paul [1987] (2005): „Narrative Identität“. In: *Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970-1999).* Hrsg. und übersetzt von Peter Welsen. Hamburg. S. 209-227.

Ricoeur, Paul (1991): *Zeit und Erzählung. Bd. III. Die erzählte Zeit.* München

Riegels, Dieter (1983): „Philosophieunterricht und Bildungspolitik. Zur Argumentation von Rehfus und Martens“. In: ZDP 1/1983, S. 48-52.

Riehl, Wilhelm Heinrich [1857] (1907). *Die Pfälzer. Ein rheinisches Volksbild.* 3. Aufl.

Rimbaud, Arthur (1990) [1871]: *Seher Briefe. Lettres Du Voyant.* Übersetzt und herausgegeben von Werner von Koppenfels. Mainz.

Rodekamp, Volker (1987) (Hrsg.): *Kaffee: Kultur eines Getränks.* (Texte und Materialien aus dem Mindener Museum; 4). Minden.

Rohbeck, Johannes (1984): „Philosophieunterricht im Vergleich. Bonner Symposion.“ In: ZDP 1/84, S. 44-47.

Rohbeck, Johannes (1986): „Philosophieunterricht als Problem der Vermittlung“. In: *Handbuch des Philosophie-Unterrichts.* Hrsg. v. Wulff D. Rehfus und Horst Becker. Düsseldorf. S. 114-133.

Rohbeck, Johannes (2007): „Philosophen scherzen nicht. Ironie im Philosophie- und Ethikunterricht“. In: ZDPE 2/2007, S. 82-91.

Rohbeck, Johannes (2008): *Didaktik der Philosophie und Ethik.* Dresden.

Rolf, Thomas (2007): „Normale Selbstverwirklichung. Über Lebenskunst und Existenzästhetik.“ In: *Kritik der Lebenskunst*. Hrsg. von Wolfgang Kersting und Claus Langbehn. Frankfurt a.M. S. 315-342.

Rosenberg, Marshall B. (2002): *Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten.* Aus dem Amerikanischen von Ingrid Holler. Paderborn.

Rückerl, Thomas (2001): *NLP in Action. Die Kunst des NLP als angewandte Psychologie im täglichen Leben und in der professionellen Kommunikation.* In Zusammenarbeit mit Jörn Ehrlich. 3. Aufl. Paderborn.

Ruschmann, Eckart (1999): *Philosophische Beratung.* Stuttgart.

Sartre, Jean-Paul [1943] (2002): *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie.* Übers. Hans Schöneberg und Traugott König.

Schäfer, Karl-Hermann/Schaller, Klaus (1971): *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik.* Heidelberg.

Schapp, Wilhelm (2004): *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding.* 4. Aufl. Frankfurt a.M.

Schapp, Wilhelm (1981): *Philosophie der Geschichten.* 2. Aufl. Frankfurt a.M.

Schelling, F.W.J. [1809] (2003): *Philosophische Untersuchungen über das Wesen der menschlichen Freiheit und die damit zusammenhängenden Gegenstände.* Stuttgart.

Schleichert, Hubert (2001): *Wie man mit Fundamentalisten diskutiert, ohne den Verstand zu verlieren. Anleitung zum subversiven Denken.* 2. Aufl. München.

Schmid, Wilhelm (1994): *Die Geburt der Philosophie im Garten der Lüste. Michel Foucaults Archäologie des platonischen Eros.* Frankfurt a.M.

Schmid, Wilhelm (1995): „Selbstsorge. Zur Biographie eines Begriffs". In: *Zur Grundlegung einer integrativen Ethik. Für Hans Krämer*. Hrsg. von Martin Endreß. Frankfurt a.M. S. 98-130.

Schmid, Wilhelm (1998): *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung*. Frankfurt a.M.

Schmid, Wilhelm (2004): *Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst.* Frankfurt a.M.

Schmid, Wilhelm (2005): „Philosophische Lebenskunst in der Praxis". In: *Praktische Philosophie – Philosophische Praxis.* Hrsg. v. Holger Burckhart und Jürgen Sikora. Darmstadt. S. 159-169.

