

Ist Bildung ein mögliches Ziel Philosophischer Praxis?*

Die Frage der Bildung

»Was willst Du werden, wenn Du groß bist?« Als wir kleine Kinder waren, konnten wir diese Frage beantworten, mit zunehmenden Jahren dann nicht mehr so leicht und ohne weiteres. Die Fragestellung ist aber geblieben: Was haben wir im Leben vor? Was wollen wir darstellen? Was wollen wir erreichen?

Wenn Menschen in die Philosophische Praxis kommen, stehen diese Fragen immer im Raum. Vielleicht werden sie nicht explizit gestellt; andere, dringlichere Fragen mögen Priorität bekommen: Was soll ich in meiner Lage tun? Wie kann ich meine Situation verstehen? Wie finde ich aus Problemen heraus? Wie komme ich mit denen zurecht? Mit solchen Fragen ist aber zugleich die Frage der eigenen Identität gestellt. Wer bin ich, der diese Fragen hat? Wer bin ich, der dieses Leben führt, das zu solchen Fragen Anlaß gibt? Die Frage meiner Identität ist ja, wenn ich die Philosophische Praxis aufgesucht habe, nicht die Frage nach unabänderlichen oder verlässlichen Merkmalen, die eindeutig auf meine Person hinweisen, sondern die Frage nach dem Lebensprojekt, aus dem heraus ich »ich« sage (vgl. Ricoeur, 1990/1996, Vorwort). Die Frage nach der eigenen Identität ist die Frage nach dem Lebensvorhaben, mit dem ich mich identifiziere. Ein Lebensvorhaben stellt aber eine Bewegung dar. Mein Leben ist noch nicht fertig geformt, noch nicht abschließend gebildet, sondern ich befinde mich auf dem Wege dieser Bildung. Bei jeder philosophischen Beratung ist also die Bildungsfrage die zentrale, die grundlegende Frage.

Was fragt die Bildungsfrage? Wie ist sie im Leben zu verstehen? Sie wird aus der Erfahrung des Werdegangs im Leben heraus gestellt.

* Vortrag gehalten bei der 7. Internationalen Konferenz zur Philosophischen Praxis in Kopenhagen, 3. bis 6. August 2004. Thema der Tagung war: Philosophical Practice – A Question of Bildung?

Fangen wir also mit dieser Erfahrung an. Wie erfahren wir unseren Werdegang im Leben?

Einerseits ist er von Zufällen geprägt: Von uns nahestehenden und weniger nahestehenden Menschen können wir nicht nur sehr stark, sondern auch sehr unterschiedlich beeinflusst werden. Wie wir im Leben zu welchen Handlungen bewegt werden, entspricht den Umständen, die gerade herrschen. In bezug auf Ausbildung, Beruf, idealisches Engagement, Freundschaften, erotische und familiäre Bindungen treffen wir Entscheidungen, die auch anders hätten ausfallen können. Manchmal müßte nicht viel passieren, und das Leben wäre in ganz andere Bahnen gelenkt worden: Wäre ich an diesem Abend nicht in die Kneipe gegangen, hätte ich meine Frau nicht kennengelernt; wäre eine Schulnote eine einzige Stufe besser oder schlechter ausgefallen, hätte ich eine ganz andere Ausbildung gemacht. So scheint also der Weg des Lebens in erheblichem Maße von Kontingenz gekennzeichnet zu sein.

Auf der anderen Seite machen wir aber auf dem Lebensweg eine andere, eine der Zufallserfahrung entgegengesetzte Erfahrung. Im Nachhinein sehen wir nämlich im Leben einen Zusammenhang. Rückblickend können wir eine innere Logik des Werdegangs bemerken, die der Kontingenz widerspricht. Trotz allem äußeren Zufall erkennen wir eine Einheit der eigenen Lebensgeschichte – einen Zusammenhang, der so etwas wie Folgerichtigkeit aufweist.

Es hängt wohl mit dem herrschenden Weltbild zusammen, daß wir uns schwertun, die Erfahrung der Folgerichtigkeit mit der Erfahrung der Kontingenz in Einklang zu bringen. Häufig wollen wir die Folgerichtigkeit nicht so recht anerkennen. Wir neigen dazu, sie als Illusion oder als nachträgliche narrative Konstruktion abzutun. Dabei verleugnen wir aber ihre Erfahrung. Denn betrachten wir die Erfahrung der Folgerichtigkeit des eigenen Lebens näher, bemerken wir eine Einheit, die nicht nur eine nachträglich zurechtgemachte Konstruktion sein kann. Wie bemerken wir diese Einheit?

Nun, wir erfahren ja ständig und nicht nur hinterher, daß Handlungen und Entscheidungen des eigenen Lebens zu diesem Leben passen können oder nicht. Wir stehen etwa vor einer (wichtigen oder nicht so wichtigen) Wahl im Leben, und fragen uns aus einem Gespür heraus, was richtig ist. Wir merken, daß der eine Schritt auf dem Lebensweg zu diesem Wege paßt, der andere aber nicht. Der eine Schritt bleibt sozusagen auf dem rechten Weg oder befestigt ihn sogar, während der andere Schritt vom Wege abkommt. Musika-

lisch ausgedrückt: die eine Vorwärtsbewegung harmonisiert mit dem Vortrag des Lebens, die andere aber disharmonisiert. Bemerkenswert ist dabei, daß das Passen oder Harmonieren der Schritte und Bewegungen von der Kontingenz dieser Schritte nicht abhängt. Die unterschiedlichsten Schritte und Entscheidungen können alle »passen« (und sind also dann, rückblickend betrachtet, doch nicht so verschieden), während sich ein Schritt, der so manchen anderen wohlvertrauten und gutbewährten Schritten und Praktiken sehr zu ähneln scheint, als ganz verkehrt herausstellt.

