

Joachim Minnemann: Auf dem Wege zum 'gelingenden Leben'. Zwei Jahreskurse im Fach Philosophie und Aspekte der Lebenskunst und des Bildungsgangs.

Fassung für www.gymnasium-blankenese.de

Eine gekürzte und leicht veränderte Fassung ist im Oktober 2001 unter dem Titel "Auf dem Wege zum 'gelingenden Leben' - Lebenskunst und Bildungsgang." erschienen
in: Uwe Hericks / Josef Keuffer / Hans Christof Kräft / Ingrid Kunze (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik - Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung, Opladen: Leske + Budrich. 2001. ISBN: 3-8100-3345-6. DM 39.80.

'Es wird ein frommer Wunsch bleiben, alle in dieser Abhandlung gegebenen Vorschriften auszuführen; doch übersteigt es in glücklichen Umständen bei hingebender Sorge nicht die menschlichen Kräfte, die meisten von ihnen zu befolgen.' (Plutarch, Über Kindererziehung, 128)

1. Schule

1.1 Schule *kann* heutzutage Lerner selbsttätigkeit, Partizipation als Prinzip schulischen Lebens, biographierelevante, da selbst gesetzte Aufgaben und somit eine kultivierte Lernfähigkeit befördern. So trägt sie dazu bei, Sorgsamkeit für die Selbstbildung und die Befähigung zum Eigenerwerb von Methodenkompetenz anzuregen und die Achtsamkeit in der Wahrnehmung Anderer und die gemeinsam ausgehandelte Befähigung zur Teamarbeit zu erhöhen. Derart wird personstabilisierendes und -verpflichtendes Beteiligtsein am gemeinsamen Vorhaben ermöglicht. Sie kann all dies einfordern und in eine die Sachen klärende, die Personen für ihren *künftigen* Bildungsgang stärkende Bewertung hinein nehmen.¹ Dies zielt ab auf eine Schule in bildender Bewegung, die den ihr eigenen beharrenden Kräften nicht zu Gunsten wirbelnder Unverbindlichkeiten, sondern in Vorausplanung ruhiger Befähigungsentfaltung begegnet (MEYER 1998: 72). Diese Schule ist auf fordernd-förderliche Weise an der (Selbst-)Perspektivierung von Lebenswegen interessiert und beteiligt.

Schule *sollte* dies tun, diese Beratung gibt es ja nicht erst seit gestern. Gewichtige Hinweise auf die Stärkung der schulischen Arbeit durch selbstständig tätige Schüler gaben COMENIUS (HOFFMANN 1998), KANT (MEYER 1999), FRIEDRICH d. GROSSE (FERTIG 1991: 15 ff., 43ff.), W.v.HUMBOLDT (HORNBRUCH 1998), DEWEY (MEYER 2000: 227ff.) und schon MONTAIGNE spricht davon: *'mich dünkt, man sollte ihm vor allen Dingen solche Anwendung geben, die seine Sitten und seinen Verstand besserte, die ihn zur Selbsterkenntniß brächte und ihn anständig sterben und anständig leben lehrete'* (I, 25, 271). Auch läuft bald jedes neuere didaktische Modell (JANK/MEYER, H. 1994) auf die Rücknahme der Lehrenden durch eine erwünschte Stärkung der Lerner hinaus.

Anders *verfehlte* Schule heutige Anforderungen, Selbstanspruch und Glaubwürdigkeit. Sie verlöre (weitere) Jugendliche, die einer Belehrungsanstalt abhold sind, allenfalls aus Opportunismus der Paukerei erliegen oder der Vortäuschung von Interesse, aber gewiss nicht intrinsisch motiviert sein können, wie das früher hieß. Die vor allem ihre Interessen, Befähigungen, Begabungen *und* Begrenzungen nicht entdecken können, was ein ungeklärtes, die Selbstentfaltung verunsicherndes, ja, womöglich verhinderndes Bild der eigenen Person,

¹ Vgl. zur Selbsttätigkeit EICKHORST 1998, GERHARDT 1999, GOLECKI 1999, MEYER/SCHMIDT 2000, MINNEMANN 1979

der Beziehungen (nicht nur) zu Lehrenden wie Mitlernern, der Aussichten im und auf das Leben zur Folge haben kann und oft hat. In der gymnasialen Oberstufe, die uns hier Folie ist, gilt dies ganz besonders.² BLANKERTZ' Anspruch an Eigengestaltung bei der Kompetenzentwicklung und Identitätsbeförderung kann anders keine Verwirklichung finden (KORDES 1989: 39f., HERICKS 1998: 292). Diese zwei zentralen Momente von Bildung aber gilt es zu sehen und zu stärken.

