

Sich selbst anders erfinden. Fremdblicke auf das Gymnasium Philosophicum

Stefano Franceschini - PH FHNW

Der erste Teil des angekündigten Vortragstitels lautete zunächst einfach "Erfinde dich selbst". Als ich am Abend vor dem Vortrag zum letzten Mal über den Vortrag nachdachte, hatte ich das drängende Gefühl, dass ich ein weiteres Wort für den Titel finden musste. Aber welches? Ich fand es auf dem Weg zum Vortrag und als ich den anderen Rednern zuhörte. Ein Kollege sagte: Auch uns Lehrern fehlen manchmal die Worte. Hier kam es. Wenn man versucht, etwas Fremdes zu denken, ist es normal, dass einem die Worte fehlen. Wir sollten dies nicht als Makel betrachten, sondern als ein Potenzial zur Erweiterung unserer Rationalität. Uns stehen viele andere Mittel zur Verfügung - Bilder, Gesten, Fantasien -, die uns helfen können, das gesuchte Wort zu finden. Dies war "anders": Es war das Bedürfnis nach einer Qualifikation, die nicht bloss an den ursprünglichen Titel angehängt werden konnte. "Erfinde dich selbst" musste sich in „Sich selbst anders erfinden“ verwandeln. Dieser Vortrag kann als ein Versuch angesehen werden, dieses "anders" verständlich zu machen.

Als ich das Thema der Tagung las: „Wo stehen wir mit der Lehre der Philosophie in der Schweiz?“ kamen mir für meinen eigenen Beitrag zwei Sätze in den Sinn, einer von der Schriftstellerin und Nobelpreisträgerin Herta Müller und der andere von Marcel Proust. Beide haben mich inspiriert, die im Titel formulierte Perspektive einzunehmen: „Die guten Bücher sind in einer Art Fremdsprache geschrieben“ («Les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère», so Marcel Proust in *Gegen Sainte-Beuve, Conclusion*) – Und Herta Müller „Der Fremde Blick hat mit schreiben nichts zu tun, sondern mit der Biographie“ in einer Sammlung früher Texte *„Der Fremde Blick oder Das Leben ist ein Furz in der Laterne“* 1999 S.25). Zwei Sätze, die uns in zwei unterschiedliche Richtungen führen, sie lassen jedoch - zusammen betrachtet - einen neuen Gedanken entstehen, den wir explorieren können: Philosophische Bildung kann sich als eine Art Fremdblick erfinden. Wir können leicht verstehen, dass eine solche Perspektive uns einlädt, eine Rückschau auf unsere Geschichte zu werfen. Aber so ein Titel soll auch mit Vorsicht gewählt werden, besonders wenn so etwas wie eine „vertiefte Gesellschaftsreife“ auf dem Spiel steht. Herta Müller erinnert uns: „Wenn man fremd war, wurde man verdächtigt“ (Herta Müller, *Der Teufel sitzt im Spiegel* 1991, S.63).

Bevor ich beginne, muss ich aber einen möglichen Verdacht, der im Vorfeld entstehen könnte, ausräumen. Im Endeffekt kommen die Gedanken, die hier vorgetragen werden, auf eine eigene doppelte Weise von einem Fremdblick. Einerseits von meiner Herkunft und von der in meinen „Wanderjahren“ durch unterschiedliche Länder (Italien, Frankreich und Deutschland) erworbenen Erfahrung im schulischen und hochschulischen Bildungsbereich (allerdings noch relativ jung und begrenzt); andererseits aus meiner jetzigen Perspektive auf den gymnasialen Philosophieunterricht, aus der Perspektive der Hochschule und der Philosophiedidaktik. Wenn wir zunächst unsere Perspektive - sowie auch die Grenzen dieser Perspektive - klären, denke ich, können wir uns besser verstehen. Mein Wunsch ist aber, diese meine doppelte Fremdheit als einen wertvollen Blick anzubieten. Um die Lektionen, die ich erhalten habe, vorzutragen, werde ich dreischrittig vorgehen. Zunächst werde ich einige Debatten durchgehen, die wir in der Zeitschrift *Gymnasium Helveticum* finden, ohne allerdings den Anspruch zu erheben, eine „Geschichte“ zu erzählen, sondern ich werde versuchen, das zu erfassen, was aus der Perspektive eines Fremdblicks gelehrt werden kann, gleichsam, als diese Debatten auf ein *Gymnasium Philosophicum* blickten. Im zweiten Schritt werde ich artikulieren, auf welche Weise Imagination und Fremdblick unsere philosophische Bildung beleben können und welchen Beitrag sie zu einer „vertieften Gesellschaftsreife“ leisten könnten. Dabei kann ein Begriff der philosophischen Bildung, nämlich die „Philosophie als transformative Praxis“ diskutiert werden, um zu erarbeiten, was uns dieser philosophisch und didaktisch liefern kann. Schliesslich werde ich versuchen, einige Ansichten oder Anregungen zu formulieren, die die Diskussion weiterführen.

Zum ersten Schritt also: Wenn wir einen Blick auf das *Gymnasium Helveticum* werfen, wird sichtbar, dass die philosophische Bildung besonders dann in ausgeprägter Weise zur Diskussion stand, wenn indirekt das gesamte Verständnis von Bildung berührt wurde. Heute nun ist die Frage bezüglich der philosophischen Bildung eine Frage nach ihrer „An- oder Abwesenheit“ (GH 2/2020, S.5). Damals wie heute kann man bei der Lektüre spüren, dass die Philosophie im Gymnasium eine besondere Rolle spielte und dass es immer noch den Impetus gibt, dass das Gymnasium philosophisch zu werden habe. Auch die philosophische Bildung ist also weiterhin ständig mit Erwartungen konfrontiert. Konrad Paul Liesmann konnte es 2018 in seinem Aufsatz *Was kommt als Nächstes? Zukunft als Erwartung* auf diese Weise formulieren: „Wir können Zukunft nicht erleben, wohl aber können wir jetzt Vorstellungen einer Zukunft entwerfen, die unser aktuelles Denken und Handeln beeinflussen können, ohne dass damit

etwas über die Zukunft als Ereignis gesagt würde“ (ZDPE 2/2018, S.3). Und weiter: „Das Schöne an der Zukunft ist nämlich, dass sie... irgendwie doch immer auch schon da ist, man muss nur wissen, wo. Sie hinterlässt noch keine Spuren, wirft aber ihren Schatten voraus“ (ebenso S.5). Wenn Zukunft als Erwartung erfasst werden kann, dann scheint ein Durchlauf eigener und fremder Erwartungen – um die Perspektive des Anderen zu gewinnen – zentral für unser gesellschaftliches Zusammenleben.