Diese Erfahrung des Passens ist verwunderlich. Sie ist nicht leicht zu begreifen, und wir denken auch meistens zu wenig über sie nach. Wollen wir aber verstehen, was Bildung heißen kann, ist sie von entscheidender Bedeutung. Denn nur auf dem Wege des Lebens können wir uns zu dem bilden, was wir werden, und überhören wir dabei die Erfahrung, die wir auf dem Lebensweg machen, daß die Schritte auf diesem Weg zu ihm passen oder mit ihm harmonieren müssen, übersehen wir zugleich die Aufgabe und Forderung der Bildung. Dann denken wir entweder gar nicht über Bildung nach, oder aber wir bilden uns, was üblich ist, Idealvorstellungen von ihr.

Als erstes möchte ich jetzt den Begriff des *Passens*, oder etwas schöner ausgedrückt, des *Entsprechens*, um den es uns bei der Bildungsfrage geht, zu klären versuchen. Danach werde ich auf die Erfahrung der Schulbildung, die keinem erspart bleibt, eingehen. Wir werden sehen, daß die Aufgabe der Selbstbildung, die Aufgabe des Einzelnen also, seinem wahren Lebensweg zu entsprechen, von der Schulbildung niemals übernommen werden kann. Zum Schluß gebe ich dann eine Antwort auf die Frage, die im Titel meines Vortrags gestellt wird: Ist Bildung ein mögliches Ziel Philosophischer Praxis? Die Antwort wird ungefähr lauten, daß sich Philosophische Praxis niemals Bildung zum Ziel setzen kann, denn sie wird immer im Dienste wahrer Bildung stehen müssen.

Fangen wir also mit der Frage an, was hier »Passen« oder »Entsprechen« heißen kann. Welche Größen passen (oder passen nicht) zueinander? Welche entsprechen sich?

Der wahre Lebensweg

Als erstes müssen wir feststellen, daß wir zwar erfahren, daß unsere Schritte auf dem Lebensweg zu diesem Wege passen oder nicht pas-

sen können, aber wir erfahren nicht genau – und können auch nicht sicher wissen – wie sie passen. Manchmal sind wir davon überzeugt, daß wir auf dem richtigen Wege sind, und es stellt sich bald – oder nach und nach – heraus, daß wir auf Abwege geraten waren. Manchmal denken wir, wir befinden uns auf dem Irrweg oder in einer Sackgasse, und es stellt sich heraus, daß das Irrige, Verwirrende und Unbefriedigende des Weges eine Bedingung dafür war, daß wir einen befriedigenderen Gang einschlagen konnten. Mit anderen Worten: Das Erleben des Passens oder Nicht-Passens des Lebensweges kann kein sichereres Kriterium für das Richtige oder Falsche diesen Weges sein. Wir haben also keinen empirischen Zugang zum eigenen rechten oder wahren Lebensweg, daß wir ihn erst ausfindig machen könnten, und ihm dann nur entsprechen müßten. Die Entscheidung, die wir suchen, ist keine Korrespondenz zwischen zwei gegebenen Größen: einem gewußt richtigen Leben und der ihm idealerweise entsprechenden tatsächlichen Lebensführung.

Unsere Erfahrung besagt aber, daß die Schritte des Lebens zum Lebensweg passen können oder nicht. Geht es dann darum, daß die Schritte nur zu einander, also intern passen müssen? Nun, die Schritte müssen zwar zueinander passen, aber das heißt auch nicht, daß wir wissen, wir sind auf dem rechten Wege, sobald wir eine innere Verträglichkeit der Schritte feststellen können. Denn manchmal passen Schritte wunderbar zueinander, sie sind trotzdem insgesamt verkehrt. Und das kann nicht nur heißen, daß diese miteinander stimmigen, als Ganzes aber nicht passenden Schritte, mit den übrigen Schritten und Lebensabschnitten nicht verträglich sind. Denn die Frage kann immer sinnvoll gestellt werden, ob nicht der ganze Lebensweg verfehlt sei. Die Entsprechung, die wir suchen, ist also keine nur innere Verträglichkeit, keine bloße Kohärenz zwischen den Schritten.

Eine dritte Möglichkeit wäre jetzt denkbar. Wenn wir nicht nur erfahren, daß die Schritte auf dem Lebensweg zueinander passen müssen, sondern vielmehr, daß der Weg selbst verfehlt sein könnte, bedeutet das nicht, daß die Schritte auf diesem Weg im moralischen Sinne »passend« sein müssen? Wenn wir vom rechten Wege abkommen, heißt das nicht einfach, daß wir den guten Sitten nicht entsprechen? Nein, das kann es auch nicht heißen, denn es mag vorkommen, daß unser Tun den guten Sitten entspricht, daß wir sogar aus moralischer Überzeugung handeln, und trotzdem empfinden wir, daß wir unserem Lebenswege untreu geworden sind. Und umgekehrt ist auch

denkbar, daß wir die guten Sitten verletzen und dabei dem Lebensweg gerecht werden. Der Lebensweg, dem wir entsprechen müssen, ist ein *individueller* Weg. Die Entsprechung, die wir suchen, ist also auch keine moralische Konformität.

Die Erfahrung, die wir zu fassen versuchen, ist die Erfahrung einer Entsprechung. Der erlebte und gelebte Lebensweg sollte einem wahren Weg entsprechen – nur ist diese Entsprechung weder eine Korrespondenz noch eine Kohärenz, und sie ist auch nicht als Konformität zu verstehen. Die Erfahrung zeugt von diesem wahren Weg, nur es gibt ihn nicht als empirische Tatsache. Er ist auch nicht bloß eine geschickte Konstruktion, die sonst disparate Handlungen und Entscheidungen vereinheitlichen oder sie mit höheren Werten und Normen in Einklang bringen kann. Wovon sprechen wir dann, wenn wir vom wahren Lebensweg sprechen?