Der schulische Alltag belegt, dass das Eingeklagte sich, oft nicht tiefgehend genug, aber unzweifelhaft stärker verwirklichen lässt - weil es verwirklicht wird. Schülerinnen und Schüler sind nicht nur dankbar für Initiativen, die sie selbst wahrnehmen und in denen sie ihre Orientierungswünsche verwirklichen, die ihnen selbst in 'der' und zunehmend in 'ihrer' als der von ihnen in Konstruktion genommenen Welt gelten; sie ergreifen sie oft auch zügig und zielstrebig, nicht ohne dabei auch Regressionen zu unterliegen. Es gibt - was wunder bei oft genug lähmender Umgangsweise mit selbsttätigen Lernern - genug, die sich in die Demotivierung, in eine rein rezeptive, unproduktive Haltung hinein flüchten oder in sie hineingetrieben werden. Und selbst Engagement mag zuweilen opportunistischen Gründen geschuldet sein, ist aber in der Regel eine echte Entscheidung, das Eigene in eigener Regie zu ermitteln und zu vertreten.

1.2 Will man Kompetenz der Anvertrauten (SCHMID 1999: 317) und deren Selbstbemächtigung wie Identitätskonstruktion befördern, so auch deswegen, weil die lebenslang erarbeiteten und verteidigten Einsichten für entsprechend Wert befunden werden. Das halte ich - im Gegensatz zu KORDES 1989: 44 - für legitim. Ich glaube sogar, dass es eben dies ist, was gewissermaßen als lebenskünstlerische Ader an uns gesucht wird: Lehrende sollen den vampirisch veranlagten Lernern gerne dienen (vgl. PEUKERT 1998: 17). Sie erfahren sich derart in einer neuen Rolle: Mentor, Begleiter auf Wegen, die sie nicht länger so bestimmen wollen wie es der *objektive Bildungsgang* scheinbar von ihnen verlangte (was angesichts der Lebenswanderung jedes Einzelnen ohnehin Illusion war), sondern deren *je subjektive Qualität* sie anerkennend und die Wanderenden verproviantierend begutachten. Sie müssen ihnen Liebgewordenes (an Bildungsgütern, an Haltungen, an Wissen und Nichtwissen) erforschen und entdecken *lassen*, nicht es tauben Ohren predigen wollen (KORDES 1989: 201, 203, nun zustimmend). Lehrende sollen Lebenskunst nicht nur besitzen, sondern zeigen, was von ihnen neben den allseits favorisierten Eigenschaften wie Humor, Gelassenheit, Gerechtigkeit etwas verlangt, das ihnen selbst zu gelten hat: die kluge Selbstsorge - die auch vor dem 'Ausgesaugtwerden' schützen wird (HADOT 1991, GERHARDT 1999, v.a. 110ff.).

Lehrende sind so in einer Doppelrolle: tätig für die Bildung ihrer Schüler arbeiten sie zugleich an der eigenen Professionalisierung was wiederum ihre Fähigkeit zur für jüngste Erwachsene glaubwürdigen und annehmbaren Rückspiegelung von deren Kompetenzständen erhöht (HERICKS 1998: 293). Wie entbehrlich sie sich machen können (MEYER 1998: 75,89; SON 1998: 208) wird davon abhängen, wie sehr die am Unterrichtsprojekt Beteiligten dies von der Sache her für geboten halten. Ist sie eine herausfordernde, wird es vorkommen, dass sie am Unterricht einmal gar nicht teilnehmen dürfen. Das ist dann ein großes Ereignis, das still zu genießen ist.

1.3 Zugleich *muss* Schule so agieren. *Erstens*: Angesichts der Orientierungsdisparitäten (BÖHME 1998, FIGAL 1996: 101ff., MARTENS 1997, PEUKERT 1998, MINNEMANN 1999), die deutlich

² Vgl. hierzu etwa STICHT 2001, die konstatiert, dass AbiturientInnen der Angebotsvielfalt in Studien- und Berufsgängen oft nicht gewachsen sind, bezüglich ihrer Lebensziele und Wertvorstellungen vage bleiben, über eine höchst unklare generelle Lebensorientierung verfügen, eine eigentliche Persönlichkeit nicht vorweisen können. Zudem ist man mittlerweile der Ansicht, erst bei ca. 30-Jährigen von 'Jungen Erwachsenen' reden zu sollen (vgl. Psychologie heute, 4/2001, S. 20 ff, dort auch weitere Literatur).

