

Vertreter der an Piaget und Kohlberg orientierten Entwicklungspsychologie versuchen heute auf der Basis von Multiple-Choice-Tests Metaphernkompetenz bei Kindern zu messen und die Fähigkeiten in Analogie zu Kohlbergs Stufen der moralischen Urteilskompetenz zu staffeln. Die Entwicklung verlaufe vom *literal stage*, also vom wörtlichen, zum metaphorischen Stadium.<sup>46</sup> In der religionspädagogischen Symboldidaktik, die sich der Entwicklungspsychologie weitgehend anschließt, geht man davon aus, dass Jugendliche erst ab 16 Jahren Symbol- und Metaphernkompetenzen entwickeln können.<sup>47</sup> Im Gegensatz dazu bezweifeln Vertreter des kognitiven Ansatzes die Operationalisierbarkeit und Messbarkeit von *Metaphernkompetenzen*. Sie plädieren deutlich für den Verzicht des Begriffs *Metaphernkompetenz* und für *Metaphernschulung* jüngerer Kinder.<sup>48</sup>

**FÖRDERUNG** Als unentbehrliche Werkzeuge zur Aneignung von Wissen und Weltansichten sind Metaphern für Vertreter des kognitiven Ansatzes lerntheoretisch bedeutsam. Es ist davon auszugehen, dass immer dann etwas Neues gelernt wird, wenn es zu einem Konzeptwechsel in der Metaphorik kommt. Auf metaphorndidaktischer Ebene stellt sich somit die Frage, wie Konzeptwechsel im Unterricht zu initiieren sind.<sup>49</sup>

**EVALUATION** Unter der Prämisse der Konstituierung von Schüler- und Lehrerrollen durch Metaphern untersucht die kognitive Linguistik bereits auf empirischem Wege die Metaphern in der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden. Die in Evaluationsphasen entwickelten Metaphern für den Unterricht, die Lehrkraft oder den Klassenraum ermöglichen Rückschlüsse auf die jeweilige Wertung des Lehr- und Lernprozesses.<sup>50</sup>

Dr. VANESSA ALBUS ist Privatdozentin und OStR' i. H. für Philosophiedidaktik an der Universität Duisburg-Essen und Mitherausgeberin dieser Zeitschrift

46 Eine Zusammenfassung der entwicklungspsychologischen Metaphernforschung bietet STELLA VOSNIADOU: *Children and Metaphors*. In: *Child Development*, 58/1/1987. S. 870–885.

47 Vgl. BIEHL: A. a. O. (siehe Anm. 4) S. 158ff. ♦ ANTON A. BUCHER: *Gleichnisse schon in der Grundschule? Ein kognitiv-entwicklungspsychologischer Beitrag zur Frage der altersgerechten Behandlung biblischer Gleichnisse*. In: *Katechetische Blätter*, 112/1987. S. 194–203 ♦ ders.: *Symbol – Symbolbildung, Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen*. St. Ottilien: EOS 1990 ♦ auch in der Deutschdidaktik gibt es Stimmen, die dem entwicklungspsychologischen Modell folgen und Metaphern nicht vor der 7. Klasse thematisieren wollen. Vgl. KATTHAGE: A. a. O. (siehe Anm. 5) S. 310.

48 GANSEN: A. a. O. (siehe Anm. 6) S. 241ff. ♦ Calvert und Oberthür kommen ebenfalls auf empirischem Weg zu dem Ergebnis, dass schon Grundschulkinder Metaphern und Symbole verstehen und mit Gewinn produzieren können. CALVERT: A. a. O. (siehe Anm. 15), OBERTHÜR:

A. a. O. (siehe Anm. 29) ♦ auch das von Hubertus Halbfas zusammengestellte Material für den Religionsunterricht in der Grundschule setzt die Möglichkeit eines Verstehens von Symbolen und Metaphern bei Kindern voraus. HUBERTUS HALBFAS: *Religionsbuch für das 1.–4. Schuljahr*. Düsseldorf: Patmos 1983–1986 ♦ ders.: *Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrhandbuch 1–4*. Düsseldorf: Patmos 1983–1986.

49 Vgl. GANSEN: A. a. O. (siehe Anm. 6) S. 493.  
50 Vgl. DAVID BLOCK: *Metaphors We Teach and Learn By*. In: *Prospect*, 7/3/1992. S. 42–55 ♦ REBECCA L. OXFORD / STEPHEN TOMLINSON / ANA BARCELOS et al.: *Clashing Metaphors About Classroom Teachers: Towards a Systematic Typology for the Language Teaching Field*. In: *System*, 1/1998. S. 3–50 ♦ ARIADNA STRUGIELSKA / TERESA SIEK-PISKOZUB: *Conceptual Metaphors as a Reflection of Personal Experience in Education*. In: ZDZISŁAW WĄSIK / TOMASZ KOMENDZIŃSKI (Hrsg.): *Metaphor and Cognition*. Frankfurt am Main: Lang 2008. S. 117–131.

## Philosophieunterricht in der liberalen Demokratie

Der Philosophie- und Ethikunterricht an öffentlichen Schulen hat verschiedene Gegner: Am bedeutendsten ist die Ablehnung von Seiten jener, welche darauf drängen, die Schule verstärkt auf die Förderung nützlicher Kompetenzen auszurichten. Philosophie als Schulfach wird oftmals mit der Idee der »Bildung« – verstanden als Gegensatz zu »Ausbildung« oder »Qualifikation« – verknüpft. Der Philosophieunterricht soll demnach gerade nicht auf die Ausbildung ökonomisch verwertbarer Fertigkeiten zielen, sondern die »Person als ganze« fördern. Man könnte dem entgegenhalten, in Philosophie würden durchaus nützliche Dinge gelernt – wie das geschickte Argumentieren oder das Verstehen schwieriger Texte. Aber es ist zuzugeben, dass sich der Philosophieunterricht darauf nicht reduzieren lässt – seine Kernziele sind anderer Natur. Welche sind es? An dieser Stelle bricht eine Kontroverse unter den Anhängern des Philosophieunterrichts auf: Die einen werden sagen, in diesem Fach gehe es primär darum, Lernende mit der philosophischen Tradition – mit großen Denkern, ihren Theoriegebäuden und ihren Schriften – vertraut zu machen.

Gemäß der alternativen Auffassung geht es im Philosophieunterricht in erster Linie um die Förderung selbständigen Denkens. Nicht die Lektüre klassischer Texte und die Vermittlung von Kenntnissen über verschiedene Philosophen und Epochen stehen im Vordergrund, sondern das Entwickeln und argumentative Verteidigen eigener Positionen zu philosophischen Problemen. Philosophie, so könnte man auch formulieren, soll die Fähigkeit zu kritischem Denken und letztlich die Autonomiefähigkeit der Lernenden fördern.

An diesen beiden Auffassungen entzünden sich zwei verschiedene Arten von Kritik, welche die bildungspolitische Legitimität von Philosophie als Schulfach in Frage stellen. Zum einen kann man argumentieren, das Bemühen um Bildung – verstanden als Einführung in die kulturelle Überlieferung – diene der Stabilisierung von Bildungsungerechtigkeiten. Es ermögliche der gebildeten Mittelschicht, ihre soziale Vorrangstellung zu verteidigen. Zum anderen lässt sich gegen die Förderung des Selberdenkens der Einwand vorbringen, damit werde eine bestimmte – durchaus kontroverse – *Weltanschauung* in den Vordergrund gerückt, nämlich die (sokratische) Auffassung, wonach nur ein rational geprüftes Leben lebenswert sei. Dem stellen sich in erster Linie konservative und fundamentalistische religiöse Gruppen entgegen, welche persönliche Autonomie nicht für wertvoll halten. Sie können argumentieren, dass die Privilegierung einer bestimmten Auffassung vom Guten mit den normativen Grundlagen des liberalen Staates – vor allem dem Neutralitätsgebot – unvereinbar sei.