Wir sprechen von einer Lebenserfahrung. Im erlebten und gelebten Leben eines jeden Menschen scheint es eine Vollendung oder Erfüllung zu geben, die wir den wahren Lebensweg nennen können. Dieser Weg ist aber nicht vorhanden. Er vollzieht sich in der Zeit, aber er materialisiert sich nicht. Er bekommt nicht physische und räumliche Existenz. Wenn wir an tatsächliche, räumliche Wege denken, und an die Erfahrung, die wir häufig auf solchen Wegen machen, daß ein bestimmter Weg am besten zum erwünschten Ziel führt, mag es naheliegen zu sagen, der Ausdruck vom rechten oder wahren Weg sei eine Metapher, der wir uns bedienen, um die Lebenserfahrung, um die es uns geht, einzufangen. Der Sinn der zielgerichteten Zurücklegung einer physisch gegebenen Wegstrecke wird auf die Lebenserfahrung übertragen. Wenn wir aber vom rechten oder wahren Lebensweg sprechen, verstehen wir den Sinn dieses Ausdrucks keineswegs nur aus Erfahrungen mit materiellen Wegen. Den Weg des Lebens erfahren wir ganz unmittelbar in der Dimension der Zeit, im Leben eben, und den Sinn des wahren Lebensweges lernen wir ebenfalls in der Lebenserfahrung kennen. So können wir genau so gut die Erfahrung des wahren Lebensweges auf unsere Erfahrung des Begehens oder Befahrens physischer Wegstrecken übertragen. Die metaphorische Sinnübertragung läuft also in beiden Richtungen: von der Lebenserfahrung auf die Erfahrung der physischen Welt, wie auch umgekehrt. Sie läuft von der Zeiterfahrung auf die Raumerfahrung, wie auch umgekehrt.

Wovon sprechen wir also, wenn wir vom wahren Lebensweg sprechen? Wir sprechen von der Erfahrung einer Entsprechung, die

wir im Leben machen – die wir auch bewußt machen, wenn wir für die Entsprechung offen sind. Jeder kann erfahren, daß der individuelle Lebensweg seinem wahren Lebensweg entspricht oder nicht entspricht. Den wahren Weg können wir aber nur in der zeitlich sich vollziehenden Erfahrung des Entsprechens selbst wahrnehmen. Vor allem nehmen wir ihn auf *negative* Weise wahr durch die Erfahrung, der erlebte und gelebte Lebensweg sei noch *nicht* das Wahre. Diese negative Erfahrung setzt aber voraus, daß wir irgendwie mit dem wahren Weg vertraut sind, sonst könnten wir sie nicht machen. Wir haben einen Zugang zum wahren Lebensweg, der uns erlaubt, immer nachzuempfinden, ob der tatsächliche Lebensweg dem wahren Lebensweg entspricht oder nicht entspricht. Dieser Zugang zum wahren Weg vollzieht sich auf der Empfindungsebene. Er ist nicht begrifflicher Art. Trotzdem hat er aber einen Bezug zum Begrifflichen, denn wir *verstehen* ja auch, daß der gelebte Lebensweg dem wahren Lebensweg (noch) nicht entspricht. Wir empfinden es nicht nur. Also vollzieht sich die gesuchte Entsprechung zwischen einem sinnlich, d. h. nicht-begrifflich präsenten, wahren Lebensweg und einem wahrgenommenen und verstandenen, gelebten Lebensweg. Wir können sagen, die Entsprechung vollzieht sich *im Verstehen* des eigenen Lebensweges – in einem Verstehen aus dem Sinnlichen, aus dem begrifflich noch nicht Vollzogenen heraus. Also: ist die Entsprechung, die wir suchen, eine *ursprüngliche* Entsprechung – eine Entsprechung zwischen dem Sinnlichen und dem Verstandenen, in der sich das Verstandene erst zeigt. In dieser Entsprechung erscheint erst die verstandene Welt. In ihr erscheint auch der eigene Lebensweg als wahr oder unwahr, richtig oder nicht richtig. Er erscheint in der Zeit, er zeitigt sich also. Und erst in diesem Zeitigen bekommt er seine Wirklichkeit als wahrer oder unwahrer Weg.

Liebe Zuhörer, sie haben es gemerkt: Ich wollte eine uns allen bekannte und vertraute Lebenserfahrung benennen und beschreiben – die Erfahrung nämlich, daß wir im Leben eine Folgerichtigkeit unseres Tuns erfahren, die mehr sein muß als eine nachträgliche, narrative Konstruktion, denn sie stellt eine Forderung der Konsequenz an uns dar, die wir trotz aller Kontingenzerfahrung, bei jedem Schritt des Lebens empfinden können. Und es hat sich herausgestellt, daß es nicht so schnell und einfach ging, diese uns vertraute, und wie ich meine, ziemlich selbstverständliche Lebenserfahrung auch verständlich zu machen. Das ist natürlich nicht verwunderlich, denn oft ist gerade das Selbstverständliche im Leben schwieriger zu begreifen. Es

kommt noch hinzu, daß das zeitgemäße Angebot der Verstehensmöglichkeiten, das uns gerade bei Lebensfragen bereitgestellt wird, ziemlich bunt und verwirrend ist. Und der Gedanke eines wahren Lebensweges ist da nicht im ersten Sortiment. In früheren Zeiten war das anders, als Begriffe wie *Bestimmung* und *Vorsehung* noch gebräuchlich waren. Der einzelne Mensch hatte eine Bestimmung im Leben, sein Leben wurde von einer göttlichen Vorsehung (*providentia*) gelenkt, und es kam im Leben darauf an, trotz aller schicksalhaften Irrungen und Wirrungen, diese Bestimmung zu erfüllen.

Wenn wir heute von Bestimmung und Vorsehung sprechen, erleben wir, daß wir die ursprüngliche Entsprechung solcher Begriffe zu einer uns vertrauten Lebenserfahrung nicht nachvollziehen können, jedenfalls nicht so ohne weiteres. Die Wörter wirken geradezu wie Stopschilder, die die Bewegung einer ursprünglichen Entscheidung verhindern. Wie wir Bestimmung und göttliche Vorsehung aus Erfahrung heraus verstehen können, steht nicht zur Debatte, denn wir wissen ja schon, daß diese Wörter von Vorstellungen früherer Zeiten zeugen.