Bevor ich philosophische und didaktische Gedanken entwickle, werde ich einen Blick auf die Vergangenheit werfen und Sie auf eine explorative Reise durch einige Debatten (1945-2000) einladen. Man könnte sagen, dies sei nichts anderes als ein wohlbekannter Prozess, nämlich die Vergangenheit im Sinne einer imaginierten Zukunft neu zu interpretieren. Jedoch möchte ich etwas anderes akzentuieren: Inwiefern, so möchte ich fragen, lassen sich die dort ausgedrückten Positionen als ein transformatives Potenzial mitdenken

Gymnasium Helveticum

Was haben wir von der philosophischen Bildung erwartet? Ich werde mich an drei weiteren Fragen orientieren, um diese Debatten zu explorieren (Fragen, die ich aber im Folgenden nicht getrennt behandelt werde): 1) Liefert die Philosophie zusätzliche Notionen? 2) Kann Philosophie durch andere Fächer ersetzt werden? 3) Wozu philosophische Bildung? Dass das „Proprium“ der Philosophie nicht unisono bestimmt werden kann, versteht sich von selbst. Ich möchte zunächst einige Stimmen aus dem *Gymnasium Helveticum* sprechen lassen, um zu schauen, inwiefern sie ein transformatives Potenzial mitdenken lassen. Christoff (GH 1947) schlug vor, dass die Philosophie am Gymnasium „Synthese und Reflexion“ (s.98) sei, was der Dispersion unserer Kenntnisse entgegenwirken kann. Soll die Philosophie zusätzliche Notionen hinzufügen? Das wäre gar nicht nötig – so Christoff -, wir besäßen ja genug Notionen, die aus anderen Disziplinen stammen, doch noch nicht klar sei, *welches Interesse der philosophierende Mensch für diese Begriffe habe*. Wenn es um die Herausbildung eines „big picture“ geht, scheint dies eine Leistung, die heute nicht sonderlich erstrebenswert ist. Wenn wir den Prozess des Philosophierens aber als eine Transformation dieser Begriffe erfassen, die so für unsere Lebenspraxis verständlich werden, können wir sogar die starre Gegenüberstellung Wissenschaft – Philosophie fallen lassen. Christoff stellte fest: „Sieht man nicht, dass nur die methodische Übung der Reflexion über schon erworbene Notionen jungen

Personen helfen wird, die Ideen, die man ihnen von überall an den Kopf wirft (und ihnen werfen wird) zu überprüfen – Ideen, die sie nicht faszinieren, nur, weil sie die Bedeutung, die Tragweite und deren Handhabung nicht kennen?“¹ (S.100). So gesehen, könnte philosophische Bildung zu einer „unabhängigen Haltung“ (*attitude indépendante*) gegenüber uns selbst und dem, was wir betrachten (vgl. S.106) führen, eine philosophische Bildung, die dem Menschen auch ermöglicht, sich seines Vermögens und seiner Grenzen (*limites*) bewusst zu werden. Im Endeffekt - so sieht es Thévenaz - „Die Philosophie ist nicht der wichtigste Zweig weder an der Universität noch am Gymnasium: der einfache Grund ist, dass die Philosophie ohne den Humus, den ihr alle anderen Disziplinen liefern, nicht blühen kann: Wissenschaften, Geschichte, Literatur, Kunst, etc.“² (GH 1947, S. 80). Hier könnte eine Transformation im Sinne einer Öffnung unserer erworbenen Notionen zu einer weiteren persönlichen Untersuchung entstehen, um damit uns selbst und unsere Praktiken zu transformieren. Ein bildendes Transformationspotenzial hat die Philosophie nicht in dem Sinne, dass sie neues Wissen schafft, aber auch nicht ganz im Sinne Morards, dass ausgehend von miteinander geteilten „erprobten Evidenzen“, eine bloße Verfeinerung oder Reifung entsteht - mit seinen Worten: „Perseveranzgewohnheiten in der geistigen Bemühung, Strenge und Umsicht in der Methode, Standhaftigkeit und Präzision in der Logik, Ordnung und Kohäsion in der Entwicklung des Denkens, reflektierte Reife im Urteilen (*maturité réfléchie dans le jugement*), die jungen Menschen in allen Domänen von ständigem Nutzen sein werden, wo sie gefordert sind, ihre Tätigkeit auszuüben“³ (GH 1947, S.120). Ein Transformationspotenzial entsteht erst, wenn wir unsere miteinander geteilten „erprobten Evidenzen“ auch hinterfragen. Es stellt sich die Frage, ob die „Erweckung zu den ewigen Problemen“ („*éveil aux problèmes éternels*“ J. Hersch GH 1950, S.36) als Ziel der philosophischen Bildung gelten könnte – nicht aber im Sinne von „geistigem Austausch“ oder „supplementärem Wissen“ – oder ob das Ziel auch in der „Vermittlung vom lebendigen Guten unserer Vergangenheit“ statt im blossen „Tatsachenwissen“ besteht (Vortrag von Prof. Dr. A. River berichtet von Balsinger, *Der*

¹ „Ne voit-on pas que seul l'exercice méthodique de la réflexion sur des notions déjà acquises aiderait les jeunes gens à examiner les idées qu'on leur jette – et qu'on leur jettera – de partout à la tête, et qui ne les fascinent que parce qu'ils en ignorent la signification, la portée, le maniement ?“ (Christoff 1947)

² « La philosophie n'est pas la branche la plus importante ni à l'Université ni au Gymnase: pour la simple raison que la philosophie ne peut fleurir sans l'humus que lui fournissent toutes les autres disciplines: sciences, histoire, littératures, art, etc. »

³ „habitudes de persévérance dans l'effort intellectuel, de rigueur et de circonspection dans la méthode, de fermeté et de précision dans la logique, d'ordre et de cohésion dans le développement de leur pensée, de maturité réfléchie dans le jugement qui leur seront d'une utilité constante dans tous les domaines où ils seront appelés à exercer leur activité“ (Morard 1947)