Schmid, Wilhelm (2005b): „Die Wiederentdeckung der Lebenskunst". In: *Leben und Lebenskunst am Beginn des 21. Jahrhunderts.* Hrsg. von Wilhelm Schmid. München. S. 13-25.

Schmid, Wilhelm (2005c): *Die Kunst der Balance. 100 Facetten der Lebenskunst.* Frankfurt a.M.

Schmid, Wilhelm (2007): *Glück. Alles was Sie darüber wissen müssen, und warum es nicht das Wichtigste im Leben ist.* Frankfurt a.M.

Schmid, Wilhelm (2008): *Ökologische Lebenskunst. Was jeder Einzelne für das Leben auf dem Planeten tun kann.* Frankfurt a.M.

Schmitz, Hermann (1964): *System der Philosophie*. Bd. 1, *Die Gegenwart*. Bonn.

Schmitz, Hermann (1969): *System der Philosophie Bd. 3/II: Der Gefühlsraum.* Bonn.

Schmolke, Matthias (2011): *Bildung und Selbsterkenntnis im Kontext Philosophischer Beratung.* Frankfurt a.M.

Schmucker-Hartmann, Josef (1980): *Grundzüge einer Didaktik der Philosophie.* Mainzer Philosophische Forschungen Bd. 23. Hrsg. v. Gerhard Funke. Bonn..

Schmucker-Hartmann, Josef (1986): „Das theoretische und praktische Fundament aller Didaktik der Philosophie". In: *Handbuch des Philosophie-Unterrichts.* Hrsg. v. Wulff D. Rehfus und Horst Becker. Düsseldorf. S. 133-141.

Schnädelbach, Herbert (2010): „Vermutungen über die Willensfreiheit". In: ZDPE 1/2010, S. 2-7.

Schopenhauer, Arthur [1840] (1986): „Preisschrift über die Grundlage der Moral: Nicht gekrönt von der königlich dänischen Sozietät der Wissenschaften zu Kopenhagen am 30. Januar 1840". In: Kleinere Schriften. Sämtliche Werke Bd. III. Hrsg. v. Wolfgang Frhr. Von Löhneysen. Frankfurt a.M. S. 630-815.

Schopenhauer, Arthur [1859] (2005): *Die Welt als Will und Vorstellung* I und II. Nach den Ausgaben letzter Hand herausgegeben von Ludger Lütkehaus. 3. Aufl. München.

Schulze, Gerhard (2005): *Die* Erlebnisgesellschaft. *Kultursoziologie der Gegenwart.* 2. Aufl. Frankfurt a.M.

Schulz von Thun, Friedemann (1996): *Miteinander Reden 1: Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation.* Hamburg.

Schulz von Thun, Friedemann (2006): *Miteinander Reden 2:Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung: Differentielle Psychologie der Kommunikation.* 26. Aufl. Hamburg.

Schulz von Thun, Friedemann (2005): *Miteinander Reden 3: Das innere Team und situationsgerechte Kommunikation: Kommunikation, Person, Situation.* 14. Aufl. Hamburg.

Schwarz, Gerhard (2005): *Konfliktmanagement: Konflikte erkennen, analysieren, lösen.* 7. erweiterte Aufl. Wiesbaden.

Schweitzer, Albert [1923] (1990): *Kultur und Ethik*. München.

Schweitzer, Albert (1999): *Werke aus dem Nachlass.* Teil 1/2. München.

Schweitzer, Albert (2005): *Wir Epigonen: Kultur und Kulturstaat.* München.

Seel, Martin (1995): *Versuch über die Form des Glücks. Studien zur Ethik.* Frankfurt a.M.

Segets, Michael (2008): „Ist das Leben ein Spiel? Zur Fairness und zu den Grenzen einer spielimmanenten Moral“. In: ZDPE 4/2008, S. 292-299.

Seligman, Martin E.P. (2010): *Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben.* Aus dem Englischen von Siegfried Brockert. 7. Aufl. Köln.