Im Folgenden gehe ich vom Gerechtigkeitsargument gegen philosophische Bildung aus und wende mich dann der konservativen Opposition zu, schließlich der hauptsächlichen Herausforderung, welche durch das ökonomische Denken gegeben ist.

1. Das Gerechtigkeitsargument gegen philosophische Bildung

Spricht man von Bildungsungerechtigkeiten, so bezieht man sich normalerweise auf den statistischen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischem Erfolg: Als ungerecht erscheint es, wenn schulische Leistung oder Bildungsbeteiligung in hohem Maße vom sozioökonomischen Status der Eltern abhängen. Man nimmt dabei einen Zusammenhang zwischen dem schulischen Erfolg des Kindes auf der einen Seite und *seinen eigenen* sozioökonomischen Aussichten auf der anderen an. Sind Kinder aus sozial schwachen Familien im Bildungssystem benachteiligt, so führt dies zu einer Benachteiligung im Wettbewerb um attraktive soziale Positionen. Was aber hat das Schulfach Philosophie mit alldem zu tun? Es ist klar, dass Englisch- oder Mathematikkenntnisse auf dem Arbeitsmarkt von instrumentellem Wert sein können. Ein Fach wie Philosophie ist gerade deshalb unter Beschuss, weil es in dieser Hinsicht kaum von Belang zu sein scheint.

Dies könnte aber täuschen, wie man im Anschluss an die Forschungen des französischen Soziologen Pierre Bourdieu<sup>1</sup> vermuten kann. Bourdieu beschreibt Bildung als eine Form »kulturellen Kapitals«, welches im Wettbewerb um sozialen Status von Bedeutung sein kann. Scheinbar unnütze Kenntnisse, Fähigkeiten oder Haltungen – wie man sie im Philosophieunterricht erlernt – können als soziale Distinktionsmerkmale fungieren. Sie zeigen die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht an und dienen der symbolischen Abgrenzung gegen die unteren Schichten. Diese Art von Bildung wird besonders am Gymnasium vermittelt. Wie empirische Studien zeigen, ist der Zugang zum Gymnasium nicht nur von der Leistungsfähigkeit eines Kindes abhängig, sondern in hohem Maße von dessen sozialer Herkunft.

Zum einen sind Kinder aus bildungsnahen Familien tendenziell leistungsfähiger als Angehörige der Arbeiterschicht, zum anderen werden ihre Fähigkeiten offenbar systematisch überschätzt.<sup>2</sup> Zudem entwickeln sie selbst – oder ihre Eltern – einen stärkeren Drang ins Gymnasium als die Angehörigen der unteren Schichten. Sie selbst – und manche Lehrpersonen – haben offensichtlich den Eindruck, sie »passten gut« ins Gymnasium. Das mag auch daran liegen, dass die Familienkultur, in die sie hineinwachsen, eine gewisse Nähe zur gymnasialen Bildungskultur aufweist. In der Familie, so lässt sich vermuten, erwerben sie eine bestimmte Art von Bildungskapital, das ihnen den Zugang zu höherer Bildung eröffnet. Das heißt: Einerseits erschwert die kulturell elitäre Ausrichtung des Gymnasiums den Kindern aus bildungsfernen Familien den Zugang, andererseits ermöglicht sie den bereits Privilegierten, ihr vorhandenes kulturelles Kapital weiter aufzustocken und den Abstand zu den Benachteiligten zu vergrößern.

Diese Ungerechtigkeit ergibt sich aus dem dreigliedrigen Bildungssystem und der spezifischen Kultur des Gymnasiums, welche – trotz der in den vergangenen Jahrzehnten erfolgten Schwächung klassischer Bildungsgehalte – nach wie vor einen elitären Anstrich hat. Führt man Philosophie als Schulfach für alle Schüler ein, so sieht die Sache anders aus. Man wird anmerken können, dass sozial privilegierte Schüler auch hier höhere Erfolgchancen haben. Dies allein spricht aber nicht gegen die Einführung

1 Vgl. z. B. PIERRE BOURDIEU: *Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. In: Ders./JEAN-CLAUDE PASSERON: *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main 1973. S. 88–137.

2 Vgl. besonders WILFRIED BOS et al.: *Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe*. In: ders. et al. (Hrsg.): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann 2004. S. 191–228.

eines bestimmten Schulfachs. Es wäre unsinnig, würde man benachteiligten Schülern die Entwicklung gewisser wertvoller Fähigkeiten verwehren, nur weil andere in diesem Bereich bereits bessere Voraussetzungen mitbringen.

Der naheliegende Einwand gegen ein allgemeines Schulfach Philosophie ist, dass gewisse Schüler gar nicht in der Lage sind, philosophische Gehalte – wie die Grundgedanken der *Kritik der reinen Vernunft* – zu verstehen. Es ist demnach unmöglich, ihnen Zugang zur philosophischen Tradition zu verschaffen. Philosophie wäre demnach nur für die »Begabten« geeignet und gehörte deshalb ausschließlich ins Gymnasium. Selbstverständlich wird man sich mit Hauptschülern, die nur schlecht lesen können, nicht Kant im Original vornehmen. Allerdings fragt es sich, ob es nicht Formen von Philosophie- oder Ethikunterricht geben kann, die für alle oder die meisten Schüler geeignet sind. Hier wird man weniger an die Vermittlung hochkultureller Gehalte denken, als an die Förderung kritischen Denkens.

Der Bildungsphilosoph Krassimir Stojanov<sup>3</sup> hebt hervor, dass gerade Kinder aus sozial schwachen und zugewanderten Familien auf eine Einführung in diskursive Praktiken – d. h. auf »diskursive Initiation« – angewiesen sind. Die Idee der diskursiven Initiation, welche Stojanov im Anschluss an die Bildungsphilosophie von Richard Peters<sup>4</sup> entwickelt, umfasst zwei Aspekte: *Erstens* erhalten die Lernenden Gelegenheit, ihre eigenen Standpunkte zu artikulieren. Das Prinzip des Respekts gebietet, wie Stojanov hervorhebt, Schüler in ihren aktuellen Meinungen und Wünschen ernstzunehmen. Betrachten wir das Beispiel eines albanischstämmigen Jugendlichen der – in einer von einem anderen Kosovo-Albaner angeregten Diskussion – seine Auffassung zur Blutrache äußerte. Wenn sein Bruder einem Mord zum Opfer fiel, sagte er unter anderem, würde er den Mörder eigenhändig umbringen.

Das Prinzip des Respekts gebietet nach Stojanov *erstens*, Äußerungen dieser Art gelten zu lassen. Es gebietet *zweitens*, Schüler zu diskursiver Selbstverständigung anzuregen und zu befähigen. Die Artikulation einer umstrittenen Meinung und ihre Erläuterung und Verteidigung in der Klasse ist der erste Schritt dazu. Der Jugendliche, der sagte, er würde seinen Bruder rächen, stellte diese Auffassung als »persönliche Einstellung« dar, die nichts mit sozialen Normen oder sozialem Druck zu tun habe. In weiteren Prozessen der Selbstverständigung könnte er seine eigene Verstrickung in das traditionelle Normsystem der Albaner, den sogenannten Kanun, und besonders das damit verknüpfte Verständnis von Ehre erkennen und sich möglicherweise davon emanzipieren. Derjenige, der die Debatte angestoßen hatte, hatte diesen Schritt bereits getan – er formulierte Argumente für die Überwindung des archaischen Rechtsverständnisses, welches im Kanun zum Ausdruck kommt.