Philosophieunterricht am Gymnasium, GH 1948)? Dies transformativ zu denken, würde dann heissen, eine neue Perspektive für das philosophierende Subjekt zu kreieren und sie im Licht unserer Lebenspraktiken neu zu lesen. Wenn wir davon ausgehen – so Moser (Rektor des Gymnasiums Friedberg in St. Gallen) –, dass eine philosophische Bildung zwei Seiten einer gemeinsamen Unternehmung enthält, nämlich „Hinführung zur Erfassung der Grundgedanken“ und „Hinführung zum Sich-Wundern, zum Staunen-Können“, können wir dies als „Geist des Philosophierens“ verstehen (GH 1974). Im Endeffekt begleitet dies alle Fächer, womit sich unter anderem für ein „Philosophicum“ plädieren liesse, also eine philosophische Grundausbildung für alle Lehrpersonen. Man kann nach Christoff (GH 1953) sagen, dass philosophische Fragen in allen Fächern zu finden sind. Noch eine Sache kommt aber hinzu: Die Philosophie, die in jeder menschlichen Tätigkeit (und in jedem Fach) zu finden ist, hat per se keine *neutralen* Elemente (vgl. S.12) und ein transformatives Bildungspotenzial lässt hier eine philosophische Bildung begreifen, die diese philosophischen Fragen nicht einfach übernimmt, sondern eigenständig weiterentwickelt, ein Potenzial, das nur in einem eigenständigen Fach Philosophie entfaltet werden kann. Jeanne Hersch (GH 1950) sagt uns weiter, Philosophie sei für Schüler wichtig (unabhängig davon, was sie in Zukunft studieren): „Alle Menschen drücken eine mehr oder weniger erhellte gewisse Philosophie aus – aus dem einzigen Fakt, dass sie das eigene Leben leiten, eine Sache einer anderen präferieren, nicht aufhören können, sich zu entscheiden, eine Philosophie, die diese oder jene Werteskala mit sich bringt. Je mehr die eigene implizite Philosophie dunkel bleibt, desto mehr hat der Mensch die Tendenz, sich fanatisch an seinen Entscheidungen festzuklammern“⁴ (S.38). Wenn eine philosophische Bildung diese «implizite» oder «eingeflochtene» Philosophie ansprechen will, um sie zu erhellen, scheint es, dass die philosophische Bildung – so J.-C., Piguet (GH 1962) in seinen *„Remarques sur l’enseignement de la philosophie dans les gymnases“* – den Technizismus verlieren muss, ohne „essayiste“ zu werden, eine philosophische Bildung, die sich als Ziel ein „faire comprendre,“ (verstehen lassen, S.179) setzt. Dies ist aus meiner Sicht nicht als eine Art „Unfachlichkeit“ zu verstehen, sondern vielmehr als eine andere Art von Interaktion, die sich grenzüberschreitend im Verhältnis zu den eigenen Grenzen gestaltet: „Wo doch die unterschiedlichen Zweige immer, wenn sie unterrichtet werden, eine gewisse *Unterwerfung unter den Gegenstand* erfordern, also ein präzises Programm (egal wie variabel

⁴ « Tout être humain, du seul fait qu’il conduit sa vie, qu’il préfère telle chose à telle autre, qu’il ne cesse de choisir, exprime une certaine philosophie plus ou moins élucidée comportant telle ou telle échelle des valeurs. Plus sa philosophie implicite reste obscure, et plus il a tendance à se cramponner fanatiquement à ses choix »

der Inhalt ist), die Philosophie erfordert, dass der behandelte Gegenstand immer etwas Höherem unterworfen sei, das aller Verschriftlichung widersteht und das durch die Ausdrücke „intellektuelle Disziplin“, „Wahrheitsliebe“, „persönliche Reflexion“ bezeichnet werden kann“ (Piguet GH 1962, S.174)⁵. Wir dürfen hier, wenn von einer „Unterwerfung unter etwas Höheres“ gesprochen wird, nicht an ein übergeordnetes Prinzip denken, sondern man könnte es als ein transformatives Potenzial des philosophierenden Subjekts erfassen und in diesem Fall könnten wir verstehen, dass der Versuchscharakter der philosophischen Bildung neue Gedanken in das eigene Denken einbeziehen kann und uns ausprobieren lässt, was passiert, wenn unser Denken sich verändert. Ich finde keinen besseren Begriff für diese Gedanken als den der „Praktiken“.

Schliesslich kann eine philosophische Bildung nach H. Kleger und A. Müller (GH 1984/3, *Was soll Philosophie am Gymnasium? Philosophie als Erinnerung, Kritik, Antizipation*) eine „Suchbewegung“ initiieren, d.h. eine „selbstverantwortliche, kreative Weitergabe des Wissens“ (S. 121). Demnach sind Tradition und Erinnerung sowie Unterrichtsstoff nicht als „exempla“ zu imitieren, sondern „als geistige Auseinandersetzung mit ihnen“ (S. 123) zu begreifen. Philosophieunterricht wird so „zu einem Ort..., an dem an einer neuen Gestalt der Philosophie und des Miteinanderredens gearbeitet wird“ und dies durch „Einbezug der individuellen Betroffenheit“ (S. 126), was aber zugleich eine Transformation mitdenken lässt. Dies wäre dann auch eine Frage nach dem „genuin-Philosophischen“. Alexander Heussler (GH 1974) berichtet in der Einleitung zum Thema der Ausgabe des *Gymnasium Helveticum* eine Antwort von Jean Piaget aus dem Jahr 1972 über die Bedeutung des Faches Philosophie. Piaget lädt uns ein, die Frage nach dem Philosophieunterricht unter einem anderen Aspekt zu berücksichtigen: Eine philosophische Bildung, gleichgültig, welches Studium eine Schülerin oder ein Schüler später anstrebt, „ne puet que féconder sa pensée et élargir ses perspectives“ („kann nichts anderes tun, als sein Denken zu befruchten und seine Perspektiven zu erweitern“, GH 5/74, S. 293). Wichtig ist, dass der Philosophieunterricht nie doktrinaire Philosophie unterbreitet. Die heutigen Bemühungen konzentrieren sich de facto besonders auf argumentative Kompetenzen, kritisches Denken und rationalen Diskurs (Kuenzle GH 2/2020, S.6-7), sowie Kritik und Kritikfähigkeit, die aber nicht mit einer „fachübergreifenden“

⁵ „Alors que les diverses branches exigent toujours quand on les enseigne une certaine *soumission à l'objet*, donc un programme précis (quoique variable en son contenu), la philosophie exige que l'objet traité soit toujours soumis à quelque chose de plus haut que résiste à toute formulation écrite, et que l'on peut désigner par les mots „discipline intellectuelle“, „amour de la vérité“, „réflexion personnelle“, etc.“.

oder „allgemeinen interdisziplinären“ Leistung gleichzusetzten sind. Es gehört zur Philosophie, eine „Option“ zu sein und zu bleiben, da sie nur eine freie Bildung liefern kann („Eine Schule der Freiheit“ – UNESCO 2008). Eine philosophische Bildung, die andererseits aber auch garantiert werden muss und eine *unverzichtbare Option* bleibt. Dies ist ein kritischer Aspekt, der sich nicht nur an das Denken richtet, sondern sich auch in Richtung unserer Lebenspraktiken orientiert.