Sennett, Richard (1994): *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens: Die Tyrannei der Intimität.* Frankfurt a.M.

Sennett, Richard (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus.* Berlin.

Sikora, Jürgen (2005): „Die Praxis der Weisen. Zwischen Erlebnisrationalität und Sinn-Erleben“. In: *Praktische Philosophie – Philosophische Praxis.* Hrsg. v. Holger Burckhart und Jürgen Sikora. Darmstadt. S. 65-67.

Simon, Michael (1993): „Schulgärten – Wirkung und Nutzen einst und jetzt“. In: *Mensch und*

Umwelt. Ein Thema volkskundlicher Forschung und Präsentation? Köln. S. 19-33.

Simon, Michael (2004): „Körperbilder. Zur kulturellen Konstruktion von Normalität und Krankheit seit der Aufklärung – Tagungsbericht". In: *Körperlichkeit und Kultur 2003. Körperbilder. Dokumentation des 6. Arbeitstreffens des „Netzwerk Gesundheit und Kultur in der volkskundlichen Forschung". Würzburg, 26.-28. März 2003.* Bremen. S. 7-21.

Simon, Michael (2008): „ ‚Alltag' als Perspektive kulturwissenschaftlicher Forschung. Mit einem Beispiel zur kontrastiven ‚Ursologie'." In: *Kultur, Übersetzung, Lebenswelten. Beiträge zu aktuellen Paradigmen der Kulturwissenschaften.* Hrsg. v. Andreas Gipper und Susanne Klengel. Würzburg. S. 259-279.

Simon, Michael et. al. (2009) (Hrsg.): *Bilder. Bücher. Bytes. Zur Medialität des Alltags. 36. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Mainz vom 23. bis 26. September 2007.* Mainzer Beiträge zur Kulturanthropologie/ Volkskunde. Bd. 3. Münster, New York, München, Berlin.

Sistermann, Rolf (2009) (Hrsg.): *weiterdenken. Ethik/Praktische Philosophie Band B.* ab Jahrgangsstufe 8. Erarbeitet von Barbara Born, Rolf Sistermann, Markus Tiedemann u.a. Braunschweig.

Sloterdijk, Peter (1983): *Kritik der zynischen Vernunft.* Bd. I und II. Frankfurt a.M.

Sloterdijk, Peter (2009): *Du musst dein leben ändern. Über Anthropotechnik.* Frankfurt a.M.

Solies, Dirk (2009): *Wie das Leben in die Philosophie kam. Der Lebensbegriff im philosophischen Diskurs des 19. Jahrhunderts.* (Habilitationsschrift, Publikation in Vorbereitung gemäß www.philosophie.uni-mainz.de/solies/Publikationen.html Zugriff: November 2010)

Spaemann, Robert (1993): *Glück und Wohlwollen. Versuch über Ethik.* 3. Aufl. Stuttgart.

Steenblock, Volker (2007): *Philosophische Bildung. Einführung in die*

Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie. (Münsteraner Einführungen – Münsteraner Philosophische Arbeitsbücher Bd. 1) 3. Aufl. Berlin.

Stein, Edith (1917): *Zum Problem der Einfühlung: Teil II/IV. Das Einfühlungsproblem in seiner historischen Entwicklung und in phänomenologischer Betrachtung.* Reprint der Originalausgabe von 1917 aus dem Jahr 1980. München.

Steinberg, Jörg Schulte (2009): „Umfasst unsere Ich-Werdung auch eine spirituelle Dimension?“ In: ZDPE 4/2009, S. 276-281.

Stirner, Max (1972) [1845]: *Der Einzige und sein Eigentum.* Stuttgart.

Thiedeke, Udo (2009): „Nur der zuletzt empfundene Eindruck ist wichtig: Mode als paradoxes Reflexionsmedium“. In: *Theatralisierung der Gesellschaft*. Band 1. *Soziologische Theorie und Zeitdiagnose.* Hrsg. Herbert Willems. Wiesbaden. S. 183-203.

Thomä, Dieter (2003): *Vom Glück in der Moderne*. Frankfurt a.M.