zugenommen haben; angesichts der Krisensymptomatik einer in vielen Belangen versandenden, teils verrauschenden Moderne; angesichts der vermissten Gewissheiten (die freilich, gäbe es sie, zugleich als Zumutung empfunden würden) muss Schule einräumen, dass sie *nur* durch die Stärkung der ihr Anvertrauten zur kritischen, gleichwohl nicht entmutigenden Sicht auf die Welt und sich selbst in ihr fördern kann, nicht aber durch Patentrezepte oder Bilder einer ungefährdeten Zukunft. *Zweitens*: Jugend ist in Gefahr sich zu verfehlen, mit dem Anspruch, ein gelingendes Leben zu führen, nicht klar zu kommen, den guten (Eltern-, Gesellschafts-)Ideen: *eine Perspektive zu haben, im Leben Sinn finden, dem Leben Sinne geben zu sollen* (SCHMID 1998: 294), nicht gerecht werden zu können. Schon gar nicht 'just in time', wie ihr aber oft abverlangt. Suche, Wirklichkeits- und Selbstkonstruktion, Ertragen von Kontingenzerfahrungen, die Erarbeitung ungefährdeter Innensichten, weiterführende Kulturpartizipation, Mitgestaltung von Werten - auf allen und viel mehr Gebieten ist in unseren Breiten mindestens in der 'ersten Postadoleszenz' oft manche Fehlanzeige zu vermeiden (GOLECKI 1999, HEYMANN 2000: 197ff.). *Drittens*: In allen genannten Feldern werden dennoch die größten Anstrengungen unternommen, entwicklungstypischen Anforderungen zu entsprechen; Selbstfindung findet sich freilich *helter skelter*, Selbstbesinnung ist nicht angesagt. Und können die werdenden Erwachsenen angesichts des auf ihnen lastenden Profilierungsdrucks und der allzeit Spaß gebietenden peer-group tatsächlich an reflektierte und Dilemmata austragende Selbstvergewisserung sich heranwagen? Wo sie doch dies eigentlich wollen (müssen)? Und wenn es stattfindet: weshalb sollte Schule davon (und den Irritationen und Fragwürdigkeiten) nichts merken? Hier ist mehrfache *Stärkung* von Schule verlangt. Solche aber, die weiß, wo ihre *Grenzen* sind, gilt doch unbedingt, dass sich Selbstvergewisserung, verstanden als lebenslange Aufgabe, zum Großteil außerhalb ihrer Reichweite vollzieht. Aber Anregungen, die könnte sie ja vermitteln. Auch wenn sich in ihr Momente der Wahrheit und Authentizität, also wirklich helfende Momente, oft erschreckend schnell abschleifen. Auch wenn es in ihr zuweilen an Lebenskunst fehlt. Auch wenn von einer *Schule auf Gegenseitigkeit* kaum die Rede sein kann.

2. *Lebenskunst*

2.1 *Gut zu leben wissen*, dieses Thema erlebt seine erfreuliche Renaissance. Eine Wende zu engagiertem Nachdenken über die 'Kunst des Lebens' ist zu konstatieren.³

Der Begriff freilich ist bunt besetzt: Unter Lebenskunst wird nahezu alles verstanden, was die beiden Teilbegriffe annähernd sinnreich zusammenzubringen verspricht. Das reicht von der Selbstinszenierung in modischer Kunst, über die Hauswurfsendung, die von Experten geprüfte Tipps verspricht, *to simplify your life*, verbunden mit der Möglichkeit, den (kostenpflichtigen) Beratungsdienst zu kontaktieren, über *Die 24 Erfolgsgeheimnisse für Glück, Geld und Gesundheit* oder solche Bände, die gleich frei heraus gelingendes Leben mit Karriere gleichsetzen, bis zu wieder hervor gekramten Bestsellern wie dem CARNEGIES, der in glatter Verkennung der fundamentalen Bedeutung kluger Selbstsorge dekreditiert: *Sorge dich nicht - lebe!* Im Internet finden sich esoterische Erbauungsschriften, *links* zu Workout- Think Positive-Instituten; www.google.de liefert in 7440 Einträgen einen ersten Eindruck, der vor allem vermittelt, hier könne man 'geholfen werden'.⁴

³ Im Philosophieunterricht war es nie ausgeklammert, viele Kurse widmen sich seit Jahr und Tag den Fragen der Existenz, der Praktischen Philosophie; dennoch sind Fragen der 'Lebensgestaltung' in Schule nunmehr verstärkt angekommen, die allerorten Kurse veranlassen, tragende Vorstellungen unseres Lebens an Hand entscheidender gesellschaftlicher oder persönlicher Konfliktfelder auf ihre Güte hin zu bedenken und Vorsicht walten zu lassen bei den hergebrachten und oft zu wohlfeilen Antworten (vgl. MARTENS 2001).

⁴ Um die Bandbreite des Angebots zu unterstreichen, seien auch ganzheitliche Welterfassungsbücher wie etwa NOCZIKS *Vom richtigen, guten und glücklichen Leben* erwähnt oder v. WERDERS *Lehrbuch der Philosophischen Lebenskunst für das 21. Jahrhundert*, das - geschichtsphilosophisch überambitioniert und in Erweiterung des Kreativen Schreibens - vielerlei

'Da muss ich widersprechen: Lebenskunst ist kein Kriseninstrument, sie ist für mich Begleiterin zum selbstbestimmten Leben.' (Maria, 18)

Dies mag den Eindruck erwecken, der Begriff sei ein recht beliebiger. Grundlegungsfunktion kommt ihm dennoch zu, und in diesem Sinne ist *philosophische* Lebenskunst derzeit vor allem mit dem Namen WILHELM SCHMID verbunden. Seinen Bestimmungstücken folgte auch unser Unterricht.

2.2. Den Ausgang nimmt sein Konzept in der Erkenntnis, dass 'die gelebte freie Gesellschaft, die Demokratie als Lebensform' (SCHMID 1999: 176) für eine andere Moderne zu stärken sei und als deren 'wahre Machtbasis (..) die Selbstmächtigkeit der Individuen (238) zu favorisieren.

Um Lebenskunst bemüht sich das Individuum, das sich nicht von individualistischer Arroganz leiten lässt, sondern sich selbst zu führen, ein reflektiertes Verhältnis zu sich selbst zu begründen, starke Beziehungen zu Anderen herzustellen und sich an der Gestaltung von Gesellschaft zu beteiligen versucht (SCHMID 2000 a: 173).