Imagination und Fremdblicke

Können wir heute von einer *Krise der Imagination* sprechen – fragt sich Roland Reichenbach (2018). Eine Krise der Imagination wäre auch eine Krise des Lebens (S.527), besonders in einer Zeit, in der es scheint, dass die inneren Bilder verloren gegangen sind. Die Imagination, wenn wir sie wie Reichenbach verstehen, wäre eine Bewegung der imaginativen Praxis im Sinne von „Abwendung von und Zuwendung zur Welt“ („Vorstellungskraft oder Imagination ist die Fähigkeit, sich der Welt der Erscheinungen zu entziehen, ihr andere Bilder entgegenzusetzen, aber auch das notwendige Mittel, um sie überhaupt zu verstehen“, S.526). Die Sachlage, die wir heute erleben, erfordert, dass wir lernen, sie ohne zu viel Präzedenz, sogar auch beispiellos bewältigen zu können. Unter diesem Aspekt verknüpft Reichenbach Imagination mit Urteil und Kritik. Imagination wäre zu fördern, da sie viel zur Bildung eines „kritischen Urteils“ beizutragen hätte und zugleich könnte die Fähigkeit zu imaginieren – als philosophische Bildung ein Schlüssel zur Kritikfähigkeit werden.

Unter einem anderen Aspekt kann die Imagination als eine „sich in zwei Richtungen werfende“ Fähigkeit verstanden werden. Einerseits in Richtung der Vergangenheit, in begrifflicher Auseinandersetzung mit unseren Gedächtnisspuren, aber andererseits auch in Richtung der Zukunft, als Versuch, unserem Vorsehungsbedürfnis antizipierend nachzugehen. Und es ist diese Tension, die unterschiedliche Stimmungen entstehen lässt: Ungewissheit, sobald wir den Pfad der Tradition verlassen, Frustration, weil wir nicht weitergehen können, weil wir in dem Zustand des Wartens bleiben und Gefahr empfinden, aufgrund der Schritte, die wir selbst laufen müssen. Imaginieren heisst, sich zu verlieren und sich wiederfinden können, indem die Barrieren, die uns trennen und isolieren, zerbrochen werden. Imagination wird dann die Fähigkeit, vielfältige Aspekte und Perspektiven zusammenzuhalten. Was hält nun diese Diversität zusammen? Die Fähigkeit der Öffnung eigener Perspektiven in einem Leben, das

seine Richtung nicht mehr gebahnt finden kann, das versuchen muss, sich selbst orientieren zu können.

Lassen Sie uns einen Blick auf einen anderen Ort werfen, an dem Philosophie unterrichtet wird und der mir meiner Herkunft nach, wortwörtlich familiär ist: Italien. Und schauen wir, ob dies für unsere Ziele nützlich ist. Vor 4 Jahren (2017) hat das Land ihre „*Orientamenti*“ für den Philosophieunterricht an Gymnasien entwickelt und damit ein Dokument verfasst, das unsere veränderte Gesellschaft im Blick hat (dort eine „Wissensgesellschaft“, „*società della conoscenza*“). Ein Auszug aus diesem Dokument kann uns helfen, einige der aktuellen Erwartungen des Philosophieunterrichts zu klären:

„Inoltre, poiché la filosofia rappresenta anche una preparazione all'*apertura di possibilità* in quanto concorre all'ideazione e interpretazione di modelli di vita diversi, il docente può sollecitare nello studente immaginazione e capacità di ragionamento 'divergente', ipotetico e controfattuale, per concepire e prospettare scenari etici, politici, teorici, estetici differenti da quelli con cui egli ha già familiarità, educandolo in questo modo alla conoscenza, al riconoscimento e al *rispetto della diversità*. In più, considerata la fondamentale esigenza della filosofia di *collegare i saperi alla vita*, l'insegnante può promuovere la crescita di capacità relazionali, declinando la conoscenza filosofica ai fini della realizzazione di sé, dell'altro, del sociale.“ (S.16)⁶

Wenn wir versuchen, dies aus dem Blickwinkel der Transformation zu erfassen, entsteht die Frage, welcher Begriff philosophischer Bildung sich entfalten lässt? Wir können eine Kombination von dynamischen Fähigkeiten herauslesen, die sich adaptiv oder ausharrend in einer sich schnell verändernden Welt selbstständig entfalten können und gleichzeitig das Zusammenleben unserer verschiedenartigen Lebensformen mitberücksichtigen: D.h. die Auseinandersetzung mit einer potentiellen Weisheit und einer lebendigen Haltung, die uns auch zum Unerwarteten öffnet, indem wir die Art und Weise, wie wir uns imaginieren, wie wir mit unseren Grenzen umgehen, wie wir uns bemühen, etwas zu pflegen – durchbrechen können. In der Sphäre des Wartens bewegen wir uns zwischen Geduld und Übereilung,

⁶ „Ausserdem, da die Philosophie auch eine Vorbereitung zur *Eröffnung von Möglichkeiten* repräsentiert, da sie zur Vorstellung (*ideazione*) und Interpretation von unterschiedlichen Lebensmodellen beiträgt, kann der Lehrende bei Studierenden die Imagination und die „divergierende“, hypothetische, kontrafaktische Denkfähigkeit (*capacità di ragionamento*) anregen, um ethische, politische, theoretische, ästhetische Szenarien zu konzipieren und ins Auge zu fassen (*prospettare*), die sich von denen unterscheiden, die ihm vertraut sind, sodass er auf diese Weise den Lernenden ertüchtigt zu mehr Wissen, zu mehr Anerkennung und *Respekt der Diversität*. Wenn wir dazu noch die fundamentale Forderung der Philosophie, *das Lebenswissen zu verknüpfen*, berücksichtigen, kann die Philosophielehrperson die Herausbildung von Beziehungsfähigkeit fördern durch die Einladung zur Gestaltung und Selbstgestaltung (*declinazione*) der philosophischen Erkenntnis zum Zwecke der Selbstverwirklichung, und zur Verwirklichung des Anderen und des Sozialen“ (meine Übersetzung).

Entscheidung und Risiko des Aufschiebens oder Vorziehens, was von uns eine Beurteilung erfordert, die nur verständlich wird, wenn wir uns selbst als Philosophierende verstehen, was auch als Ausdruck unserer Bedürfnisse und als Entfaltung eines Potenzials für die philosophische Bildung angesehen werden kann. Dies möchte ich im Folgenden mit dem Begriff des Fremdblicks erläutern:

Fremd kann mindestens dreifach verstanden werden (*Enzyklopädie Philosophie*, Meiner, S.745 ff.): Etwas, das ausserhalb des eigenen Bereichs vorkommt («*ektopos*», würde ich es nennen); etwas, das Anderen gehört (*allos*); etwas, das von anderer Art ist (*xenon*). Diese drei Sphären bergen aber eine Gefahr, d.h. die des «Ausschlusses» oder der «Ausschaltung», was in zweierlei Weise als Unzulänglichkeit einer bestimmten Erfahrung und Nicht-Zugehörigkeit zu Etwas erlebt wird, was auch Unsicherheit und Frustrierung mit sich bringt. Dies lässt auch, philosophisch gesehen, eine dunkle Seite sichtbar werden, die uns heute immer mehr bedrängt und zunehmend diskutiert wird: *Fremdwertnegation* und *aggressive Cleverness* (s. Bericht *Deutsche Gesellschaft der Philosophie*, 2017) – d.h. den Wert des Fremden nicht erfassen zu *wollen* und mit Cleverness die Diversität auszuschalten. Das Fremde entzieht sich gewöhnlicher Vergleichsmassstäbe einer bestimmten Ordnung (*topos*) und erfordert, dass wir die Vertrautheit wiedergewinnen. Der Fremde ist auch nicht das radikale Andere, eine radikale Fremdsprache wird nicht mehr verstehbar, sondern lässt eine eigene Fremdsprache hören, wo Eigenes im Fremden, und Fremdes im Eigenen erfahrbar wird. Fremdheit ist folglich auch «relativ» (so wie z.B. die Neuheit), Fremdheit für uns, Neuheit für uns. Nun scheint sich die Frage auf diese Weise zu stellen: Was bedeutet das Fremde für unser Selbstverständnis? Fremdblick kann mit der Figur des potentiellen Wanderers oder der inneren Migrantin verstanden werden. Am Anfang haben wir ein kurzes Zitat aus dem Werk der deutsch-rumänischen Schriftstellerin Herta Müller gelesen. Ein längeres Zitat lässt das Potenzial des Fremden Blicks anders wahrnehmen. „Wenn man fremd war, wurde man verdächtigt“⁷ (S.63), berichtete sie. Heute könnte man sagen, diese Verdächtigung finden wir nicht mehr zulässig und wir versuchen uns vor ihr zu schützen. Das heisst: Unangepasstheit, die uns in dem ziellosen und ausgangslosen Lauf vor misstrauischer Selbstverständlichkeit und irrsinnigem Selbstverlust schützt

⁷ Müller, H., *Der Teufel sitzt im Spiegel*, 1991, S.63.

„Den Fremden Blick als Folge einer fremden Umgebung zu sehen, ist deshalb so absurd, weil das Gegenteil wahr ist: Er kommt aus den vertrauten Dingen, deren Selbstverständlichkeit einem genommen wird. Niemand will Selbstverständlichkeit hergeben, jeder ist auf Dinge angewiesen, die einem gefügig bleiben und ihre Natur nicht verlassen. Dinge, mit denen man hantieren kann, ohne sich darin zu spiegeln. Wo die Spiegelung beginnt, finden nur noch abstürzende Vorgänge statt, man blickt aus jeder kleinen Geste in die Tiefe. Das Einverständnis mit den Dingen ist kostbar, weil es uns schont. Man nennt es Selbstverständlichkeit“⁸

Wir können versuchen, mit Dingen zu hantieren, ohne blosse Spiegelung und mit Zuständen zu leben, ohne blosse Einverständnis („Das Fremde ist der Spiegel des Eigenen“, wie man sagt), in der Zurückwerfung eines Bildes, die zur Transformation befähigt. Fremdblick, kann unter diesem Aspekt als Öffnung zum Unerwarteten verstanden werden. Die Frage ist aber auch, inwiefern die Reifung einer philosophischen Bildung in der Auseinandersetzung mit Fremdblicken gestaltet werden kann: Es geht um eine „*kritische Reifung*“. Hier geht es um den philosophischen Gebrauch der Imagination und es ist dies, was wir zu klären haben. Der Fremdblick missbraucht nicht, sondern *erfasst auf eine andere Weise*: Vertraute Fakten werden in einer neuen Perspektive vorgetragen. Fremdblicke scheinen ein Potenzial für eine sich ständig verwandelnde Welt, die auch uns eine neue und fremde Konfiguration abverlangt Entfremdung und innere Fremdheit lassen wahrnehmen, wie das Bild der Wirklichkeit durch Fremdblicke selbst verwandelt wird. Die Auseinandersetzung mit Fremdblicken könnte jungen und nicht-jungen Menschen dabei helfen, sich selbst neu zu erfinden. Philosophieunterricht muss bei jungen Menschen die Imagination nicht erzeugen, es ist eine Fähigkeit, die wir nur zu pflegen und zu gebrauchen haben. *Wir können lernen zu entscheiden, was wir sehen, was wir imaginieren wollen. Dies scheint mir ein kritisches Potenzial einer imaginativen Ressource wie der des Fremdblicks*: Sich den eigenen Erwartungen entziehen zu können und das Unerwartete auftreten zu lassen. Imaginieren scheint selbstverständlich, Imaginieren anhand des fremden Blicks weniger, Imaginieren in Auseinandersetzung mit Fremdblicken bedarf einer sorgfältigen Exploration. So wie es im geläufigen Denken verfasst wird: „Blinde Flecken zu entdecken; Fremder Blick schärft den eigenen“. Wir können es auch begrifflich auffassen, indem wir sagen, dass zu lernen und zu lehren „*fremdzublicken*“ unser Auftrag werden könnte, d.h. unsere aktuelle Sichtweise zu transformieren und das Vertraute zu verlassen, ohne aber dem Verdacht zum Opfer zu fallen. Mit den Fremdblicken verschieben wir die Aufmerksamkeit auf etwas Anderes, es sind unsere eigenen Grenzen, die in Frage gestellt werden.

⁸ Müller, H., *Der Fremde Blick oder Das Leben ist ein Fuz in der Laterne*, S.29-30

Offensichtlich gibt es bei diesen Prozessen einige Schwierigkeiten zu überwinden, wenn sie den Kontakt zu einer gemeinsamen Welt nicht verlieren wollen. Anton Hügli hat den zweiten Teil seiner neulich erschienen Aufsatzsammlung auf diese Weise betitelt: „Von den Schwierigkeiten, das Vertrauen in die Vernunft der anderen – und in die eigene – nicht zu verlieren“⁹. Sobald das Fremde eintritt, kann eine gewisse Konfusion, Verwirrung entstehen. Wir finden uns nicht mehr, unsere Urteilskraft kann sich nicht verorten. Um den Begriff und die Funktion der Urteilskraft zu erläutern, hat Hügli den „pädagogischen Takt“ in seinem „pädagogischen Grundproblem“ untersucht:

„Wie kann ich die intellektuellen und moralischen Kräfte meiner Edukanden so mobilisieren, dass sie dennoch – aus freien Stücken – auf Sachansprüche und auf Forderungen der Vernunft eingehen können und nicht das Gefühl haben müssen, mit Belehrungen und Moralisierungen traktiert, beschämt oder gedemütigt zu werden?... Nicht nur Kinder und Jugendliche fordern – aufgrund ihrer „natürlichen Dissidenz“ – den Takt heraus, sondern auch jeder kulturell „Dissidente“, der aus einer anderen Kultur oder Gesellschaftsschicht stammt. In einer multikulturellen Gesellschaft ist der pädagogische Takt nicht nur eine Tugend von Lehrpersonen, sondern eine gesellschaftlich notwendige, allgemein zu fördernde Tugend: „taktile Bildung“ wird zum Bildungsziel“¹⁰