Der Gedanke eines individuell richtigen Lebensweges, einer mit dem einzelnen Leben gegebenen Bestimmung also, ist mir in diesem Vortrag deshalb so wichtig, weil wir ohne ihn nicht verstehen können, was Bildung heißt. Die Gefahr nämlich, daß wir bereits vor aller Erfahrung und vor allem Empfinden meinen zu wissen, worum es geht, ist bei dem Begriff der Bildung noch größer, als es bei antiquiert wirkenden Begriffen wie Lebensbestimmung und göttlicher Vorsehung zu sein scheint. Denn die Bildung ist heute noch eine große Aufgabe, für die sich viele Menschen einsetzen. Sehen wir nicht bei diesem Einsatz die Herausforderung des tastenden Ausprobierens des eigenen Lebensweges, besteht die Gefahr, daß wir uns selbst und alle, die nach Bildung trachten, allzu sehr nach Idealvorstellungen zu bilden versuchen.

Die »gute« Schulbildung

Denken wir an die Lebenserfahrung der Schulbildung, die wir alle gemacht haben. Sie hängt nicht so sehr vom feinen Gespür der Folgerichtigkeit des eigenen Lebens ab. Sie ist – nicht nur in erheblichem Maße, sondern im Wesentlichen – eine Erfahrung der Anpassung. Das gilt bereits für die Schulerfahrung in der Grundschule. Als Leh-

rer mögen wir zwar sehr betonen, daß den Schülern Gehör geschenkt werden soll, daß sie, so wie sie sind, ernst genommen werden müssen. Was der Schule aber Autorität verleiht, bleibt das pädagogische System (in dem die Schüler ernst genommen werden und ihnen Gehör geschenkt wird). Dieses Unterfangen, dem wir Klugheit, Humanität, Nächstenliebe und was nicht alles zuschreiben mögen, ist ein Rahmen, innerhalb dessen die Stimme des Schülers gehört werden kann. So bleibt es aber eine Bedingung der Schulausbildung, daß der Schüler diesem Rahmen angepaßt ist. Mit ihm werden Anforderungen an ihn gestellt, die manchmal ganz brutal sein können, die meistens wohl eher human sind, die aber auf jeden Fall eine ziemlich unabänderliche Forderung an die Anpassungsfähigkeit des Schülers darstellen.

Will ich mit meiner Feststellung, daß die Schule vom Schüler Anpassungsfähigkeit fordert, etwa sagen, daß die Schule nicht so viel vom Schüler verlangen sollte? Nein, das sage ich nicht, sondern etwas anderes: daß wir als Menschen, und nicht zuletzt im Bildungswesen, die merkwürdige, uns meistens unbewußte, dennoch aber eingefleischte Neigung haben, die Stimme eines anderen Menschen, eines Schülers oder Studenten etwa, nicht wirklich hören zu wollen, wenn sie nicht, was Form und Inhalt der Äußerung betrifft, einem vorgegebenen, akzeptablen Rahmen angepaßt ist. Das erlebe und gelebe Leben der Person, das mit der Stimme zum Ausdruck kommt, wird somit, wenn die Stimme dem Rahmen nicht entspricht, geradezu ein ungültiges Leben.

Eine Studentin von mir an der Hochschule in Bodø im Norden Norwegens ist eine erfahrene Grundschullehrerin, die regelmäßig Lehramtsstudenten als Referendare in ihren Grundschulklassen hat. Einmal, erzählt sie mir, stellt ihr ein Lehramtsstudent folgende Frage: »Was machen Sie mit Schülern, die sich nicht benehmen können?« Die Frage macht sie sehr stutzig. Im Stillen denkt sie: »Ich klappe sie zusammen und lege sie in die Kühltruhe.« Laut sagt sie aber: »Solche Schüler habe ich nicht. Ich habe Schüler, die sehr schwer ruhig sitzen können, ich habe Schüler, die Probleme zu Hause haben, ich habe Schüler, die unglücklich sind, aber ich habe keine Schüler, die sich nicht benehmen können. Was sollte denn das sein, sich nicht benehmen zu können?« Dann erzählt sie mir von einem Schüler, einem Jungen, der in ihre dritte Klasse dazukam und als Problemkind galt. Er konnte nicht lesen und machte ziemlich viel Aufsehen von sich. Sie mochte diesen Jungen aber von Anfang an. Sie fand schnell her-

aus, daß er ungewöhnlich viel Zeit brauchte, um Buchstaben zu erkennen, und sie entwickelte eigens für ihn ein Lernprogramm, das zu gutem Erfolg führte. Der Junge wurde wie verwandelt, er arbeitete in der Klasse mit und machte weniger Aufsehen von sich, obwohl er immer noch ein ziemlich eigenartiger Kerl war. Dann wurde die Lehrerin für eine Zeitlang krankgeschrieben, erzählte sie mir. In dieser Zeit hatte sie schon Sorge, wie es wohl dem kleinen Jungen gehen würde. Als sie zurückkam, war er von der Zeit ihrer Abwesenheit deutlich gezeichnet und wich nicht von ihrer Seite. Die Vikarie hatten wohl, meinte sie lakonisch, in ihm einen Schüler gesehen, der sich nicht benehmen konnte.

Seit der Akademie Platons ist die gute Schulbildung ein Ideal unserer Kultur geblieben. Es ist leicht, dieses Ideal zu preisen. Denn ohne Schulbildung würde der menschliche Geist seine Möglichkeiten bei weitem nicht erschöpfen, und unsere Gesellschaft hätte die Ressourcen nicht zu ihrer Verfügung, die sie braucht, um eine gute Gesellschaft zu sein. Trotzdem sehen wir im Ideal der Schulbildung eine Idealisierung, unter der wir auch zu leiden haben, die der wahren Bildung des Menschen zuwiderläuft. Worin besteht diese Idealisierung?