Man kann nicht erwarten, dass der Philosophieunterricht – der im Schulbetrieb ohnehin meist nur eine marginale Stellung einnimmt – die schulische Benachteiligung von Kindern aus sozial schwachen und zugewanderten Familien beheben könnte. Ein Philosophie- oder Ethikunterricht, welcher Lernende zu diskursiver Selbstverständigung anregt und befähigt, kann aber dazu beitragen, Jugendlichen die Entwicklung eines *eigenen* Standpunkts zu ermöglichen.

3 KRASSIMIR STOJANOV: *Overcoming Social Pathologies in Education: On the Concept of Respect in R. S. Peters and Axel Honneth*. In: *Journal of Philosophy of Education*, 43/2009 (Sonderheft) S. 161–172.

4 Vgl. RICHARD S. PETERS: *Ethics and Education*. London 1966 • ders.: *Education as Initiation*. In: CURREN RANDALL (Hrsg.): *Philosophy of Education*.

*An Anthology*. Malden 2007. S. 55–67. Peters gilt oftmals als Vertreter einer klassischen, »elitären« Bildungskultur. Stojanov kritisiert, Peters' Begriff von Bildung wohne eine konservative Tendenz inne. Er anerkennt gleichzeitig – und zu Recht – dass Peters die theoretischen Ressourcen für die Entwicklung der Idee »diskursiver Initiation« bereitstellt.

## 2. Das Freiheitsargument gegen philosophische Bildung

Werden Lernende in eine Praxis diskursiver Selbstverständigung eingeführt, so erhalten sie die Möglichkeit, sich von den Beschränkungen ihrer sozialen, kulturellen oder religiösen Herkunft zu emanzipieren. Sie werden so in ihrer *Autonomie* gestärkt.

Genau dagegen aber wehren sich die Angehörigen bestimmter religiöser und kultureller Gruppen. Sie beanspruchen, ihre Kinder nach eigenen Vorstellungen erziehen zu dürfen, und wenden sich gegen Formen schulischer Bildung, welche diesem Ziel entgegenstehen. Sie pochen auf ihre elterliche Freiheit oder ihre Religionsfreiheit. Die Sicherung äußerer Freiheiten ist als Kernaufgabe des liberaldemokratischen Staates anerkannt. Ebenso ist akzeptiert, dass der Staat im weltanschaulichen Streit »neutral« sein sollte – wenn auch nicht immer klar ist, was dies bedeutet. Sicher ist, dass die liberale Demokratie nicht gegenüber allen religiös-weltanschaulichen und ethischen Positionen neutral sein kann. Sie kommt nicht ohne normative Festlegungen aus, in deren Lichte gewisse Auffassungen, z. B. rassistische Ideologien, als inakzeptabel erscheinen. Die Frage ist also, ob die Förderung von Autonomie zum normativen Kernbestand des liberaldemokratischen Staates gehört.

Die Gegner einer Bildung zur Autonomie werden dies bestreiten: Sie werden die Auffassung vertreten, der Wert der Autonomie sei als Aspekt einer bestimmten Konzeption des guten Lebens zu sehen, gewissermaßen einer liberalen Weltanschauung. Etabliert man Autonomie als verbindliches Bildungsideal, so erkennt man folglich einer bestimmten Weltanschauung einen privilegierten Status zu, während davon abweichende weltanschauliche und religiöse Positionen geschwächt oder unterdrückt werden. So betrachtet, wäre die Dominanz des liberalen *mainstream* im Bildungssystem ähnlich problematisch wie die Vorherrschaft einer religiösen Gruppe.

Diese Sichtweise unterstützen manche liberale Theoretiker – vor allem John Rawls und William Galston.<sup>5</sup> Rawls unterscheidet zwischen einem umfassenden (*comprehensive*) Liberalismus, den er als weltanschauliche Position charakterisiert, und einem politischen Liberalismus, dessen Prinzipien unabhängig von weltanschaulichen Auffassungen begründet sind und den deshalb alle – oder fast alle – mittragen können. Nach Rawls hat diese Unterscheidung klare bildungspolitische Konsequenzen: Religiöse und fundamentalistische Gruppen, welche die liberale Weltanschauung ablehnen, sollen die Möglichkeit erhalten, ihre Kinder gemäß den eigenen religiösen Vorstellungen zu erziehen und zu unterrichten.<sup>6</sup> Im öffentlichen Bildungssystem – so kann man weiter folgern – soll der weltanschauliche Liberalismus keine Sonderstellung einnehmen.

Damit, so scheint es, lässt sich gegen einen verbindlichen Philosophieunterricht argumentieren, welcher zu selbstkritischem Denken anregt und damit die rationale Selbstbestimmungsfähigkeit des Individuums fördert. Denn ist die Praxis der diskursiven Selbstverständigung nicht ein wesentlicher Teil einer bestimmten Weltanschauung? Nicht notwendigerweise, so lässt sich mit Rawls sagen, denn kritisches Denken ist auch und gerade im politischen Bereich vonnöten. Von »ethischer« oder persönlicher Autonomie unterscheidet er die »politische« Autonomie, die Autonomie des Staatsbürgers, der sich mit den Prinzipien der liberalen Ordnung identifiziert und zu politischer Partizipation fähig ist.<sup>7</sup> Wer mitgestalten will, muss selbständig denken und argumentieren können, und dies bedingt die Initiation in diskursive Praktiken.

5 Vgl. JOHN RAWLS: *Political Liberalism*. New York 1993 ♦ WILLIAM GALSTON: *Two Concepts of Liberalism*. In: *Ethics*, 105/1995. S. 516–534 ♦ ders.: *Liberal Pluralism. The Implications of Value Plu-*

*ralism for Political Theory and Practice*. Cambridge, Mass. 2002.

6 RAWLS: Ebd. S. 199.

7 Ebd. S. 77f.

Für Rawls gehört der Wert politischer Autonomie zum normativen Kern der liberalen Demokratie. Es ist in diesem Sinne eine »politische« – keine »ethische« – Idee und kann deshalb im liberalen Staat als verbindliches Bildungsideal fungieren. Dieser Auffassung ist auch Martha Nussbaum, die eine Variante des politischen Liberalismus vertritt, welche auf dem Prinzip des gleichen Respekts gründet.<sup>8</sup> Problematisch an einem umfassenden Liberalismus und anderen »perfektionistischen«<sup>9</sup> Ansätzen ist gemäß Nussbaum, dass sie dazu neigen, Personen mit abweichenden Auffassungen vom Guten zu marginalisieren, zu bevormunden oder gar zu unterdrücken. Dies kommt einem Mangel an Respekt gleich.

Während sich Nussbaum dagegen wendet, in der Schule den Wert persönlicher Autonomie hervorzuheben, entwirft sie eine reichhaltige Konzeption politischer Autonomie, welche die Fähigkeit zu sokratischer Selbstprüfung ebenso umfasst wie die Vertrautheit mit unterschiedlichen kulturellen Traditionen und literarischen Werken. Philosophieunterricht hat hier ohne Weiteres Platz – er ist sogar unbedingt erforderlich. Allerdings scheint Nussbaum wie Rawls der Auffassung zu sein, das kritische Denken solle sich auf politische und nicht auf persönliche Angelegenheiten beziehen. In ihrem Buch *Cultivating Humanity* (1997) stellt sie Sokrates primär als demokratischen Erzieher dar, der sich mit der Klärung öffentlicher Fragen befasst.