Als Beziehungsarbeit und nicht als technologische Verfahrensregel hätte für Hügli der Takt auch eine gesellschaftliche „meta-moralische Bedeutung“, die unsere Erwartungen betrifft. Der Freiraum, der dem Takt geschaffen werden könnte, würde die mögliche Verwirrung des Fremden vermeiden und: „die Fähigkeit und der Willen, seinem Urteil nachzuleben“, „Erwartungen enttäuschen zu können“, „sich dem Druck der Anderen und deren Fremdsteuerung entziehen zu können“, könnte wachsen. „Offenlassen der Möglichkeit, das Richtige selbst zu finden“, „Fingerspitzengefühl der richtigen Distanz“ - um nur Einiges aufzunehmen. Es handelte sich um etwas Ungewöhnliches, Unübliches (um das Griechische zu benutzen, „ortlos“, *atopisch*, aber nicht utopisch, dystopisch oder heterotopisch) und unter diesem Aspekt will es auch erworben werden. Dies kann nur in einer Sphäre geschehen, in der das Potenzial ohne Gefahr selbstständig exploriert und in aufmerksamer Selbsterfindung die Richtigkeit und Geltung eigener Pläne getestet werden kann.¹¹ Nicht willkürlich und nicht beliebig. Dies fordert, dass der „pädagogische Takt“ sich in einem philosophischen Akt

⁹ Hügli, A., *Von der Schwierigkeit, vernünftig zu sein*, Schwabe 2016, S.137.

¹⁰ Ibidem, S.171.

¹¹ Hügli zitiert hier Parmentier, M., *Selbsttätigkeit, Pädagogischer Takt und Relative Autonomie* in: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik (1991), S.130. Ich möchte hier eine optionale Auffassung dieser Gedanken anbieten, die eher meinem Verständnis entspricht.

transformieren und begreifen lässt: Nirgendwo, jedoch durch den Blickwinkel, den wir imaginieren bzw. erfinden können, fassbar.

Philosophie als transformative Praxis

Wir können uns fragen, welche philosophische und didaktische Ansicht wir entwickeln können. Ich möchte jetzt einen Ansatz und einen Begriff philosophischer Bildung vorstellen, der mir für das angesprochene Thema interessant scheint: Philosophie als transformative Praxis. Kürzlich wurde das Konzept als philosophiedidaktischer Ansatz von Philipp Thomas erarbeitet (z.B. *Philosophy as transformative practice: a proposal for a new concept of philosophy that better suits philosophy education*, 2019). Das Hauptanliegen des Ansatzes besteht in dem Gedanken, dass es möglich ist, eine Philosophie als transformative Praxis von einer Philosophie als wissenschaftliche Praxis zu unterscheiden aber nicht zu trennen. Beide schliessen sich aber nicht aus. Eine Philosophie als wissenschaftliche Praxis setzt Ziele und entwickelt Methoden, die passend sind für die wissenschaftliche Praxis (z.B. Bildung durch eine wissenschaftsdisziplinäre Diskussion). Philosophie als transformative Praxis heisst nun aber nicht «unwissenschaftlich», sondern gestaltet sich als Reflexion, als eine gleichberechtigte Weise wie die übliche (und gute) wissenschaftliche Praxis, jedoch stellt sie einen anderen Bezug zur Tradition her und entwickelt andere Praktiken und – einen eigenen Philosophiebegriff. Philosophie wird anders betrieben. Es wird differenziert im Hinblick auf Praktiken und Ziele: Es geht auch nicht um eine blosse Adaption der wissenschaftsdisziplinären Praxis, sondern um eine eigenständige Reflexion, die eine oft vernachlässigte Seite der Philosophie beleben wird, die neben – und nicht anstatt – der Entwicklung von zentralen Fähigkeiten (z.B. logische und argumentative Fähigkeiten) auch die Transformation zu einem besseren Menschen miteinschliesst. So beschreibt Thomas den Begriff der Transformation: «das Philosophieren im Kontext einer orientierenden Reflexion, einer Arbeit an individueller und kultureller Identität und einer veränderten Selbst- und Weltwahrnehmung zu verstehen» (PTP 2019, S.4-5).

«Nun wird der Unterschied deutlich: Innerhalb der Philosophie als wissenschaftlicher Praxis tauchen diese so unterschiedlichen Philosophen immer auf, als das gleiche transformative Potenzial habend. Philosophie als transformative Praxis verändert die Situation; sie offenbart ein ganz anderes transformatives Potenzial. Einfach ausgedrückt, ist dieses Potenzial die Bedeutung, die jede Philosophie für das Leben des philosophierenden

Subjekts hat. Dieses Potenzial verändert das philosophierende Subjekt auf eine ganz andere Weise. Es gibt dem Subjekt die Möglichkeit, sich selbst, das eigene Leben, die anderen, die Gesellschaft und die ganze Welt auf eine völlig neue und ungewohnte Weise zu sehen und zu verstehen, durch eine neue philosophische Perspektive. Dabei geht es darum, die neuen philosophischen Perspektiven - die oft sehr unterschiedlich sind - auf die eigentümlichsten Fragen des Lebens zu beziehen.» (Thomas 2019, S.7)¹²

Für mein Verständnis versetzt uns eine transformative Praxis in die Perspektive eines Fremden, jedoch mit dem Ziel, uns selbst zu finden bzw. zu erfinden. Es ist ein anderes Bild, das zu schaffen ist. Eine philosophische Bildung, die zurückgibt, was oft gefesselt wird: erkunden, ausprobieren, erleben. Ohne Verdächtigung und Argwohn, da Gefahr und Missverständnis eine Möglichkeit erhalten, ausser Kraft gesetzt werden. Es handelt sich um eine kritische Fähigkeit, sich mit Erwartungen begrifflich auseinanderzusetzen. Und dies könnte in diesem Zusammenhang ein Potenzial der philosophischen Didaktik werden, die fähig ist, das Fremdverstehen in eine wertvolle philosophische Bildung zu transformieren. Philosophie hat den Auftrag, sich selbst zu erfinden und von fremden Philosophien zu entbinden, d.h. für eine Philosophie als transformative Praxis: Lehrpersonen, die fähig sind, das bildenden Potenzial der Philosophie hervorzuheben, die Fähigkeit, philosophische Bildung für die neuen Herausforderungen weiterzudenken. Man kann sie auch als eine Antwort an die kontinuierliche Transformation der Bedürfnisse unserer Gesellschaft denken und als die Möglichkeit, Diskussionen zu artikulieren, die sonst im normalen Geschäft der Gesellschaft (und der Philosophie) nicht genug Platz finden. Philosophie kann ihren Platz in einer Lernbiographie finden, ein Verstehen des Fremden, das vom Innen ausgerichtet ist.