In der Literatur der alten Griechen, bei Hesiod, wird beschrieben, wie das Leben des Menschen einen gefahrvollen Weg (griechisch: *hodos*) darstellt. Die meisten Menschen trachten nach kurzfristigem Gewinn, nach Lust, Ruhm und Macht. Sie sind auf dem breiten Weg, auf dem Wege eben, den die meisten gehen, der aber nicht zum wahren Glück und echter Zufriedenheit führt. Auf dem Weg, der zum wahrhaft guten Leben führt, befinden sich die wenigsten. Das ist der schmale Weg. Nun ist der Weg des Lebens deshalb so riskant, weil wir zu spät bemerken, auf welchem Weg wir uns befinden. Wir müssen dem falschen Weg schon eine Weile folgen, bis wir merken können, wohin er führt. Dann kommen wir zu einem Punkt, wo wir die Gefahren des Weges verspüren können, wo wir aber dann auch die Chance bekommen, den Kurs zu ändern. Dieser Punkt, der Gefahr und Chance zugleich bedeutet, heißt auf griechisch *krisis*. Nun ist es die Erkenntnis Platons, daß es für den Menschen möglich ist, seinen Lebensweg zu überprüfen, bevor er zu sehr am eigenen Leibe zu spüren bekommt, wie er in Krisen gerät. Es ist möglich, den Lebensweg argumentativ zu prüfen und abzusichern. Dazu brauchen wir einen Meta-Weg, eine *met-hodos*, eine Methode also, die wir dialektisch, im Gespräch vollziehen können. In den Dialogen Pla-

tons führt Sokrates immer wieder beispielhaft vor, wie diese dialektische Methode verläuft. Da behauptet z. B. ein Sophistenschüler Kallikles, das höchste Glück im Leben sei ein Maximum an Lust. (Vgl. Platon, *Gorgias*, 494c-e.) Aha, meint Sokrates dazu, dann bedeutet also eine Zunahme an Lust auch eine Zunahme an Glück. Sicherlich, bestätigt Kallikles. Wenn es juckt, meint nun Sokrates, ist es ja lustvoll, sich zu kratzen. Ja, schon, gibt Kallikles kopfschüttelnd zu; an Kratzen hatte er ja nicht gerade gedacht. Und, fährt Sokrates fort, das Lustempfinden nimmt zu, wenn wir uns mehr kratzen. Das muß aber dann heißen, wir werden auch glücklicher, denn das Glück nimmt ja mit der Zunahme an Lust zu. Das hat doch Kallikles gerade behauptet. Wenn wir uns dann permanent kratzen müßten, hätten wir ein Maximum an Lust und würden dementsprechend auch maximal glücklich sein. Mit diesem Argument wird nun Kallikles gezwungen zu sehen, daß an seiner Vorstellung vom höchsten Glück etwas faul ist, auch wenn er sich zuerst natürlich über Sokrates ärgert. Vernünftigerweise sehen wir aber ein, daß ein Lebensweg, auf dem wir nur einem Höchstmaß an Lust nachstreben, nicht zum wahren Glück führen kann, und somit in die Krise führen wird.

Die Akademie Platons ist ein Menschheitsverbesserungsprojekt, das dazu führen soll, daß der ungesicherte Weg des Lebens weniger gefahrvoll wird. Auf diesem Wege sollen die Menschen die vernünftigen Tiere werden, die sie sein können. Das erfordert, daß das Vernünftige gestärkt und das Tierische gezähmt wird. Der Kontrollcharakter dieses Menschheitsverbesserungsprojektes ist nicht zu übersehen – ein Kontrollcharakter, den das Schulwesen beibehalten hat, der wesenhaft zu ihm gehört. Wie gesagt, die Notwendigkeit dieser Kontrolle ist leicht zu sehen, ihre Vorteile sind leicht zu preisen. Die Einsichten, zu denen wir auf diesem dialektischen Wege der Lebensüberprüfung gelangen können, sind beglückend. Wir wollen also die Schulbildung nicht loswerden, sondern sie ständig verbessern. Zu denken gibt aber der nicht enden wollende Bedarf einer Verbesserung der Schulbildung. Wie kommt das? Ich denke, es kommt nicht nur daher, daß wir Menschen Gewohnheitstiere sind, die ständig darauf achten müssen, nicht der Routine und der Unaufmerksamkeit zu verfallen. Die Schulbildung muß nicht nur vor Gewohnheit bewahrt werden, sie ist auch deshalb immer zu verbessern, weil die Bildung dieser Ausbildung eine Idealisierung bedeutet, die dem Leben nicht gerecht wird. Diese Idealisierung zeigt sich im Methodischen. »Methodos heißt ›Weg des Nachgehens‹« (Gadamer,

1993, S. 48). Die Schulbildung soll ein Weg sein, den alle Schüler gehen können, und um allen zu genügen, muß der Weg methodisch abgesichert sein. Daran können auch alle Versuche, den Eigenarten der einzelnen Schüler gerecht zu werden, nichts ändern. Denn diese Versuche sind nur individuelle Anpassungen des Schulweges. Auch alle Anpassungen gehören zu der methodisch gesicherten Schulausbildung. Das Wissen des Lehrers, des Pädagogen, bleibt die Bedingung dieser Anpassung. Das ist das Idealisierte des Schulweges: Er ist ein gewußter Weg. Und als solcher kann er dem wahren Lebensweg nicht genügen, der individuell ist und nicht gewußt werden kann. Nur unserem eigenen, wahren Lebensweg können wir entsprechen. Dem Schulweg, dagegen, können wir nur mehr oder weniger gut angepaßt sein. Im Vergleich zum Lebensweg, den wir nur selbst verwirklichen können, ist der Schulweg schon ausgesetzt. Im Vergleich zum Lebensweg ist er viel zu gradlinig, zu idealisiert eben. Deswegen leiden wir auf diesem Weg, auch wenn wir ihn beherrschen, denn wir müssen uns ständig irgendwohin begeben, ohne im Klaren zu sein, von wo aus wir gehen, ob wir dahin wollen, oder warum wir dahin sollen.