Drei Herzstücke des Begriffs sind damit angesprochen:

Erstens: Lebenskunst ist eine Sache des Einzelnen, die ihn nicht vereinzelt, die ihn aber veranlasst in seiner Selbstermächtigung zu einer Vergewisserung über seine Lebensperspektiven und seine Vorstellungen vom Gelingen, ja, von der Güte *seines* Lebens zu gelangen. Dies geschieht in 'optimistischem Pessimismus' und unter Zuhilfenahme heiterer Skepsis. *Zweitens*: Lebenskunst möchte der kunstvollen Gestaltung der Existenz dienen, dem kreativen Verhältnis des Selbst zu sich selbst. So ist Lebenskunst die Kunst *sich ein schönes Leben zu machen*, was die Ästhetik der Existenz im Sinne FOUCAULTS anspricht. 'Schön ist das, was als *bejahenswert* erscheint. Als *bejahenswert* erscheint etwas in einer individuellen Perspektive, die keine Allgemeingültigkeit beanspruchen kann, bezogen auf das Subjekt selbst, auf sein Leben, auf Andere' (SCHMID 1999: 167f.). *Drittens*: Lebenskunst zielt auf die hilfreiche Einnahme einer begründeten und authentisch vertretenen Haltung, die allen wesentlichen Dimensionen des Lebens offen und kritisch gegenübertritt und dabei den Anderen als Bereicherung ansieht und annimmt.

Lebenskunst sucht weiter die enge Verbindung zur Pädagogik. 'Bildung befähigt das Individuum zur Gestaltung seiner selbst und zur eigenen Lebensgestaltung' (310, hier beruft sich SCHMID übrigens auf COMENIUS). Bildung ist zu verstehen als 'Anleitung zur Selbstsorge' (ebd.), zentral ist die 'Ausbildung eigener Urteilskraft' (ebd.) und unbedingt ein Wahlangebot. SCHMID fordert eine 'Pädagogik der Lebenskunst', die 'allerdings, wo irgend möglich, der Bildung durch *Selbstbildung* den Vorrang einzuräumen' habe, 'zu der sie auch dort, wo die pädagogische Anleitung unverzichtbar ist, nur den Anlass gibt und den (...) Rahmen zur Verfügung stellt. (...) Es gibt (...) für diese Pädagogik keinen inhaltlich bestimmten, festen Bestand des Lebenswissens, der nur zu vermitteln, und, wenn vermittelt, umstandslos umzusetzen wär.' (Es könne hier) 'nicht, wie bei der herkömmlichen Wissensvermittlung, ein normativer, sondern nur der optative Aspekt leitend sein' (311f.).

Gravitationszentrum des Lebenskunstbegriffs ist somit die *Wahl* (188ff.) , in der die 'Praxis der Freiheit' (176) gründet.⁵ Ausgehend von Dilemmata der modernen Wahlfreiheit, die sie *erstens* zu einer Notwendigkeit hat werden lassen, die *zweitens* ein Können erfordert,

Angebote für das eigenständige und selbsttherapeutische Erproben des Philosophierens macht und Erkenntnisse bekannter Philosophen über Übungen erschließen helfen möchte.

⁵ Hier ist an CAMUS' Begriff der Wahl und seinen Zusammenhang mit einer globalen Verantwortungsethik zu erinnern: für die relative Utopie, 'die der Tat und den Menschen zugleich eine Chance einräumt', für den Dialog, für das Bekenntnis und gegen die erniedrigende Hinnahme der Angst und der Perspektivlosigkeit. (CAMUS 1991). CAMUS wäre auch fruchtbar zu machen für eine *Pädagogik der Mitmenschlichkeit*, in der Sorge für den Bildungsgang und Lebenskunst gut aufgehoben sind. (vgl. CAMUS 1992: 6ff.)

das nicht gekonnt wird und die *drittens* den Verzicht auf die Realisierung anderer Optionen einschließt, plädiert SCHMID dafür, die Wahl trotz aller Relativierungen als 'Kern der Selbstmächtigkeit' aufzufassen, da 'die Ästhetik der Existenz des Subjekts der Lebenskunst (..) darauf' beruht, 'eine reflektierte Wahl treffen zu können.' (192). Zur Wahl gehört ihre *Vorbereitung* als Aufmerksamkeit und Achtsamkeit, ihr *Heranreifen* in Beratung und freimütiger Meinungsbildung, schließlich ihre nach einem umfassenden Kriterienkatalog vorzunehmende Analyse, in deren Zentrum der aristotelische Begriff der Klugheit (*phronesis*) ruht, der hilft, das richtige Maß zu finden. Dabei habe das Subjekt der Lebenskunst die verantwortungsvolle Aufgabe aus autonomer Selbstsorge (249) heraus in immer neuer Kohärenzstiftung (vgl. SCHMID 2000 b) mit Anderen eine 'Kultur der Sorge' (SCHMID 1999: 267) zu entwickeln - etwas, das der säkularen Moderne immer mangelte, das aber Ziel aller Bildungsbemühungen war und ist.