Thomä, Dieter (2007): „Lebenskunst zwischen Könnerschaft und Ästhetik. Kritische Anmerkungen.“ In: *Kritik der Lebenskunst.* Hrsg. von Wolfgang Kersting und Claus Langbehn. Frankfurt a.M. S. 237-261.

Thomä, Dieter (2007b): *Erzähle dich selbst. Lebensgeschichte als philosophisches Problem*. Frankfurt a.M.

Thomas, Philipp (2006): *Negative Identität und Lebenspraxis. Zur praktisch-philosophischen Rekonstruktion unverfügbarer Subjektivität.* Freiburg, München.

Thurnherr, Urs (2000): *Angewandte Ethik zur Einführung.* Hamburg.

Tiedemann, Markus (1999): *Prinzessin Metaphysika. Eine fantastische Reise durch die Philosophie.* Hildesheim, Zürich, New York.

Tiedemann, Markus (2004): „Ethische Orientierung für Jugendliche. Der Orientierungsbedarf von Jugend und Gesellschaft und das Angebot Praktische Philosophie in der Sek. I“. In: ZDPE 4/2004, S. 348-352.

Tiedemann, Markus (2004b): *Ethische Orientierung für Jugendliche. Eine theoretische und empirische Untersuchung zu den Möglichkeiten der praktischen Philosophie als Unterrichtsfach in der Sekundarstufe I.* Münster.

Tiedemann, Markus (2006): „Das Höhlengleichnis, ein Klassiker für alle Altersgruppen“. In: ZDPE 1/2006, S. 15-25.

Tiedemann, Markus (2007): „Pseudowissenschaft als Gegenstand des Philosophie- und Ethikunterrichts. Zwei Beispiele“. In: ZDPE 1/2007, S. 39-45.

Tracy, Brian/ Arden, Ron/ Scheelen Frank (2007): *Be charming!* Wie *Sie Menschen für sich gewinnen können.* Aus dem Amerikanischen übersetzt von Ulrike Zehetmayr. Heidelberg.

Uexküll, Jakob von (1973): *Theoretische Biologie.* Frankfurt a.M.

Visser, Frank (2002): *Ken Wilber – Denker aus Passion. Eine Zusammenschau.* Aus dem Niederländischen von Rolf Remers. Petersberg.

Vogel, Peter (1980): „Die Geschichte des gymnasialen Philosophieunterrichts in Deutschland: Bemerkungen zum Forschungsstand“. In: ZDP 4/1980, S. 252-256.

Vogel, Peter (1980b): *Bibliographisches Handbuch zum Philosophieunterricht*. Duisburg.

Waldenfels, Bernhard (1992): *Einführung in die Phänomenologie.* München.

Wallrabenstein, Wulf (1997): *Offene Schule-OffenerUnterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer.* Reinbek bei Hamburg.

Watzlawick, Paul (2010) [1983]: *Anleitung zum Unglücklichsein.* 17. Aufl. München.

von Werder, Lutz (2000): *Lehrbuch der Philosophischen Lebenskunst für das 21. Jahrhundert.* Berlin.

von Werder, Lutz (2002): *Das philosopische Radio III. Das Begleitbuch zur Sendereihe im WDR 5. „Wege zum Glück im nahen und fernen Orient“.* Berlin.

von Werder, Lutz (2003): *Creative Thinking. Die Ideenfabrik. Die effektivsten Denkmethoden großer Philosophen für Schule, Hochschule und Beruf.* Berlin.

von Werder, Lutz (2005): „Die Philosophie des philosophischen Radios“. In: *Praktische Philosophie – Philosophische Praxis.* Hrsg. v. Holger Burckhart und Jürgen Sikora. Darmstadt. S. 169-185.

von Werder, Lutz (2006): *Beklage dich nicht – philosophiere. Ein Übungsbuch in praktischer Philosophie für Einzelne und Gruppen.* 2. Aufl. Berlin.

von Werder, Lutz (2006b): *Heilsam. Philosophie als Psychotherapie.* Berlin.