Zu einem gewissen Grade mag es eine nützliche Fähigkeit sein, sich im Leben handelnd zu bewegen, ohne solche Fragen stellen zu müssen, wie woher, wohin und warum. Vielleicht stellen wir sie nicht, weil wir keine Antwort auf sie haben, oder wir stellen sie deshalb nicht, weil wir jede Antwort, die wir brauchen, bereits meinen zu kennen. Aber auch wenn es nützlich sein kann, ohne allzu viele Bedenken zu handeln, auch wenn wir darin ein gewisses Durchsetzungsvermögen sehen können: Lassen wir keine Fragen aufkommen, Fragen, die das eigene Tun eventuell auch in Frage stellen könnten, dann sind wir für Erfahrung unempfindlich. Wir werden dann gehindert, Erfahrungen zu machen, nach denen wir uns auf dem Lebensweg orientieren und somit den eigenen Weg verwirklichen könnten. Und auch wenn es zum Erfolg führen kann, unerfahren oder empfindungslos im Leben zu agieren, so führt die Fähigkeit solches Agierens schnell zu Brutalität. Ein Beispiel solcher Brutalität können wir in der Schule dann wahrnehmen, wenn einhellig die Meinung aufkommt, wer auf dem Wege der Schulausbildung leidet, leidet auch zurecht, denn er (oder sie) sollte doch den berechtigten und guten Anforderungen dieser Bildung genügen. Nach einhelliger Meinung ist das Urteil angebracht: Der Schüler ist unmöglich! Die betreffende Person ist also dem Rahmen der Schulausbildung nicht angepaßt,

und die Frage mag aufkommen, ob sie oder er besser in einen anderen Rahmen (der Berufspraxis, der Therapie, der Strafjustiz etc.) hineinpassen würde.

Wir sehen also: Während die Schulbildung sich durchführen läßt, und dabei eine Idealisierung der Bildung darstellt, die dem Leben des Einzelnen nicht gerecht sein kann, sondern der sich das Leben anpassen muß, ist die Bildung des Einzelnen, die Bildung des Selbstes, die Selbstbildung also, kein Projekt, das sich durchführen läßt, sondern eine Aufgabe, die das Leben lang bestehen bleibt. Die Frage stellt sich nun: Inwieweit kann die Schulbildung einen Rahmen der Selbstbildung ausmachen? Auch wenn der Bildungsprozeß der Schule nicht zur Selbstbildung führt, weil er zweckgebunden ist, kann man sich doch fragen, inwieweit er der Selbstbildung zuträglich oder gar eher schädlich ist. Ich bin sicher, diese Frage ruft viele und auch konträre Antworten hervor, denn wir haben alle unterschiedliche Schulerfahrungen gemacht. Der eine hat unter der Schule gelitten, der andere hat sich darin sehr wohl gefühlt. Es fällt mir ein, daß die Witwe des dänischen Philosophen K. E. Løgstrup, Rosemarie Løgstrup (die die Hauptwerke ihres Mannes ins Deutsche übersetzt hat) einmal erzählte, daß sie und ihr Mann über eine Frage immer unterschiedlicher Ansicht waren: Sie habe die Schule wunderbar gefunden, ihr Mann aber schrecklich.

Ich bin mir sicher, bei vielen von Ihnen kommt jetzt die Meinung auf, das Schreckliche der Schule müßte sich doch beheben lassen. Ich bin mir auch sicher, daß viele, wenn nicht die meisten Pädagogen der Meinung sind, es müßte doch die Aufgabe der Schulausbildung selbst sein, dafür zu sorgen, daß sie das Passende und Richtige für jeden Schüler ist. Lehrer – wie Angestellte aller helfenden Berufe, wie Ärzte, Krankenpfleger, Therapeuten, Sozialarbeiter usw. – wollen in der Regel gute Menschen sein. Die gute Schule ist also gefragt. Und »gut« heißt nicht nur »effizient«. Auch die Schüler müssen die Schule gut finden. Wenn wir vom Lernen als Grundbedürfnis des Schülers, und vom Recht auf Schulbildung sprechen können, dann soll die gute Schule gerade diesem Bedürfnis und diesem Recht genügen.

In diesem Gut-sein-wollen sehe ich eine erhebliche Gefahr: Sie besteht darin, daß wir glauben könnten, die Bildung des Einzelnen ließe sich in der Schulbildung aufheben. Dieser Glaube ist deshalb verhängnisvoll, weil er den wahren Lebensweg des Einzelnen (und den Gedanken eines solchen Weges) verkennt. Mit dieser Verken-

nung wird allem Reden von der Würde des Menschen seine Glaubwürdigkeit geraubt.

Denken wir an die kleine Geschichte, die ich soeben erzählte, von der Grundschullehrerin, die Studentin bei mir in Bodø ist. Sie hat keine Schüler, die sich nicht benehmen können. In dem Problemschüler, der noch nicht lesen kann und viel Aufsehen von sich macht, sieht sie einen tollen Jungen, der anders gearbetet ist als die meisten. Stellt denn diese Lehrerin nicht geradezu einen Beweis dafür dar, daß die Schulbildung allen Schülern gerecht sein kann? Nein, das tut sie nicht, denn das, was sie mit dem Jungen unternimmt, ist im Rahmen der Schulbildung nicht von ihr zu erwarten. Sicherlich, ich bin nicht der einzige, den ihr Beispiel erfreut. Und wenn ich die Hoffnung ausdrücke, es möge viele solche Lehrer geben, bin ich auch nicht der einzige. Aber wir wissen doch, wie viele Lehrer es gibt, die in dem kleinen Jungen einen Problemfall sehen würden, der als solcher dann auch bestehen würde. Sicherlich würden wir einige von ihnen schlechte Lehrer nennen, aber nicht alle. Denn die meisten wären ganz gewöhnliche Lehrer, die in dem kleinen Jungen einen unangepaßten Schüler sehen würden, für welchen im pädagogischen Repertoire der Schulausbildung eine Methode der Handhabung bereitliegen müßte. Wir können ihnen nicht verübeln, daß sie solche Methoden entweder nicht finden oder sie nicht erfolgreich einsetzen können. Wahrscheinlich würden sie sich nach kurzer Zeit an einen Sonderpädagogen wenden und ihm erklären, dieser Junge übersteige ihre Kompetenz. Der Sonderpädagoge würde sich vielleicht an einen Therapeuten wenden, der dann eine passende Diagnose stellt und vielleicht ein Medikament verordnet. Das ist normal, das sollte uns nicht weiter aufregen. Ich will Ihnen aber gestehen, verehrte Zuhörer, gerade das Normale an diesem Vorgehen regt mich doch sehr auf.