So kann, wer Lebenskunst walten lässt, im Leben nicht nur Sinn finden, sich also in vorfindbare Zusammenhänge einfügen, sondern viel mehr: im Hinblick auf sich im Verhältnis mit Anderen *wählen*, seinem Leben Sinn *geben*, die Zusammenhänge *selbst gestalten*, zu leben verstehen und dabei eine 'unhintergehbare Eigenheit der Perspektive' (293) entwickeln. Sie/er wird auch mit den Grenzen des Verstehens leben lernen und nicht der Illusion erliegen, 'sämtliche Komponenten des Lebens klären und kalkulieren zu können.' (295) 'In der andersmodernen Welt der Polyperspektivität' - zunächst als verwirrend gefürchtet - 'wird die Perspektive zu einer Frage der bewussten Wahl für das Subjekt' (296).⁶

'Wir haben noch die Wahl in der Gestaltung des Lebens' (Petra, 19)

3. *Bildungsgang*

3.1. Bildungsgangdidaktik macht den Lerner zum Handelnden in Bezug auf den eigenen Bildungsprozess. Mit DEWEY kann der Bildungsgang 'als Wachstum (growth) beschrieben werden, als sich selbst aufschaukelnde, zunehmend angemessenere und komplexere Sicht auf die Welt und auf einen selbst - verbunden mit der Fähigkeit in dieser Welt zu agieren' (MEYER 2000: 238). Dazu gehört die Ausformung eines gelebten Verantwortungsbewusstseins für Bildungsaufgaben wie für das Gelingen von Kommunikation und Arbeit mit Anderen. Derart definiert kann die gängige Begriffsbestimmung, Bildungsgang sei eine Art Abschlussprofilierung für die educational career (SCHAUB/ZENKE 1995: 97) nicht mehr genügen. Bildungsgangdidaktik greift weit hinaus auf die sich selbst bildende Persönlichkeit als eine des Künftigen, der der Schule und ihren Bildungsgängen Entwachsenden.

3.2 Bildung geschieht im Aufbau von Entwicklungsaufgaben, gemäß der je subjektiven Deutung gesellschaftlicher Anforderungen und gemäß der zu realisierenden Kompetenzen und Identitätsstände (MEYER 2000: 245). Diese zugleich gesellschaftliche und individuelle Konstruktion braucht gleichsam *Bildungsaufträge*, zielgenaue und perspektivenreiche Aufgaben, die den Lernern hilfreich für die eigene Entwicklung sein können, und ein langfristiges *setting*, das Dynamik, Turbulenzen und Transformationswünsche, vor allem an

⁶ Hier deckt sich das Konzept mit der Ausarbeitung HENRICHS: Das bewusst bewusste Leben als eine Bewegung, eine Verlaufsform des Lebensganges, hilft uns uns selbst in ihm zu finden und unser Verständnis dieser Bewegung selbst für uns förderlich zu erhöhen. Bewusst ist ihm zufolge demnach eine Lebensführung zu nennen, die sich Rechenschaft über die Ziele gibt, die den größten Lebensgewinn versprechen, über Selbstkontinuierung hinaus Evidenz ermöglicht und derart Perspektive aufweist. Dabei muss uns nach HENRICH freilich bewusst sein, dass wir, 'zwar sehr wohl freigesetzt sind, nicht aber Freiheit als absolute Verfügungsmacht über (unser) Handeln besitzen. Das bewusste Leben, das wir durch diese Dynamik definiert haben, ist in grundsätzlicher Betrachtung nicht Leistung, sondern *Geschick*. Im Ganzen dieses Geschicks sind ihm aber Lebensaufgaben gestellt, die es in Anspruch nehmen' (HENRICH 1999: 26f.). - Daran entzündeten sich, wie zu denken, im Kurs heftige Diskussionen.

entwicklungspsychologischen *Knotenpunkten* zulässt. Prinzipiell müssen Bildungsgänge offen sein dafür, 'die eigenen Verständnismöglichkeiten kreativ zu erweitern'; in diesem Sinne sind Entwicklungsaufgaben Aufgaben, die selbst im Hinblick auf intersubjektive Kreativität hin zu entwickeln sind (PEUKERT 1998: 26). Bildung im Bildungsgang ist daher eng verbunden mit der Selbstformung, die sich aber nicht solipsistisch, sondern in bilateralen Lehr-Lern-Prozessen, am glücklichsten in gemeinsam verabredeten, gemeinsam in Konstruktion gebrachten und gemeinsam bewerteten Unterrichtsvorhaben realisiert.

3.3 Zu konstatieren ist in Bildungsgängen eine gewisse Verschlungenheit und Eigenmächtigkeit - unbestritten aber ist, dass sie - bildlich gesprochen - *angelegt* werden können oder *verbaut*. Geschieht Letzteres, ist allemal ein Versagen seitens der Institutionen zu vermuten, liegt aber Ersteres vor, verheißt die Anlage selbst nicht ihre Nutzung; verschlungen und eigenmächtig kann nun der subjektive Weg sein, den ein Lerner nimmt; auch mag es ein Sich-Selbst-Alle-Perspektiven-Verbauen geben. Hier sind Schule Grenzen gesetzt. Dem kann allenfalls durch die Wahl des richtigen Zeitpunktes für die Bildungsaufträge begegnet werden, der glückliche Moment (*kairos*) also ist hier, wie so oft im pädagogischen Alltag erwünscht.