Wiegelmann, Günter (1979): „Riehls Stellung in der Wissenschaftsgeschichte der Volkskunde“. In: Jahrbuch für Volkskunde (1979). S. 89 – 103.

Wilber, Ken (1988): *Die drei Augen der Erkenntnis. Auf dem Weg zu einem neuen Weltbild.* München.

Wilber, Ken (1998): *Naturwissenschaft und Religion. Die Versöhnung von Weisheit und Wissen.* Aus dem Amerikanischen von Clemens Wilhelm. Frankfurt a.M.

Wilber, Ken (1999): *Das Wahre, Schöne, Gute. Geist und Kultur im 3. Jahrtausend.* Aus dem Amerikanischen von Clemens Wilhelm. Frankfurt a.M.

Wilber, Ken (2001): *Einfach ‚Das’. Tagebuch eines ereignisreichen Jahres.* Aus dem Amerikanischen von Clemens Wilhelm. Frankfurt a.M.

Wilber, Ken (2001b): *Das Atman-Projekt. Der Mensch in transpersonaler Sicht.* Aus dem Amerikanischen von Theo Kierdorf und Hildegard Höhr. 3. Aufl. Paderborn.

Wilber, Ken (2001c): *Ganzheitlich handeln. Eine integrale Vision für Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Spiritualität.* Freiamt.

Wilber, Ken (2001d): *Eros, Kosmos, Logos. Eine Jahrtausend-Vision.* Aus dem Amerikanischen von Jochen Eggert. 2. Aufl. Frankfurt a.M.

Wilber, Ken (2002): *Halbzeit der Evolution. Der Mensch auf dem Weg vom animalischen zum kosmischen Bewusstsein.* Aus dem Amerikanischen von Erwin Schuhmacher. 6. Aufl. Frankfurt a.M.

Wilber, Ken (2005): *Im Auge des Hurrikans bist du sicher. Erfahrungen und Reflexionen.* Hrsg. v. Marianne Oesterreicher. Freiburg, Basel, Wien.

Wilber, Ken (2006): *Integrale Psychologie. Geist, Bewusstsein, Psychologie, Therapie.* Aus dem Amerikanischen von Peter Brandenburg. 3. Aufl. Freiamt.

Wilber, Ken (2007): *Integrale Spiritualität. Spirituelle Intelligenz rettet die Welt.* Aus dem Amerikanischen von Karin Petersen. München.

Wilber, Ken (2008): *Boomeritis. Ein Roman, der dich befreit.* Hamburg.

Wimmer, Reiner (1995): „Anfragen an die *Integrative Ethik* Hans Krämers aus philosophisch-anthropologischer Perspektive". In: *Zur Grundlegung einer integrativen Ethik. Für Hans Krämer*. Hrsg. von Martin Endreß. Frankfurt a.M. S. 56-73.

Wittenstein, Wolfgang (2004): „Rezension: Achenbach, Gerd B.: Lebenskönnerschaft. Freiburg." In: ZDPE 1/2004, S. 84-85.

Wittrock, Dennis (2008): *Perspektiven inter- und transdisziplinärer Kooperation im Lichte des integralen methodologischen Pluralismus Ken Wilbers.* Bremen. (www.ii-frankfurt.de/Dennis-Wittrock.92.0.html Stand: 03.10.2010)

Zdrenka, Michael (1996a): „Zur Lage der Philosophischen Praxis. Vorstellung einer Magisterarbeit“. In: Zeitschrift für Philosophische Praxis 1/96, S. 26-30.

Zdrenka, Michael (1996b): „Zum zehnten Kolloquium der GPP. Die Seele in der Moderne. Therapie, Seelsorge, Philosophische Praxis.“ In: Zeitschrift für Philosophische Praxis 1/96, S. 30-34.

Zdrenka, Michael (1997): *Konzeptionen und Probleme der Philosophischen Praxis.* Köln.

Inhaltliche Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, die gesellschaftliche Relevanz der Praktischen Philosophie vor allem für die beiden Strömungen der Philosophischen Praxis als Beratung und der Fachdidaktik der Philosophie und Ethik aufzuzeigen.