Ohne Zweifel, die Schulausbildung ist immer verbesserungsfähig. Bei allen Verbesserungsversuchen ist es aber wichtig, nicht aus den Augen zu verlieren, daß die Selbstbildung mit der Schulbildung nicht gemacht sein kann. Es ist deshalb so wichtig, weil Lehrer und Pädagogen sonst durcheinanderbringen, wofür sie zuständig sind, und wofür sie nicht zuständig sein können. Sie sind für das Lehren, und für die Umstände, die ein Lehren möglich machen, verantwortlich, aber für das Lernen, für das, was im Schüler vor sich geht, sind sie nicht zuständig.

Was macht dann ein Lehrer, wenn ein Schüler im Unterricht nicht mitkommt. Nun, er kann versuchen, seinen Unterricht zu ver-

bessern. Er kann versuchen, deutlicher zu werden, auch in seiner Beziehung zum Schüler. Trotzdem werden Schüler nicht mitkommen. Die Frage vorhin lautete: Was machen Lehrer mit Schülern, die sich nicht benehmen können? Jetzt lautet die Frage: Was machen Lehrer mit Schülern, die im Unterricht nicht mitkommen? In meiner Schulzeit haben sich die meisten Lehrer um solche Schüler nicht weiter gekümmert. Diese Einstellung hat zu vielen Geschichten von Schulversagen geführt. In den letzten zehn, zwanzig, dreißig Jahren ist es zunehmend schwieriger geworden, sich um Schüler nicht zu kümmern, und dabei einen ansehnend sinnvollen Unterricht aufrecht zuhalten. Das ist wohl vor allem sozial bedingt: die Zahl der Schüler, die aus verschiedenen Gründen im Unterricht nicht mithalten können, hat zugenommen, und die Probleme machen sich bei immer jüngeren Schülern geltend. Diese Entwicklung hat dazu geführt, daß die Anforderungen an den Schüler heruntergeschraubt wurden. Noten wurden teilweise abgeschafft, und in zunehmendem Maße wurden verschiedene Betreuungsmethoden den Unterrichtsmethoden vorgezogen. Der Trend lautet: weg von der alten, autoritären Schule. Diese Entwicklung der Schule wird von einigen als schlecht, von anderen als gut dargestellt. Die einen sehen einen bedenklichen Verfall der Ideale der klassischen Bildung, die anderen sehen die Möglichkeit einer neuen, einer menschlicheren Schule.

An dieser Diskussion will ich mich nicht beteiligen. Was ich aber bedenkenwert finde, ist die Tatsache, daß es beiden Parteien um die Humanität der Schule geht. Ich denke, wenn beide meinen, die Humanität (die sie sicherlich unterschiedlich verstehen) sei eine Aufgabe der Schule, dann irren sie sich gleichermaßen. Humanität ist keine Aufgabe *der* Schule, keine Aufgabe, die die Schule lösen könnte, sondern eine Aufgabe *in* der Schule, eine Aufgabe, die in jeder Schule bestehen bleibt – wie auch im sonstigen Leben.

Also noch einmal: Was machen Lehrer mit Schülern, die im Unterricht nicht mitkommen? Wenn sie der Humanität wegen entweder Schüler aufgeben, oder aber die Anforderungen der Schule ändern, damit die Schüler mitkommen, dann kann es in beiden Fällen sein, daß sie einer Inhumanität unterliegen, die darin besteht, daß sie die Schüler nicht als Individuen sehen. In beiden Fällen ist die Anpassung des Schülers an die Schulausbildung das oberste Gesetz. Im ersten Fall ist der Schüler selbst schuld, wenn er sich nicht anpaßt, im anderen Fall ist die Schule bereit, alles umzukrempeln, damit der Eindruck entsteht, die Schüler kommen mit.

Im Rahmen der Schulausbildung ist die Problematik der Bildung komplex und schwierig und hat keine einfache Lösung. Ich kann in diesem Vortrag auf diese Problematik nicht umfassend eingehen. Ich versuche nur verständlich zu machen, daß die Herausforderung, dem wahren Lebensweg des Schülers zu genügen, von der Schule niemals bewältigt werden kann – daß die Forderung nach einer Humanität, nach einer ethischen Einstellung, die dem einzelnen Schüler gerecht sein könnte, von der Schule niemals eingelöst werden kann. Ich denke, es ist deshalb so wichtig, dies zu betonen, weil alle Menschheitsverbesserungsprojekte der Versuchung ausgesetzt sind, zu meinen, die ethischen Belange des Menschen seien in ihnen aufgehoben. Selbstbildung und Humanität sind aber viel zu elementare Dinge, um sie der Schulausbildung zu überlassen. Sie zu berücksichtigen wird bei jeder Schulbildung eine Aufgabe bleiben – eine Aufgabe an den Lehrer nicht (nur) als Lehrer, sondern als Menschen. Nicht Lehrerkompetenz ist dabei gefragt, sondern – mit dem Ausdruck Gerd Achenbachs (vgl. 2001; 2003) – Lebenskömnerschaft.

Philosophische Praxis im Dienste der Bildung

Im Titel meiner Vorlesung wird die Frage gestellt: Ist Bildung ein mögliches Ziel Philosophischer Praxis? Damit kann zweierlei gefragt sein. Erstens: Kann Selbstbildung ein Ziel Philosophischer Praxis sein? Und zweitens: Kann Philosophische Praxis oder Beratung in der Schulausbildung eingesetzt werden?

Bereits am Anfang dieser Vorlesung sagte ich, daß mit jeder Philosophischen Praxis die Bildungsfrage gestellt ist. Die Bildungsfrage ist die Frage nach dem Lebensweg dessen, der die Praxis besucht. In der Regel wird die Frage nach diesem Weg nicht explizit gestellt, vor allem nicht am Anfang der Praxis. Erst nach Klärung der anfänglichen Fragen, wird es möglich, auf die Frage nach dem wahren Lebensweg des Gastes einzugehen, und dann wird die Praxis immer spannend.