4. *Bildungskunst und Lebensgang*

4.1 Bildungsgang und Lebenskunst sind einander *verschwistert*. Das zeigt sich nicht nur in der affinen Begrifflichkeit (Wahl, Perspektivität, kluge Selbstsorge für das Ermöglichen sowohl der Selbstverwirklichung wie der sozialen Verantwortung), auch ist nicht allein auf eine Art Propositionalität (der Bedeutung ihrer logischen Aussageäquivalenz) abzuheben. Vielmehr gilt es zu erkennen, dass es um ihre Beziehung geht, die eine enge, solide, substantielle und zugleich freundschaftlich verbundene ist:

Bildungsgänge sind prozessualer Ausdruck angewandter Lebenskunst, ihre Konstruktionen verändern und verlagern sich in deren neuerlicher Nutzung, rufen bei dieser wiederum Repertoireerweiterungen und Vertiefungen hervor, an die dereinst nicht zu denken war, und so ad infinitum. Lebenskunst ist immer schon involviert in die förderlich-fordernde Eröffnung, Perspektivierung von Bildungsgängen, beweist sich an ihnen und hat dergestalt als Hauptbetätigungsfeld die Ausformung wohlverstandener Bildungsgänge, die Lebenskunst benötigen, ja, einfordern, wie sie diese selbst wiederum möglich machen.⁷ So kann die Geschwisterlichkeit der beiden Begriffe nachgerade als *Zwillingsbegrifflichkeit* gelten, meint doch Bildungsgang ebenso wie Lebenskunst die Ermächtigung der Menschen zu ihrer Selbstklärung und Weltannahme.

4.2 In unserem Zusammenhang von Interesse ist auch der Ansatz von ALTHEIM, Lebenskunst für kulturelle Jugendbildungsarbeit zu reklamieren. Sie setzt dabei Bildung als 'Grundvoraussetzung' von Lebenskunst und gelingendem Leben, schiebt also deren Vollzug hinaus auf eine Phase im Leben, die sich ihres Gebildetseins sicher weiß. Das vertrete ich nicht. Dennoch ist natürlich mit NUSSBAUM nicht von der Hand zu weisen, dass Bildung Lebenschancen eröffnet (vgl. BLOCK/KEMM 1995) und Überlegungen zur eigenen Lebensqualität wie Anregungen zur Lebensgestaltung befördert; in diesem Sinne stimme ich dem Ansatz eines 'Lernziels Lebenskunst' wie es ALTHEIM vertritt zu, das helfen soll, Jugendlichen gleiche Zugänge und Optionen für ein gutes Leben zu schaffen. Die avisierten Praxisprojekte verdienen ebenfalls Unterstützung, sind aber wenig ausdifferenziert (ALTHEIM 2000: 14ff.).

⁷ Vgl. FERTIG 1991. Hier kann nur kurz auf die Briefe HERDERs (Bildungsgänge brauchen Vorgaben, 47ff.), A. v. HUMBOLDT's (Bildungsgänge werden gefördert durch Forderungen, ob von anderen oder einem selbst, 60ff.) und M. CLAUDIUS (Bildungsgänge beinhalten die Sorge um Andere, kennen sowohl vom Subjekt selbst ausgeübte, als auch von Anderen angebotene hilfreiche Lebenskunst, 54f.) hingewiesen werden.

5. *Philosophiekurse 'Auf dem Wege zu einem 'gelingenden Leben''*

5.1 Die umseitige *Übersicht*, die komprimiert, was wir, meine Kursteilnehmenden, meine Referendarin KIRSTEN NICKLAUS und ich behandelten und welchen Aufgaben wir uns stellten bzw. stellen, mag Ihnen, liebe Leserin, lieber Leser einen kleinen Einblick bieten, erschöpfend kann sie nicht sein. Lebens(vor)gänge sind verschlungener.

5.2 An relevanten *Voraussetzungen* in der gemeinsamen Lerngeschichte sind zu erwähnen: Den neu zusammengesetzten Kursen war die Zusammenarbeit in Deutsch und Ethik mit etwa der Hälfte der Beteiligten über einen Zeitraum von drei, vier Jahren (also ab Klasse 8, 9) vorausgegangen; hier erlangten viele erste Projekterfahrung, für einige gab es ein Theaterprojekt bei mir: *Beuys im Treppenhaus*. Im Vorstufenkurs Philosophie beschäftigten uns im Zusammenhang mit der anthropologischen Grundfrage die Epochenthematik und ein internetgestütztes Projekt *Searching for David*.⁸ Zum Abschluss des Schuljahres hatten wir uns auf Wunsch der Schülerinnen und Schüler Aspekten des Todes gewidmet.