Jedoch kann man annehmen, dass die Befähigung zur rationalen Prüfung öffentlicher Angelegenheiten in vielen Fällen auch auf das persönliche Leben übergreifen wird. Die Förderung persönlicher Autonomie erscheint damit als (nicht-intendierter) Nebeneffekt politischer Bildung.<sup>10</sup>

Wichtiger ist ein anderer Punkt, den ich zunächst am Beispiel der Position William Galstons erläutere, welche kulturellen und religiösen Minderheiten noch größere Freiräume lässt als Rawls' politischer Liberalismus. Zentral ist für Galston die Idee der *expressiven Freiheit*: Bürger sollen nicht daran gehindert werden, sich selbst – ihre religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen – in ihrer Lebensform auszudrücken. Dies bedeutet nach Galston vor allem, dass Eltern ihre Kinder gemäß eigenen Vorstellungen erziehen dürfen.<sup>11</sup> Schreibt man den Eltern – oder allen Staatsbürgern – »eigene« Wertvorstellungen zu, so stellt sich weiter die Frage, ob alle Einstellungen, die jemand als seine eigenen anerkennt, tatsächlich seine eigenen – d. h. *authentisch* – sind.<sup>12</sup> Im vorliegenden Kontext interessieren vor allem diejenigen Einstellungen, die einer Person von außen, etwa durch Erziehung, aufgezwungen wurden. Hier kann man beispielsweise an autoritäre Formen von Indoktrination denken.

Galston scheint bereit, die Einstellungen von Eltern vorbehaltlos als authentisch zu betrachten. Ein Kriterium für die Unterscheidung authentischer von nicht-authentischen Einstellungen stellt er jedenfalls nicht bereit. Konsequenterweise muss man auch die entstehenden Einstellungen der Kinder als authentisch anerkennen, und zwar unabhängig davon, ob ihnen diese durch manipulative oder autoritäre

8 Vgl. MARTHA NUSSBAUM: *Perfectionist Liberalism and Political Liberalism*. In: *Philosophy and Public Affairs*, 39/2011. S. 3–45 ♦ dies.: *Political Soul-Making and the Imminent Demise of Liberal Education*. In: *Journal of Social Philosophy*, 37/2006. S. 301–313 ♦ dies.: *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Mass. 1997.

9 Zur Verwendung dieses Begriffs der aktuellen politischen Philosophie vgl. Abschnitt 3.

10 So bereits RAWLS: A. a. O. (siehe Anm. 5) S. 199f.

11 Vgl. GALSTON: A. a. O. (siehe Anm. 5) S. 22.

12 In diesem Sinne wird der Begriff der Authentizität in der neueren englischsprachigen Autonomie-debatte verwendet, paradigmatisch etwa von John Christman, welcher das Problem der Authentizität im Rahmen einer Konzeption des politischen Liberalismus diskutiert (vgl. JOHN CHRISTMAN: *The Politics of Persons*. Cambridge 2009). Neben Authentizität gilt meist auch »Kompetenz« – prozedurale Rationalität – als Bedingung von Autonomie.

Erziehungspraktiken aufgezwungen wurden. Das Prinzip der expressiven Freiheit schützt Entscheidungen, die auf diese Weise zustandekommen, obwohl man daran zweifeln kann, ob diese tatsächlich auf authentische Einstellungen zurückgehen. Wenn es wichtig ist, dass Personen nach ihren eigenen Vorstellungen leben, so scheint es unabdingbar, Heranwachsende bei der Entwicklung eigener Einstellungen zu unterstützen und Tendenzen entgegenzuwirken, welche die Authentizität des entstehenden Selbst untergraben.<sup>13</sup>

Noch deutlicher wird dieser Punkt, wenn man von Nussbaums Prinzip des Respekts ausgeht: Es ergibt wenig Sinn, die Ansichten einer Person zu respektieren, wenn diese ihr aufgezwungen oder eingetrichtert wurden, d.h. wenn diese Auffassungen nicht wirklich ihre eigenen sind. Der Begriff des Respekts, wie ihn Nussbaum verwendet, setzt gewisse Fähigkeiten und Eigenschaften auf Seiten derer voraus, die respektiert und damit als vollwertige Bürger anerkannt werden. Dazu gehört, wie mir scheint, dass deren Einstellungen authentisch sein müssen.<sup>14</sup>

Die Fähigkeit, nach authentischen Einstellungen zu handeln, kann als zentraler Aspekt von Autonomie gelten. Der damit angedeutete Autonomiebegriff jedoch ist weder ausschließlich auf die Regelung öffentlicher Angelegenheiten ausgerichtet, noch drückt er ein Ideal des Guten aus. Vielmehr gehört Autonomie in persönlichen Angelegenheiten zu den wesentlichen Aspekten liberaler Staatsbürgerschaft. Diese Art von Autonomie schließt nicht aus, dass jemand ein nicht-autonomes Leben wählt, indem er beispielsweise in ein Kloster eintritt. Entscheidend ist, ob dieser Entschluss als authentisch gelten kann. Gewisse Eltern wollen verhindern, dass Kinder in die Lage versetzt werden, eine eigene Lebensform zu wählen. Indem man diesem Anliegen stattgibt, sichert man die Freiheit der Eltern, vernachlässigt es aber, die Kinder zu vollwertigen Staatsbürgern heranzubilden.

Wie bereits im letzten Abschnitt angedeutet, kann der Philosophieunterricht Heranwachsende bei der Entwicklung eigener Einstellungen unterstützen, indem er sie in eine philosophische Praxis diskursiver Selbstverständigung einführt. Dies ist kompatibel mit einer neutralen Haltung gegenüber gewissen kontroversen ethischen und religiösen Fragen. »Wenn in einer pluralen Gesellschaft Dissens über [...] moralische Werte besteht, so ist es kein legitimes Ziel des Ethikunterrichts, die Schüler dazu zu bringen, bestimmte damit verbundene Forderungen für richtig zu halten«, schreibt Kirsten Meyer. Sie fügt an: »Dies gilt jedoch nicht für die Vermittlung bestimmter grundlegender moralischer Werte, welche (weitgehend) unbestritten von jedem akzeptiert werden – oder zumindest akzeptiert werden sollten.«<sup>15</sup>

Es sind vor allem die liberaldemokratischen Grundprinzipien, die alle akzeptieren sollten und die deshalb in der Schule verbindlich vorgegeben werden dürfen. Daraus lässt sich aber nicht folgern, dass im Philosophieunterricht Wertevermittlung oder Moralerziehung betrieben werden sollte. Will man Heranwachsende zu diskursiver Selbstverständigung anregen, sollten sie auch solche Positionen ernsthaft diskutieren, welche den Grundlagen des politischen Liberalismus zuwiderlaufen. Allerdings ist es unproblematisch, wenn die Lehrperson sich *argumentativ* für liberaldemokratische Positionen stark macht. Nur in extremen Fällen mag es angezeigt sein, eine Diskussion

13 Galston erkennt übrigens an, dass Kinder befähigt werden sollen, aus der elterlichen Lebensform auszusteigen. Mit seiner Formulierung von *exit conditions* kommt er in die Nähe einer Anerkennung des Werts von Autonomie (vgl. ders.: A. a. O. (siehe Anm. 5) S. 533f).