Erfinde dich selbst

Der Fremdblick als eine Art Methodik – wie ich skizziert habe – erlaubt philosophierenden Subjekten, sich transformierend neu zu erfinden. Der Blick, der Anerkennung verweigert,

¹² “Now the difference becomes clear: Within philosophy as scientific practice, these so different philosophers always emerge to have the same transformative potential. Philosophy as transformative practice alters the situation; it reveals a very different transformative potential. Simply put, this potential is the meaning each philosophy has for the life of the philosophising subject. This potential changes the philosophising subject in a very different manner. It gives the subject the opportunity to see and understand oneself, own life, the others, the society, and the whole world in a completely new and unfamiliar way, through a new philosophical perspective. The point is to relate the new philosophical perspectives – often very diverse – to the most peculiar questions of life. Thus, philosophy as scientific practice also holds a valuable transformative potential. But this has little to do with the content of a particular philosophy. Although, it is this transformative potential that I seek in the context of education.”

entfremdet. Das momentane Entfremden wird oft als Gelegenheit des Umlernens angesehen werden, indem wir auch unsere eigene Fremdheit erfahren und damit auch unsere Endlichkeit. Es wird *pathologisch*, wenn die Rückkehr zu sich selbst von vorübergehender Entfremdung behindert wird, besonders in Bildungsprozessen. Beispielweise das Überflüssigwerden der Freiheit, das zur Behinderung des Verständnisses führt – übrigens auch der Philosophie selbst. In dieser Situation sind wir herausgefordert, uns selbst zu erfinden. Wir können aber die Dialektik „Entfremdung – Aneignung“ (z.B. Jaeggi, *Entfremdung* 2005) vermeiden, indem wir nicht eine reale Entfremdung durchlaufen und nur auf eine potentielle Aneignung abzielen und damit auch viele „Pathologien“ vermeiden, die sich durch Entfremdung bilden. In jenem Prozess – wie bei Jaeggi - wird Entfremdung als Ausgangspunkt genommen, i.S. einer defizitären Beziehung („gestörter oder veränderter Welt- und Selbstaneignung“ S.20) und die Aufhebung von Entfremdung wird als nicht-essentialistisches „Aneignungsverhältnis“ (S.20) gedacht. Der Gedanke einer Philosophie als transformative Praxis kann hier aber eine Perspektive öffnen, indem wir *Entfremdung* und *Enteignung* einerseits und *Befremdung* und *Aneignung* andererseits vermeiden können. *Ein Selbst, das sich verfremdet und vereignet, d.h. vom Fremden verändert wird und das Fremde verändert.*

Bernard Waldenfels hat von einer „Responsivität“ gegenüber dem Fremden gesprochen, die kreative Antworten erfordert:

„Das Fremde, das aus einem fremden Anspruch oder einem fremden Anblick zu uns dringt, verliert diese seine Fremdheit, wenn die *responsive Differenz* zwischen dem, worauf wir antworten, und dem, was wir antworten, eingegeben wird“ (*Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 2006 S.58).

Wir rücken quasi in die (hermeneutische) Weise des „Als“. „Das Fremde zeigt sich, indem es sich [der geltenden Ordnung] entzieht“, zugleich belebt es in der bis dahin gültigen, erstarrten Ordnung. In diesem Sinn spricht man von einem aktiven Sich-Entziehen, die Herausbildung eines kreativen und innovatorischen Potenzials. Ein „Stachel des Fremden“ kann als eine Fremdheit verstanden werden, die „vielmehr aus unserem Innersten und Eigensten erwächst und selbst in dem allgemeinen Verständigungsbereich auftaucht, der von den Griechen her Logos heisst“ (*Das Eigene und das Fremde*, S. 611). Damit können aber auch – so Koller (in Anlehnung an Waldenfels) in „*Bildung anders denken*“ - transformatorische Bildungsprozesse ermöglicht werden, die das Neue entstehen lassen, also „neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses [entstehen] als kreative Antworten auf Fremdansprüche in jenem

Zwischenraum zwischen Subjekt und Fremdem“ (S. 85). Was bedeutet das für uns? Die Gegenüberstellung und Dichotomie Eigenes und Fremdes zu überwinden in Richtung eines sozialen Verständnisses des Selbst. Nochmals mit Waldenfels:

„Wo neuartige Gedanken entstehen, gehören sie weder mir noch dem Anderen. Sie entstehen zwischen uns. Ohne dieses Zwischen gäbe es keine Inter-Subjektivität und Inter-kulturalität, die ihren Namen verdient. Es bliebe bei der bloßen Erweiterung oder Vervielfältigung des Eigenen, das Fremde wäre immer schon zum Schweigen gebracht“ (ebenso Waldenfels S. 620).

Müssen wir aber „fremde Ansprüche“ beantworten („Dieser *Anspruch* bedeutet zweierlei, nämlich einen Appell, der sich an *jemanden* richtet, und eine Präention, die sich *auf etwas* erstreckt“, S.59.)? Oder können wir dem fremden Anspruch ausweichen und ihn transformieren, sodass sie uns auf eine nicht-essentielle Weise besorgen? Aus dieser Perspektive können wir „Verfremdungsverfahren“ in unser Denken einbeziehen, die Transformation beim philosophierenden Subjekt entstehen lassen, d.h. aber etwas eintreten lassen, das nicht aus uns selbst stammt, das unerwartet erscheint. Es geht auch um die Transformation des Fremdblicks selbst, indem er ein „kritischer Blick“ wird, der eine *Losgelöstheit* schafft. Die Basis der Empathie ist eine Form des Verstehens. Die Art Methodik, die wir umrissen haben, macht sich auf die Suche nach einer günstigen Atmosphäre, die ermöglicht, das Neue entstehen zu lassen. Für die philosophische Didaktik bedeutet es neue Herausforderungen. Abschliessend werde ich drei Ansichten vortragen, die eine potentielle Rolle dieser philosophischen Bildung denken liessen, nicht fundamental, sondern *institutionell*. Ich werde es auf drei unterschiedlichen Ebenen artikulieren: fachdidaktische Ausbildung, Lehrpläne und Philosophieunterricht. Philosophie bzw. Philosophieunterricht könnten (auch im Hinblick auf die Organisation der Fächer) selbst als eine Art Fremdblick verstanden werden, indem wir auch den *Eigenblick* mitgewinnen können. Ein Fremdblick für die anderen Fächer und für die Philosophie selbst. Das würde keine Sonderstellung der Philosophie bedeuten, sondern als Kulturgut wäre sie eine *Helferin*, um das Bildungspotenzial anderer Fächer für sich zu entfalten und weiterzuentwickeln. Eine Philosophie müsste sich immer wieder neu erfinden, um ihr Bildungspotenzial zu behalten. Zur Diskussion stünde dann, welche Philosophie vertreten wird bzw. unser Philosophieverständnis, was aber nicht naiver Relativismus bedeutet, sondern philosophischer Pluralismus. Die Fähigkeit, Fremdperspektiven in uns selbst zu übernehmen, scheint nicht genug, sondern kann als

günstige Berücksichtigung anderer für Bildung der Eigenperspektive werden. *Lebenspraktiken entziehen sich einer aussenperspektivischen Skizze, sie können nicht fremdbetätigt werden.*

Innenperspektivisch bedeutet, dass wir unsere Eigenartigkeit denken können, indem wir auch das Geheime jedes Lebens anerkennen und sein lassen. Die fachdidaktische Ausbildung könnte (so Z.B. Thomas, Philosophie als transformative Praxis) auch das (implizite) Potenzial philosophischer Theorien explizit machen und sie auf die jeweiligen Lehrpläne beziehen. Eigen- und Fremdperspektive können nicht getrennt voneinander verstanden werden.