5.3 *Bestimmungsstücke*

5.3.1 *Programmvorschlage*: Den Kursteilnehmenden wurden vier Vorschage für ein Semesterthema unterbreitet. Die Angebote nutzten zuvor geäußerte Präferenzen, hielten Anschluss an den Anthropologie-Kurs und offerierten ihr Gebiet mit einer Kurzbeschreibung möglicher Schwerpunkte: Was könnte ein gelingendes Leben sein? Was ist wirklich? Was ist und zu welchem Ende betreibt man Wissenschaft? Ist da draußen wer? (Welt-Mensch-Kosmos). Der Horizont war weit aufgespannt. Die Teilnehmenden entschieden sich nahezu einhellig für die Lebenskunst als Thema - ein Indiz dafür, dass lebensweltliche Bezüge nicht aus der Schule heraus gehalten werden sollen, dass vielmehr zu ihrer Behandlung die langfristige Projektierung einer herausfordernden Sache gehört, nicht die punktuelle Abfrage, und eine Hinführung wie auch uberraschungsmomente verlangt sind. Der Schüler, der sich am vehementesten gegen die Wahl dieses Themas aussprach, weil ihm unbehaglich dabei war, von sich und seinen Vorstellungen des Gelingens *seines* Lebens etwas preiszugeben, zudem noch in einem Kurs, den er kaum kannte, argumentierte im übrigen derart engagiert, dass es schließlich nicht mehr schwer war für den Kurs, ihm ob eben dieses Engagements vor Augen zu führen, wie relevant das Thema sei. Er vertritt es mittlerweile als gewinnbringend, sich dem gestellt zu haben.

5.3.2 *Wahl*: Wahl meint 'Instituierung eines Horizonts', 'Eröffnung und zugleich Begrenzung (...) Festlegung auf die Realisierung bestimmter Möglichkeiten. Die mutige Wahl (...) kann beträchtliche Energien freisetzen. (...) Wahl wirft ein Licht voraus auf die künftige Existenz' (SCHMID 1999: 218). Schule muss nun behutsam wählen lassen, muss Sorge tragen, dass den Geboten der phronetischen Klugheit (221) Beachtung geschenkt wird. Gut, wenn die Wahl selbst Thema und überlegt wird, was man entscheiden kann. Dafür und um Beliebigkeit und Diffusität der Entscheidungsgründe ebenso vorzubeugen wie Tendenzen zur Entpflichtung von gemeinsamen Erwägungen und gegenseitiger Vermittlung braucht es ein Klima der Offenheit. Erst dann werden den Anderen achtende Bezugnahmen und ein 'Kursgefuhl' der nun auf *eine* Sache sich einlassenden Lerner möglich werden. Rückschritte sind unausweichlich, sei es aus Überforderung, Termindruck, Interessenverlagerung oder

⁸ Kurz: es ging um die Suche nach einem Kind, das an SCID, einer schweren Immunschwäche erkrankt war und in dem uns zur Verfügung stehenden Text als Menetekel der in die soziale Isolation führenden Postmoderne stand und damit im Gegensatz zum Sinnbild der aufbrechenden Moderne, MICHELANGELOs *David*.

subjektiver Bestätigung von Befürchtungen, die mit der Wahl einher gingen (vgl. BACKENHAUS 1999: 54). Aber auch Sprünge nach vorn: Lerner wenden diesen Klärungsprozess künftig reflektierter an, werden - wo nötig - nach Begründungen fragen, sind also eingeübt in eigene Kompetenzerweiterungsstrategien. Wenn das aufgeklärte Eigeninteresse (der 'archimedische Punkt' der Wahl und damit der Lebenskunst - SCHMID, 1999: 226) die Annahme der Anderen befördert hat, dann werden - dies ein wichtiger Gedanke für die Bildungsgangdidaktik - 'die *konzentrischen Kreise* der Klugheit entfaltet, die sozial, räumlich und zeitlich immer weiter ausgreifen und die Wahlakte und Handlungen unter den Anspruch stellen, auch im weiteren und entfernteren Sinne die Interessen Anderer und die Auswirkungen des eigenen Handelns auf Andere und die Allgemeinheit mitzubedenken. Das kluge Subjekt geht aus sich heraus und wächst über sich hinaus in seinen Sozialbeziehungen(..) in (...) die weiter entfernten, längerfristigen Zeiträume des eigenen Lebens, bis hin zur abstrakten Grenze des gesamten eigenen Lebens, über das der Blick noch hinausreicht auf die historischen Zeiträume und das Leben künftiger Generationen, denen die Sorge im selben Maße gilt, wie das Selbst die Sorge früherer Generationen für sich in Anspruch nimmt' (SCHMID 1999: 226).