14 Nussbaum selbst sagt, Kinder sollten dazu befähigt werden, ihr eigenes Leben zu leben. Vgl. *Perfectionist Liberalism ...* A. a. O. (siehe Anm. 8) S. 36.

15 KIRSTEN MEYER: *Bildung*. Berlin 2011. S. 121.

zu unterbinden. Schwierig ist beispielsweise der Umgang mit rechtsextremen, rassistischen und antisemitischen Auffassungen, vor allem dann, wenn Schüler diese unerschwerlich vertreten, ohne sie offen zur Diskussion stellen zu wollen. Nur wer sich der diskursiven Auseinandersetzung mit seinen Mitschülern und der Lehrperson stellt, kann Anspruch erheben, in seinen Positionen ernstgenommen zu werden.

Nussbaum<sup>16</sup> betont besonders, dass »irrationale« religiöse Vorstellungen in der Schule nicht geringschätzig behandelt werden sollten. Zu diesen zählt sie auch wesentliche Elemente der christlichen Tradition – wie die Trinitäts- oder die Gnadenlehre. Lehrer sollten also nicht die Auffassung vertreten, es sei besser, sich auf rationale Begründungen zu verlassen als auf Glaubensautoritäten. In der Tat sollte die Praxis der Selbstverständigung, in welche Lernende in den Fächern Philosophie oder Ethik eingeführt werden, Raum für religiöse Ideen lassen, die naheliegenden Einwänden ausgesetzt sind. Es kann also nicht darum gehen, Schülern solche Ideen auszutreiben, sondern sie dabei zu unterstützen, diese zu artikulieren, selbst besser zu verstehen und ihnen einen Platz im Ganzen ihres Selbstverständnisses oder ihrer »praktischen Identität« zuzuweisen. Diskursive Selbstverständigung kann also zur Entwicklung einer religiösen Identität beitragen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass man aus der Berufung auf die (elterliche) Freiheit kein Argument gegen einen verbindlichen Philosophie- oder Ethikunterricht gewinnen kann. Eltern müssen hinnehmen, dass ihre Kinder zur Entwicklung eines eigenen Selbstverständnisses – und damit auch zur kritischen Prüfung der elterlichen Werthaltungen – angeregt werden. Die Fähigkeit, nach eigenen Vorstellungen zu leben, ist nämlich konstitutiv für den Status als vollwertiger Staatsbürger.

### 3. Das ökonomische Argument gegen philosophische Bildung

Gemäß dem ökonomischen Argument gegen philosophische Bildung ist die Schule darauf auszurichten, Fähigkeiten oder Kompetenzen zu entwickeln, welche ökonomisch verwertbar sind. Im Mittelpunkt stehen also Kompetenzen, deren Ausbildung *erstens* dem Lernenden selbst gute berufliche Perspektiven eröffnet und *zweitens* dazu beiträgt, den ökonomischen Wohlstand insgesamt zu steigern. Während dieser zweite Aspekt auf die öffentlichen Effekte von Bildung verweist, steht beim ersten der individuelle Nutzen gewisser Kompetenzen im Vordergrund. Mit Blick auf den ersten Abschnitt wird man anfügen müssen, dass möglicherweise nicht nur diejenigen Fähigkeiten individuell nützlich sind, die im engeren Sinn ökonomisch nutzbar sind.

Gestaltet man Bildungsgehalte, -methoden oder -ziele gemäß wirtschaftlichen Vorgaben, so führt dies zur Schwächung oder Abschaffung von Fächern wie Philosophie, deren ökonomischer Wert nicht ausgewiesen ist. Die damit verbundenen Fragen sind von der Debatte um die jüngsten Bildungsreformen zu unterscheiden, in der bisweilen von einer »Ökonomisierung« des Bildungssystems die Rede ist. Gemeint ist damit die Übertragung von ökonomischem Vokabular und entsprechenden Denkstrukturen auf den Bereich der Bildung: So sollen Bildungsstandards gesetzt werden, die festlegen, welche Art von *output* anzustreben ist. Ob dieser *output* erreicht wird, soll eine externe Evaluation überprüfen. Dies legt die Grundlage für mehr Wettbewerb im Bildungssystem, also für die Einrichtung von marktähnlichen Strukturen, in denen Schulen – ausgestattet mit der nötigen »Autonomie« – um Kunden werben. Es ist keineswegs klar, dass eine Schule mit philosophischem Profil in diesem Wettbewerb

16 Vgl. NUSSBAUM: *Political Liberalism ...* A. a. O. (siehe Anm. 8).

untergehen müsste. *Erstens* gibt es viele Eltern, welche bei der Wahl einer Schule für ihre Kinder nicht nur auf ökonomische Kriterien achten, *zweitens* stellt eine solche Schule eine Art von kulturellem Kapital bereit, das im Wettbewerb um soziale Positionen möglicherweise entscheidend sein kann. Problematisch scheint eher die Ausrichtung auf *outputs* und klar umrissene Standards. Ergebnisoffene Denkprozesse, wie sie für gewisse Formen von Philosophieunterricht typisch sind, scheinen da kaum mehr Platz zu haben. Andererseits hat sich die neuere Philosophiedidaktik auf die Idee eingelassen, wonach der Unterricht gewisse klar definierte »Kompetenzen« zu fördern habe.<sup>17</sup> Der Kompetenzbegriff, wie er in der aktuellen Bildungsdebatte gebraucht wird, ist eng mit der Idee verbindlicher Standards verknüpft. Wenn es gelingt, eine verbindliche Liste philosophischer Kompetenzen festzulegen, so steht der Standardisierung des Philosophieunterrichts – und dessen externen Evaluation – nichts im Wege.<sup>18</sup>

Wir müssen also zwischen der »internen« Effizienz des Bildungssystems, welche durch Ökonomisierung gesteigert werden soll, und der ökonomischen Brauchbarkeit der im Bildungssystem vermittelten Kompetenzen unterscheiden. Die Überprüfung der Leistungsfähigkeit von Schulen – welche verbindliche Standards voraussetzt – kann man auch aus demokratiepolitischen Gründen begrüßen: Die Staatsbürger und Steuerzahler, so könnte man sagen, haben Anspruch darauf zu wissen, ob die öffentliche Schule leistet, was von ihr erwartet wird. Dazu gehört etwa, dass sie Heranwachsende zu politischer Mitbestimmung befähigt. In diesem Zusammenhang ist es gewiss beunruhigend, wenn festgestellt wird, dass ein beträchtlicher Teil der fünfzehnjährigen Schüler im Bereich Lesekompetenz nicht auf ein befriedigendes Niveau kommt und zum Beispiel nicht in der Lage ist, der politischen Berichterstattung einer Tageszeitung zu folgen. Das heißt: Man kann ein gewisses Maß interner Ökonomisierung oder Bürokratisierung auch dann begrüßen, wenn man ein ökonomisch verengtes Verständnis von Bildung ablehnt.

Was aber lässt sich gegen eine Engführung von Bildung auf die Förderung des ökonomisch Nützlichen – und die damit verbundene Marginalisierung von Fächern wie Philosophie – einwenden? Eine Möglichkeit besteht darin, den Wert des Philosophierens für ein gutes Leben hervorzuheben.<sup>19</sup> Dabei hat man nicht den *instrumentellen* Wert des Faches im Blick, sondern geht davon aus, dass Philosophieren als in sich wertvolle Tätigkeit für ein gelingendes Leben konstitutiv ist.<sup>20</sup> Mit Aristoteles könnte man das Philosophieren – oder die *theoria* – als Ausdruck der wahren menschlichen Natur betrachten. Der Philosophieunterricht wäre folglich nötig, um Heranwachsende bei der Realisierung ihrer wahren Natur zu unterstützen. Die damit verbundene teleologische Naturvorstellung ist allerdings schwer zu verteidigen.