Der Lebensweg bildet sich im Leben des Einzelnen, durch seine Schritte. Er wird nicht vorgefunden. Er wird aber auch nicht absichtlich gebildet. Der einzelne Mensch handelt, trifft Entscheidungen, engagiert sich, entwickelt Interessen und kommt ihnen nach, und in diesem Tun und Lassen zeigt sich sein Lebensweg. Wenn wir vom

Lebensweg sprechen, sprechen wir von einer spürbaren Konsequenz oder Folgerichtigkeit im Leben des Einzelnen. Ebenfalls können wir davon sprechen, daß sich die Identität des Einzelnen, sein Selbst bildet und hervortritt. Wer ich bin, kann sich nur im Leben zeigen. Und nur durch die Erfahrung dieses Zeigens, die ich auf dem Lebensweg mache, kann ich sehen, wer ich bin, und spüren, ob ich mich auf dem rechten Wege befinde.

Wenn wir von Selbstbildung reden, heben wir damit hervor, daß wir den wahren Weg unseres Lebens nur selbst verwirklichen können. Dieser Ausdruck »Selbstbildung« kann aber vortäuschen, daß der Weg der Selbstbildung geradliniger und mehr geplant ist, als er sein kann. Man könnte vermuten, die Aufgabe der Selbstbildung wäre die Aufgabe, sich zuerst darüber klar zu werden, was man im Leben will, und dann herauszufinden, wie das Gewollte (Klug) erreicht werden kann. Es ist aber meistens nicht so klar, was wir im Leben wollen. Außerdem kommen wir auf dem Lebensweg ständig in Situationen, die etwas von uns verlangen. Diesen Situationen müssen wir uns erst verantwortlich stellen, bevor wir wissen können, was wir wollen. Und dazu kommt noch – das ist keine Kleinigkeit –, daß wir den Lebensweg nicht alleine gehen, auch wenn wir ihn selbst gehen müssen. So kann Selbstbildung keine narzisstische Selbstauslebung sein. Den eigenen Lebensweg mutig und selbstbewußt zu gehen, kann nicht heißen, daß er frei von Verantwortung und Bindung wäre.

Das Begehen des eigenen Lebensweges ist kein zielbewußtes und geradliniges Unterfangen. Damit wir empfinden können, wir sind auf dem richtigen Wege, müssen wir bei jedem Schritt verspüren können, daß wir dahinterstehen. Wir stehen aber nicht bei allen Entscheidungen des Lebens dahinter. Wir haben Zweifel und sind mit uns selbst nicht im Reinen. Diese Ungewißheit gehört zum Leben. Mit ihr fertig zu werden, heißt, wie Søren Kierkegaard (vgl. 1844/1991, S. 161) betont, sich angemessen ängstigen zu können. Deshalb ist der Lebensweg kein gerader Weg, sondern von Umwegen geprägt. Und entsprechend ist die Methode der Philosophischen Praxis auch nicht die Methode eines geraden Nachgehens, sondern sie muß ebenfalls von Umweg geprägt sein. Von der Methode der Philosophischen Praxis können wir dasselbe sagen, was Walter Benjamin (1974, S. 208) von der Methode des Darstellens eines Traktates sagt: »Methode ist Umweg.« Und diese Methode wird zugleich ein Weg der Versöhnung sein müssen, denn manche Umwege kommen

III Aufgaben des Philosophierens in Gesprächen

daher daß uns Widerwärtiges und Verdrießliches im Leben begegnet. Als Symbol für alles, was wir lieber vermieden hätten, oder was ungut ausgegangen ist, können wir das bucklige Männlein sehen, von dem Benjannin (1972, S. 303) in *Berliner Kindheit* erzählt. Im Kindergedicht »Das buckliche Männlein« haben wir die Situation, daß überall, wo das Ich des Gedichtes hingehen will, in sein »Gärtlein«, in sein »Küchel«, in sein »Stüblein«, auf seinen Boden, in den Keller, »ans Rädlein« (um sein »Fädlein« zu drehen) oder in sein »Kammerlein«, überall »steht ein bucklicht Männlein da«, das die Töpfe gebrochen, das »Müsllein« halb aufgegessen, das Holz (vom Boden) halb gestohlen hat, das ihm den Weinkrug wegschnappt, das Spinnrad festhält und es auslacht. Im letzten Vers heißt es aber dann:

»Wenn ich an mein Bänklein knie,
Will ein bißlein beren,
Steht ein bucklicht Männlein da,
Fängt als an zu reden:
,Liebes Kindlein, ach ich biß,
Bet fürs bucklicht Männlein mit!«

So muß die Methode der Philosophischen Praxis eine Methode des Mitlebens fürs buckliche Männlein sein.

Liebe Zuhörer, mit jeder Philosophischen Praxis ist zwar die Bildungsfrage gestellt, aber Bildung ist kein Ziel, dessen Erreichen die Philosophische Praxis in Angriff nehmen könnte. Es ist vielmehr die Aufgabe der Philosophischen Praxis, die Bildungsfrage zu stellen, vielleicht zu klären, verdeutlichen oder zu stärken, als sie zu beantworten. Die Bildungsfrage läßt sich also nicht erledigen, sondern sie soll bestehen bleiben. Nur dann kann sie, und auch die Philosophische Praxis, der Bildung dienen.

Zum Schluß will ich auf die Frage eingehen, ob philosophische Beratung in der Schulausbildung eingesetzt werden kann. Diese Frage hat Aktualität, denn meine Hochschule in Bodø und die Pädagogische Universität Kopenhagens, die diese Konferenz unterstützt, planen gemeinsam ein Forschungsprojekt, das herausfinden soll, was es bedeuten kann, Philosophische Beratung auf Bachelor-Ebene, in der Lehrerbildung und in der Krankenpflegeausbildung, einzusetzen. Es wird wohl niemanden überraschen, daß ich jetzt betone, daß diese philosophische Beratung keine Methode im Repertoire der Pädagogik werden darf, sondern eine Quermethode oder Antimethode zur

Ist Bildung ein mögliches Ziel Philosophischer Praxis?

Schulausbildung darstellen muß, die den Lehrern und Krankenschwestern ein Humanum vor Augen führt, das niemals ein Moment des Schulwesens werden kann, sondern in diesem Wesen und für dieses Wesen eine Aufgabe bleiben muß.