Fremdsein – so eine landläufige Auffassung – wird als Mangel verstanden: als Abweichung vom Eigenen. Die Emergenz der Eigenartigkeit von transformativen Praktiken könnte mit einer Öffnung der Lehrpläne geschehen. Wir werden oft trainiert, das Fehlerhafte zu suchen, um es zu kritisieren. Oft werden Lehrplananalysen so gemacht, dass ein Mangel, ein Defekt gesucht wird und dann ergibt sich natürlich, dass diese angeblichen Defekte gelöscht werden. So könnte man auch eine Art Transformation denken. Jedoch scheint mir auch ein anderer Weg offen: Dass transformative Praktiken den Bestandteil des philosophischen Repertoires ergänzen. Wir müssen nicht das Mangelhafte suchen, sondern wir können die Spuren hervorheben, die wir schon in den Lehrplänen finden¹³. Ein Fremdblick wäre nicht als Drohung zu verstehen, sondern als eine Art eigener „Balance-Akt“ in einem Durchgang durch das Fremde. Es könnte als eine Möglichkeit angesehen werden, Fremdwertnegation und Aggressive Cleverness zu vermeiden. Es wäre keine Entfremdung, in der wir uns verlieren, sondern in der wir uns neu – punktuell - erfinden können. Eine pragmatische Antwort auf die Frage der Tagung könnte also lauten, ob der Wert der philosophischen Bildung in dieser Balance und Fähigkeit steht, unser Eigenbild potentiell zu verändern, um besser leben zu können?. Es ist kein „Knock-out Argument« für Philosophie, sondern lediglich ein Appell, dass wir etwas verlieren, wenn wir Philosophie nicht (anders) betreiben, wir riskieren dann

¹³ Wir finden viele Hinweise in den Lehrplänen, die auf transformative Erfahrungen hinweisen: Im Lehrplan des Kantons Basel-Stadt im Schwerpunktfach Philosophie, Psychologie, Pädagogik finden wir beispielweise: „den Perspektivenwechsel als grundlegende moralische Operation nachvollziehen (goldene Regel) und anwenden“ (S.79); „Die Stärken und Schwächen einer universalistischen Begründung der Moral darlegen (Kulturrelativismus vs. Universalismus)“ (S.79); „Existentialismus und Gendertheorie als nicht-essentialistische Bestimmungen des Menschen verstehen und an historischen Positionen (z.B. Sartre, de Beauvoir, Butler) diskutieren“ (s. 79). Aber auch: „verschiedene Zweckbestimmungen der Kunst an historischen Beispielen (z.B. Aristoteles: Kunst als Katharsis) vergleichen und beurteilen“ (S.80). Im Lehrplan des Kantons Aargau im Ergänzungsfach Philosophie finden wir unter „Eigenes Philosophieren“, „den Zusammenhang zwischen einer philosophischen Frage oder Theorie und der persönlichen Lebenswelt herstellen“ (S.93), «den Bezug anthropologischer Sichtweisen zu ihrem eigenen Menschsein herstellen» (S.92). Im Kanton Solothurn in Philosophie als Ergänzungsfach «Bewusstsein der Fähigkeit des Menschen zur Empathie, zum Perspektivenwechsel in der interkulturellen Auseinandersetzung steigern (das Denken, Fühlen, Wollen anderer Personen verstehen)“ (S.358)

nämlich, uns einer fremden Philosophie zu überlassen. Hier bieten auch die Inhalte Unterstützung: Digitaler Wandel in der Gesellschaft, Migrationserfahrungen, und technozivilisatorische Eingriffe ins Leben (und natürlich Nicht-westliche Philosophie) sind nur einige Beispiele. Philosophieunterricht würde den Zwischen-Raum begleiten, in dem man einiges verlässt, aber sich selbst noch nicht finden kann, wo man reift und die eigene Reifung (kritisch) mitdenkt. Das passiert „im Leben des Denkens“: hier kann auch die Reife entstehen, eine gesellschaftliche Reife, im Sinne von einer Gelegenheit, kontinuierlich zu reifen und Optionen zu explorieren im Hinblick auf die Vermeidung von gegenseitigen Verblendungen. Eine Umverteilung der Möglichkeit, eine Perspektive zu haben, d.h. *der Fähigkeit der Selbst-Erfindung anderer in einer gemeinsamen Welt*, wo ein „Ich“ ohne ein „Wir“ nicht denkbar wird. Eine philosophische Bildung, die ein unverzichtbares Potenzial für jeden Menschen werden kann: jede/n Politiker_in, jede/n Arzt_in, jede/n Wirtschaftler_in, jede/n Bürger_in.

Bibliographie

Gymnasium Helveticum (<https://www.vsg-sspes.ch/publikationen/gymnasium-helveticum/fruehereausgaben>)

Hügli, A. *Von der Schwierigkeit, vernünftig zu sein*, Schwabe 2016.

Jaeggi, R. *Entfremdung*, Suhrkamp 2005.

Koller, H.-C., *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Kohlhammer 2011.

Liessmann, P. K., *Was kommt als Nächstes? Zukunft als Erwartung* in: ZDPE (2) 2018, S.3-8.

Müller, H., *Der Teufel sitzt im Spiegel*, Rotbuch 1991.

Müller, H., *Der Fremde Blick oder Das Leben ist ein Furz in der Laterne*, Wallstein 1999.

Orientamenti Nazionali (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+Orientamenti.pdf/14a00e61-8a8e-4749-9245-0d22bbb3c5eb>)

Reichenbach, R., *Krise der Imagination? Bemerkungen zur politischen und ästhetischen Bildung* in: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 94 (2018), S.521-538.

Thomas, P., *Philosophy as transformative practice: a proposal for a new concept of philosophy that better suits philosophy education*, in: Argument. Biannual Philosophical Journal, Cracow, IX (2/2019), S. 185-199.

Waldenfels, B., *Das Eigen und das Fremde*, Deuts. ZPhil, 43 (1995) 4, S.611-620.

Waldenfels, B., *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, Suhrkamp 2006.