Es bietet sich an, auf eine Form von *Perfektionismus* auszuweichen, die ohne Konzeption der menschlichen Natur auskommt, aber dennoch *objektivistischen* Charakter aufweist.<sup>21</sup> Nur wenn Philosophie objektiv wertvoll ist, scheint es gerechtfertigt,

17 Vgl. z. B. MICHAEL FRÖHLICH: *Kompetenz-orientierter Philosophieunterricht*. In: ZDPE, 1/2011. S. 72–76 ♦ oder auch EKKEHARD MARTENS: *Wozu Philosophie in der Schule?*. In: KIRSTEN MEYER (Hrsg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*. Stuttgart 2010. S. 156–172.

18 Martens (ebd. S. 171) betont, es sei möglich, den Erwerb philosophischer Methodenkompetenz zu überprüfen. Hingegen sei die Wirkung des Philosophierens »als Bildungsprinzip« nicht quantitativ zu erfassen.

19 Vgl. HOLMER STEINFATH: *Philosophie und gutes Leben*. In: MEYER (Hrsg.): A. a. O. (siehe Anm. 17) S. 103–126.

20 Gewisse Fähigkeiten oder Kenntnisse sind instrumentell wertvoll für ein gutes Leben, etwa dadurch, dass sie den Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtern und so dazu beitragen, die materiellen Lebensgrundlagen zu sichern.

21 Vgl. dazu auch STEFAAN CUYPERS: *R. S. Peters'[s] »The Justification of Education« Revisited*. In: *Ethics and Education*, 7/2012. S. 3–14.

sich über die subjektiven Urteile derjenigen hinwegzusetzen, die sich gegen einen Philosophieunterricht aussprechen. In der aktuellen politischen Philosophie stehen perfektionistische – und besonders liberal-perfektionistische – Konzeptionen dem politischen Liberalismus gegenüber. Allerdings lassen sich Erwägungen zum guten Leben auch innerhalb des politisch-liberalen Modells zur Geltung bringen: Rawls etwa entwickelt eine – subjektivistisch zu deutende – Theorie sozialer Grundgüter, die für unterschiedliche Lebensentwürfe von Nutzen sind und deshalb kaum Kontroversen auslösen dürften.<sup>22</sup> Nussbaums Liste objektiv wertvoller Fähigkeiten oder Möglichkeiten (*capabilities*) geht deutlich weiter als Rawls' Ansatz. Manche werden Nussbaums Theorie – auch wegen ihrer aristotelischen Wurzeln – als perfektionistisch bezeichnen, aber Nussbaum selbst vertritt die Auffassung, ihre Konzeption stehe nicht in Konflikt mit den Grundideen des politischen Liberalismus.<sup>23</sup> In der Tat schließt ihr Prinzip des gleichen Respekts – welches sie als Kern des politischen Liberalismus ausmacht – die staatliche Förderung des Wohlergehens nicht aus, solange dies nicht mit der Abwertung gewisser Lebensformen und der Bevormundung oder Unterdrückung ihrer Befürworter einhergeht.

Ähnlich denkt Kirsten Meyer, die einerseits an der »perfektionistischen« Idee festhalten möchte, wonach der Staat das Wohl der Bürger befördern soll, andererseits aber nicht bereit ist, das Neutralitätsgebot aufzugeben. Letzteres besagt nach ihrer Deutung, »dass sich staatliche Zwänge jedem gegenüber rechtfertigen lassen müssen«. Um dieses liberale Anliegen »mit bestimmten Überzeugungen der Perfektionisten« vereinbaren zu können, hält es Meyer für angezeigt, sich auf eine *subjektivistische* Konzeption des Guten abzustützen.<sup>24</sup> Probleme bereitet ihrer Auffassung nach nur ein *objektivistisch* fundierter Perfektionismus, und zwar deshalb, weil für die Berufung auf objektive Güter keine allgemein akzeptablen Begründungen möglich seien.

Der Begriff des Subjektivismus hat mindestens zwei verschiedene Bedeutungen: *Erstens* kann man darunter die Auffassung verstehen, wonach der Wert von Dingen oder Tätigkeiten von subjektiven Einstellungen und Wünschen abhängt. Wertvoll ist demnach, was für wertvoll gehalten wird. *Zweitens* kann Werthaftigkeit auf subjektive Erfahrungen oder Erlebnisse gegründet sein. Wertvoll wäre also, was einem positive Erfahrungen verschafft. Hier wird man zuerst an hedonistische Ansätze denken, aber Meyer betont, der Wert von Erfahrungen ließe sich nicht auf die Idee des subjektiven Wohlbefindens reduzieren. Zudem hebt sie hervor, gewisse wertvolle Erfahrungen seien an den Wert eines Objekts – beispielsweise den ästhetischen Wert eines Kunstwerks – gebunden.<sup>25</sup>

Wie der Hedonismus ist Meyers Ansatz zwar subjektivistisch im zweitgenannten, nicht aber im erstgenannten Sinn: Positive Erfahrungen zu haben, gilt nämlich als wertvoll, unabhängig von unseren subjektiven Einstellungen dazu. Zudem wird noch der Wert *bestimmter* Erfahrungen besonders hervorgehoben: Damit diese Argumentation bildungstheoretisch von Nutzen ist, ist die Erfahrung beim Nachdenken über die Freiheit des Willens höher zu veranschlagen als das Wohlbefinden beim Spielen mit einer Playstation. Letzteres ist aber keineswegs unkontrovers, und manche werden die Vorstellung, wonach sich das Gute an guten Erfahrungen bemisst, überhaupt ablehnen. Versteht man den Wert der Philosophie in dieser Weise, so stellt sich die Frage, wie man all die mühseligen Erfahrungen einzuordnen hat, die sich mit philosophischer

22 Vgl. RAWLS: A. a. O. (siehe Anm. 5) S. 181.

23 Vgl. NUSSBAUM: *Political Soul-Making ...* A. a. O. (siehe Anm. 8) S. 305.

24 MEYER: A. a. O. (siehe Anm. 15) S. 119.

25 Ebd. S. 105.

Arbeit auch verbinden können. Und selbst wenn sich zeigen ließe, dass Philosophieren mehrheitlich positive Erfahrungen ermöglicht, so wäre immer noch offen, ob dadurch ein entsprechendes Schulfach legitimiert werden könnte. Zumindest könnte man einwenden, dass sich ähnlich wertvolle Erfahrungen auch mit anderen intellektuellen oder künstlerischen Tätigkeiten machen lassen.