Dabei sollen die umfassenden Themenfelder der philosophischen Praxis in einen systematischen Zusammenhang gebracht und auf die Grundfragen der Praktischen Philosophie und ihre Methoden zurückgeführt werden.

Zentraler Bestandteil dieser Fundierung lebensrelevanter Bereiche philosophischer Praxis sind neben den methodischen Perspektiven der Praktischen Philosophie (Phänomenologie, Hermeneutik, Dialektik) vor allem anthropologische und allgemein ethische Fragestellungen. In Form einer integralen Philosophie und Ethik können diese philosophischen Kompetenzen dazu beitragen, sowohl in beratenden Berufen als auch in Berufen des Bildungssektors Hilfestellungen zu leisten.

Ein Anliegen der Philosophischen Praxis besteht dabei darin, das Selbstverständnis und Weltverständnis des Menschen in seiner Entwicklung zu fördern. Innerhalb dieses Bildungsprozesses der menschlichen Orientierungsfähigkeit in der Gesellschaft leisten gerade kulturanthropologische Untersuchungen zu kulturellen Phänomenen wertvolle Beiträge und sind daher für eine Deutung von Menschenbildern und kulturellen Ausprägungen fruchtbar zu machen. Das fachliche Selbstverständnis dieser Disziplin ist an der Schnittstelle verschiedener Geistes- und Sozialwissenschaften angesiedelt und liefert aufgrund seiner Alltags- und Lebensnähe eine wissenschaftliche Haltung im Sinne der Philosophischen Praxis, die sowohl den individuellen Menschen als auch seine wissenschaftliche Erforschung und Deutung im Blick hat.

Dies ist vor allem für fachdidaktische Überlegungen im Rahmen eines schulischen Philosophie- und Ethikunterrichts relevant, denen an sowohl fachwissenschaftlichen Diskursen als auch an Problemfragen der jeweils persönlich betroffenen Lerngruppe gelegen ist.

Die Perspektiven der Philosophischen Praxis als Strömung der Praktischen Philosophie bestehen darin, für die Didaktik der Philosophie ein Instrumentarium in Form von Methoden, Problemfragen und Inhalten zusammenzustellen, das auch der Philosophie als Universitäts- und Unterrichtsfach neue Wege eröffnen kann.

Daher soll die vorliegende Arbeit deutlich machen, dass die bisher in der akademischen Philosophie kaum oder wenig beachtete Form der Philosophischen Praxis als wichtiger Teil der Didaktik der Philosophie und Ethik erkannt werden kann. Die Philosophische Praxis in der hier zusammengestellten Form kann daher wichtige Impulse für eine sich entwickelnde Didaktik der Philosophie und Ethik liefern.

Die Philosophie leistet dabei einen wichtigen Beitrag für einen integralen Bildungsbegriff. Die untersuchten Autoren und philosophischen Strömungen lassen erkennen, dass die Tradition der Philosophischen Praxis und Selbstsorge seit der Antike eine bedeutende Strömung der Philosophie darstellt, deren Wiederaufnahme von gesellschaftlicher Relevanz sein kann, da sie sich gerade zu Fragen der „Selbstfindung“, „Selbstverwirklichung“ und „Glückssuche“, wie sie in der Gegenwart virulent sind, philosophisch fundiert zu äußern vermag. Vor allem philosophiedidaktische Überlegungen sollten die an dieser Stelle bedeutsamen Konvergenzen akademischer Philosophie und alltäglicher Problemfragen, wie sie im schulischen Kontext zu stellen sind, berücksichtigen. Die im zweiten Teil der Arbeit durchgeführte kritische Untersuchung und Gegenüberstellung philosophiedidaktischer Positionen konnte zeigen, inwiefern verschiedene didaktische Konzepte Bezüge zu Themenfeldern der Philosophischen Praxis aufweisen. Dadurch konnte die Arbeit zeigen, inwiefern die zwei Bereiche der beratenden und schulischen Praxis der Philosophie im Zusammenhang stehen.