Gerade weil Meyer den Wert von Tätigkeiten oder Dingen nicht an das subjektive Urteil bindet, ist ihr Ansatz bildungstheoretisch fruchtbar, denn er bietet eine Begründung dafür, warum wir Kinder in kulturelle Praktiken einführen, deren Wert sie selbst anfänglich nicht anerkennen. Um positive Erfahrungen machen zu können, benötigt man in manchen Bereichen gewisse Kenntnisse, Fähigkeiten oder Haltungen. Wer sich ohne Vorbildung daran macht, die *Kritik der reinen Vernunft* zu lesen, wird damit kaum positive Erfahrungen machen. Wie Meyer betont, ist Bildung gerade deshalb wichtig: Sie befähigt uns zu guten Erfahrungen, die sich als Bestandteile eines guten Lebens erweisen können.<sup>26</sup>

Dies kann man als Legitimation dafür sehen, sich über die subjektiven Einstellungen der Schüler hinwegzusetzen. Die Schüler erscheinen – mit Richard Peters gesprochen – als »Barbaren«, die erst noch zivilisiert werden müssen. Peters schreibt: »[Children] start off in the position of the barbarian outside the gates. The problem is to get them inside the citadel of civilization so that they will understand and love what they see when they get there.«<sup>27</sup> Bildung – als »Initiation« in wertvolle Praktiken – zielt also darauf, sowohl das subjektive Werturteil des Lernenden als auch seine subjektiven Erfahrungsmöglichkeiten zu transformieren. Der damit verbundene pädagogische Anspruch transzendiert die subjektive Perspektive des Lernenden in zweifacher Hinsicht: *Erstens* wird das subjektive Werturteil des Lernenden als inkompetent betrachtet, *zweitens* werden seine momentanen Erfahrungsmöglichkeiten als unzureichend eingestuft. Meyers Ansatz scheint also in einem Sinne objektivistisch zu sein, den sie selbst für problematisch hält. Er legitimiert die politische Durchsetzung kontroverser Bildungsinhalte unter Berufung auf Vorstellungen vom guten Leben.

Eine alternative Strategie zur Zurückweisung des ökonomischen Arguments kann sich auf die im zweiten Teil entwickelten Ausführungen stützen: Der Vertreter des ökonomischen Arguments, so nehme ich an, ist ein Gegner philosophischer Bildung, aber kein Feind der liberalen Demokratie. Deshalb sollte er die normativen Grundlagen dieser Staatsform anerkennen. Wir können hier etwa vom Prinzip des gleichen Respekts ausgehen, welches Nussbaum als Kern der liberalen Ordnung ausmacht. Dieses Prinzip lässt einerseits Raum für unterschiedliche Konzeptionen des Guten und erlaubt es auch, sein persönliches Leben einer ökonomischen Logik zu unterwerfen. Andererseits aber setzt es dem ökonomischen Denken Grenzen: Es verlangt, allen Personen einen eigenständigen moralischen und politischen Status zuzuerkennen. Dies bedeutet unter anderem, ihnen das Recht einzuräumen, gemäß ihren eigenen Vorstellungen vom Guten zu leben und ihre Auffassungen in den demokratischen Prozess einzubringen. Daraus ergibt sich weiter die Forderung, Heranwachsende dazu zu ermuntern und zu befähigen, eigene Einstellungen zu entwickeln und diskursive Fähigkeiten auszubilden. Philosophie ist eines der Fächer, welches hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten kann.<sup>28</sup>

26 Vgl. MEYER: A. a. O. (siehe Anm. 15) S. 105f.

28 Ähnlich MARTENS: A. a. O. (siehe Anm. 17)

27 PETERS: *Education as Initiation*. A. a. O. (siehe Anm. 4) S. 65.

Ist der Wert von Autonomie anerkannt, so lässt sich eine zusätzliche Argumentationsstrategie in Betracht ziehen: Die Einführung Heranwachsender in kulturelle Wertesphären wie Philosophie, Literatur, Musik oder Kunst kann man als sinnvoll erachten, weil den Lernenden dadurch neue Handlungsoptionen eröffnet werden.

Autonomes Handeln beruht zum einen auf gewissen *äußeren* Bedingungen. Wenn ich den autonomen Entschluss fasse, mit dem Fahrrad in die Stadt zu fahren, so kann ich dies nur tun, wenn ich a) nicht von anderen daran gehindert werde, und wenn ich b) ein Fahrrad besitze.<sup>29</sup> Es ist politisch und philosophisch kontrovers, ob der liberale Staat nur negative Freiheit sichern soll (a), oder ob er auch (materielle) Güter bereitzustellen hat, welche die Bürger für die Umsetzung ihrer Lebenspläne benötigen (b).

Um mit dem Fahrrad in die Stadt fahren zu können, benötige ich mehr als äußere Freiheit und ein Fahrrad: Ich muss über die *Fähigkeit* zum Fahrradfahren verfügen. Hier kommt die Bildung ins Spiel: Eine Bildung zur Autonomie kann sich offensichtlich nicht auf die Förderung der kritischen Reflexionsfähigkeit beschränken, denn es nützt einer Person wenig, wenn sie sich in reflektierter Weise für Handlungen entscheidet, zu denen sie auf Grund mangelnder Bildung nicht fähig ist. Der Erwerb von Fähigkeiten eröffnet Personen neue Handlungsmöglichkeiten, ohne dass sie auf eine bestimmte Handlungsweise festgelegt wären. Um zu klären, welche Optionen Heranwachsenden bereitzustellen sind, muss man sich auf Erwägungen zum guten Leben einlassen.

Diese Überlegung lässt sich auf Bereiche wie Philosophie, Musik oder Literatur übertragen, aber hier ergibt sich eine weitere Komplikation: Die Initiation von Schülern in die entsprechenden Praktiken umfasst nicht nur die Entwicklung von Fähigkeiten, sondern ist mit der Ausbildung bestimmter Werthaltungen verknüpft. Man kann keine musikalischen Fähigkeiten entwickeln, ohne sich die spezifischen Wertstandards der musikalischen Sphäre anzueignen. Ebenso in der Philosophie: Die Einführung in die Praxis des Philosophierens kann nicht in einer »neutralen« Haltung geschehen. Der Philosophielehrer mag die buddhistische Auffassung vom Selbst neutral präsentieren. Gegenüber dem Philosophieren selbst kann er aber keine distanzierte Haltung einnehmen, muss es doch eines seiner Ziele sein, Schülern den Wert philosophischer Selbstverständigung nahezubringen. Dies wiederum verbindet sich natürlicherweise mit dem Ziel, die Wertestruktur des Lernenden über die Schulzeit hinaus zu prägen und ihm eine bestimmte Konzeption des Guten nahezulegen. Daraus ergibt sich die Frage, ob diese zweite Rechtfertigung von Philosophie als Schulfach nicht doch in einer problematischen Weise perfektionistisch ist.

Betrachten wir das Beispiel des Musikunterrichts: Heranwachsende in musikalische Praktiken einzuführen – und dabei gewisse Werthaltungen und Motivationen zu fördern – wird man kaum als Ausdruck mangelnden Respekts deuten können. Musikalische Bildung nämlich verstößt nicht gegen bereits existierende stabile Werthaltungen des Kindes. Eher schon wäre es fragwürdig, wenn man dem Kind jeden Zugang zu Musik versperren und ihm damit eine wichtige Möglichkeit persönlicher Erfüllung verbauen würde. Wie gesagt, *erweitert* die Initiation in gewisse kulturelle Praktiken den Handlungsspielraum der Kinder. Man könnte zu bedenken geben, auf diese Weise würden die Lebensoptionen der Kinder zugleich *eingeeengt* – schließlich werden sie in bestimmte Bereiche eingeführt und in andere nicht. Dies sollte man jedoch nicht als

29 Das Beispiel ist angeregt von AMARTYA SEN: *Poor, Relatively Speaking*. In: *Oxford Economic Papers*, 35 / 1983, S. 160.

Beschränkung von Lebensoptionen sehen: *Erstens* ist es gar nicht möglich, Heranwachsende in alle Wertsphären einzuführen. Eltern, die ihre Kinder mit allen Religionen bekanntmachen wollen, anstatt sie in eine bestimmte Tradition einzuführen, verbauen den Kindern damit aller Wahrscheinlichkeit nach den Weg in eine ernsthafte Form religiösen Lebens. *Zweitens* stehen Kindern, die mit bestimmten Optionen des Guten vertraut gemacht werden, andere Lebensoptionen nach wie vor offen. Eine umfassende Bildung zur Autonomie versetzt die Heranwachsenden in die Lage, die Begrenzungen ihrer familiären Herkunft und ihrer schulischen Bildung zu überwinden.

Schwierigkeiten entstehen, wenn Eltern ihren Kindern gewisse Lebensoptionen verbauen wollen. Es ist im Einzelfall schwierig zu begründen, warum Kindern gerade diese oder jene Lebensmöglichkeit vorgeführt werden soll. Wenn Eltern sich aus religiösen Gründen dagegen wenden, ihr Kind ein Musikinstrument lernen zu lassen, so ist dagegen argumentativ kaum anzukommen. Dazu müsste nämlich einwandfrei begründet werden können, dass die Güter einer religiösen Lebensform, welche Instrumentalmusik ausschließt, weniger wertvoll sind als das Gut des Musizierens.

Letztlich ist demokratisch zu entscheiden, welche Lebensoptionen Kindern bereitgestellt werden sollen und welche nicht. Aus zeitlichen und ökonomischen Gründen ist es ohnehin nur möglich, Kinder in bestimmte wertvolle Praktiken einzuführen. Selbst wenn sich der objektive, intrinsische Wert einer Tätigkeit zeigen ließe, begründet dies allein noch kein entsprechendes Schulfach.

#### Schlussfolgerung

Der Philosophieunterricht legitimiert sich primär dadurch, dass er Lernende in Praktiken diskursiver Selbstverständigung einführt und damit ihre Autonomiefähigkeit stärkt. Versteht man das Schulfach Philosophie (oder Ethik) in dieser Weise, so ist dem Gerechtigkeitsargument seine Spitze genommen. Die Einwände von Seiten derer, welche sich gegen eine Bildung zur Autonomie wenden, können zurückgewiesen werden, obgleich man zugestehen muss, dass der sokratischen Konzeption des Guten in der Schule kein privilegierter Status zukommen muss. Der Einsicht in die Bedeutsamkeit staatsbürgerlicher Autonomie muss sich auch der Vertreter des ökonomischen Arguments beugen.

Deren Bedeutung ergibt sich zum einen aus den Anforderungen demokratischer Prozesse: Will man an Praktiken kollektiver Selbstverständigung teilnehmen, muss man eigene Einstellungen entwickeln und lernen, diese diskursiv zu verteidigen. Man muss sich dabei – wie man mit Rawls und Nussbaum sagen kann – auf eine spezifisch politische Argumentationsweise verstehen, welche sich nicht auf kontroverse weltanschauliche und religiöse Auffassungen beruft.

Letzteres gilt nicht für die Sphäre persönlicher Entscheidungen. Die Entscheidung, zum Katholizismus zu konvertieren, muss man nicht in diskursiver Weise gegenüber anderen Staatsbürgern verteidigen. Gemäß der hier vertretenen Variante des politischen Liberalismus ist es jedoch wichtig, dass unsere persönlichen Festlegungen wirklich »unsere eigenen« sind. Philosophie kann in dieser Hinsicht einen spezifischen Beitrag leisten: Sie regt Schüler an, ihre aktuellen Auffassungen zu artikulieren, sie – u. a. durch Einordnung in die philosophische Tradition – besser zu verstehen, sie weiterzuentwickeln oder zu revidieren.

Dr. JOHANNES GIESINGER ist Philosophielehrer an der Kantonsschule Sargans und Mitarbeiter am Ethikzentrum der Universität Zürich

## Unsere zukünftige Stromversorgung: Ein ethisches Problem?

Der Beitrag stellt ein Projekt vor, das Probleme der Energiepolitik thematisiert. Leitfaden für die Verfasserin war dabei die Konzeption der Philosophin und Physikerin Rafaela Hillerbrand. Diese bewertet Technikfolgen (hier: Energietechniken) mit Hilfe des *Capability-Ansatzes* (Sen, Nussbaum) in Kombination mit der Definition von Glück als Strebensglück (Höffe). Grundidee des hier vorgestellten Unterrichtsvorhabens ist es, dass die Schüler sich selbständig Sachkenntnisse erarbeiten, um in einem zweiten Schritt in einer Debatte zu begründeten Urteilen zu kommen. Die Verfasserin zeigt die Möglichkeiten, aber auch Grenzen dieses Vorhabens.

### 1. Einleitung

Die Schlagzeilen der Tageszeitungen thematisieren die Energiewende und damit verbundene Preissteigerungen für Strom nahezu täglich. Die Bedeutung einer zuverlässigen und gleichzeitig bezahlbaren Stromversorgung rückt damit in den Fokus. Ein Tag ohne Strom stellt für eine Industrienation ein Horrorszenario dar. Aber auch das Leben jedes Einzelnen ist ohne Zugang zu Handy und Internet kaum noch vorstellbar. Und natürlich gehört auch elektrisches Licht dazu, die Unabhängigkeit vom Tageslicht. Hilfsorganisationen wie zum Beispiel die Caritas betonen, dass immer mehr sozial schwache Menschen von der Teilhabe an unserer Gesellschaft ausgegrenzt werden, wenn beispielsweise Lesen im Dunkeln für sie nicht mehr möglich ist. Es kann nicht sein, so ein Zitat aus dem SPIEGEL vom 2.9.2013, dass der »Bewohner einer kleinen Mietwohnung über seine Stromrechnung das Solardach des Eigenheimbesitzers subventioniert«.<sup>1</sup>

Es geht also um Verteilungsgerechtigkeit, aber nicht um Verteilung von Gütern, sondern um Handlungsfreiheiten, die mehr oder weniger stark ermöglicht oder eingeschränkt werden, um gerechte Verteilung von Verwirklichungschancen. Es geht um das »Gute Leben« und um die Frage, wie Politik hierzu beiträgt. Ein Zeitungsartikel in der WAZ vom 6.7.2013<sup>2</sup>, in dem die Physikerin und Philosophin Rafaela Hillerbrand zu Fragen der Energiewende interviewt wird, regte mich an, mich mit dieser Frage näher zu befassen. Auch der Q1-Philosophiegrundkurs, den ich unterrichtete, war bereit, ein solches Thema als Beispiel für einen ethischen Anwendungskontext zu bearbeiten.

Ziel des hier skizzierten Unterrichtsvorhabens konnte es dabei nicht sein, zu perfekten Lösungen zu kommen, die der Politik bisher nicht gelungen sind. Ziel war es vielmehr, unterschiedliche Energietechniken mit ihren Vor- und Nachteilen kennenzulernen, die Folgen gegeneinander abzuwägen und zu begründeten Urteilen zu kommen. Es gilt dabei, so Hillerbrand, die Interessen, die alle beteiligten Gruppen hinsichtlich der Energieversorgung haben – vom privaten Verbraucher bis hin zum

<sup>1</sup> Warum die Energiewende missraten ist und wie sie gerettet werden kann. Titelstory DER SPIEGEL, 36 / 2013.

<sup>2</sup> CHRISTOPHER ONKELBACH: *Was hat Energie mit Moral zu tun? Strom ist mehr als nur Licht und Wärme.* In: WAZ, 6.7.2013. Wochenend-Beilage.