5.3.3 Lösungen In einem derart in Gang gebrachten Kurs wird das nötige Klima bestehen, um Forderungen, deren Unaufschiebbarkeit auch nach kluger Abwägung besteht, genüge zu tun. Eine Notlösung, wie etwa die trotz Unterrichtsausfall abzuleistende Klausur als schriftlich auszuarbeitende Stellungnahme zu drei im Unterricht kaum besprochenen Texten binnen zweier Wochen zu verlangen, wird dann zwar weiter als Herausforderung gesehen, aber angenommen und im Nachhinein als wichtiger Entwicklungsschritt empfunden. Und es kann auch geschehen, dass Schülerinnen und Schüler ohne die Begleitung ihrer Lehrenden zu einer Lesung mit dem Lebenskunst-Experten WILHELM SCHMID aufbrechen, dessen Texte zwar zuvor nicht im Mittelpunkt des Unterrichts standen, der aber als Berufungsinstanz schon immer präsent war und dessen Auftritt am 16. Januar 2001 in der Evangelischen Akademie Hamburg für eine intensive Besinnung auf weitere Themendimensionen (Schmerz, Lust, ökonomisch-soziale Bedingungen für die Entfaltung von Lebenskunst) und eine lebhafte und kontroverse Berichterstattung im Kurs sorgte. Dass Schule dort stattfindet, wo sie nicht ist, mag dann erfreuen.

5.3.4 Kursgeschehen Mit der Bandbreite des Lebenskunst-Begriffs waren nicht nur die Lehrenden, sondern selbstverständlich auch die Lerner konfrontiert; wir haben gemeinsam versucht dies produktiv zu nutzen, zumal es einen Großteil dessen ausmacht, was ihre Gestaltungsmacht herausfordert, ihr scheinbar genüge tut, das eigene Bedenken abzukürzen verspricht. Deshalb wurde Texten der Popularphilosophie im Unterricht Raum gegeben: um Interesse zu wecken und wachzuhalten, um Urteilsvermögen zu schärfen und die Notwendigkeit der Begriffsklärung selbst exemplarisch vorzuführen. Dies hat sich bewährt.

'Gelingendes Leben? Das heißt für mich eine grundsätzliche Zufriedenheit mit dem eigenen Handeln verspüren.' (Recha, 19)

Gesichtspunkte, die Schmid in der *Asketik* erfasst wie den *Genuss der Lüste*, die *Melancholie* oder die *Gelassenheit* sind bisher kaum vorgekommen, andere projiziert als eigene Essays zu Themen wie *Gewohnheiten* oder *Auf den Versuch hin leben*, in der Ausstellung wird Fragen der Kultur und des 'Kunstwerks Leben' Platz geboten, wieder andere sind in früheren Phasen des Bildungsgangangebotes Ethik/Philosophie Thema gewesen, so dass etwa die *Ökologische Lebenskunst* ausfiel, wogegen der Aspekt des *Umgangs mit dem Tode im Leben* wieder eine zentrale Rolle spielte.

Ein Großteil unserer Kursgespräche berührte die Frage nach *dem Anderen*; die Gemeinsamkeiten der Kursbeteiligten, das sie Verbindende wie das sie Trennende waren nun nicht mehr notgedrungen, sondern zentral zu erörtern. Im Konfliktfalle allemal. Von schweren Krisen war unser Unterricht bisher nicht betroffen, dennoch können sie auftreten, etwa, wenn

das Interesse an der Lebenskunst sich erschöpft und das altersgemäße Auseinanderdriften der *subjektiven* Bildungswege sichtbarer, virulenter wird. Dieser Aufsatz fand kurz nach den Hamburger Frühjahrsferien seinen Abschluss, die zu prognostizierenden Konflikte: wie ist weiterführendes Interesse am Thema *on the long run* wachzuhalten, wie gehen wir mit Realisierungsschwierigkeiten bezüglich der Ausstellung um, wie werden die Essayisten es verkraften, ihr Formulierungsvermögen begrenzt zu finden..., stehen also unmittelbar bevor.

In beiden Kursen gab es - trotz sehr unterschiedlicher Herangehensweisen - unserer Beobachtung nach vier wesentliche Aspekte, die sich vielleicht verallgemeinern lassen:

Die Fragen nach der Authentizität: nach der Wahrhaftigkeit der Lebenskunst Empfehlenden, Fragen nach den gesellschaftlichen Grundlegungen von Forderungen an Lebenskunst-Essentials - ihnen nachzugehen wird im Laufe der Projektphase immer wesentlicher.

Das erwünschte und gewichtige Bedürfnis nach philosophischen Grundlagentexten: SENECA, NIETZSCHE, MONTAIGNE; HENRICH, NUSSBAUM - ihre Komplexität reizt, ihre klärende Funktion findet Anerkennung.

Das legitime Bedürfnis nach Popularphilosophischem: LASN, MORRIS⁹ - hier reizt die Auseinandersetzung mit den nur auf den ersten Blick schlüssigen Argumentationen, ihre gleichsam katalysatorische Funktion macht sie zu einem didaktischen Glücksfall.

Das entlastende Bedürfnis nach methodischer Vielfalt: Gedankenexperiment, Definitionen, Film; kommentierende und essayistische Schreibversuche, Chat-Beiträge, Exposés, Zwischenstände; Präsentation; praktisches Tun - all dies schafft Möglichkeiten für eine tentative Vergewisserung des Sachverständnisses wie es auch lebenskünstlerische Optionen eröffnet.

5.3.5 Projekte In beiden Kursen bildete sich deutlich der Wunsch nach einer neuen Entwicklungsaufgabe heraus.

Kurs A. Essays Ausgehend von der Besprechung der MONTAIGNEschen *Essais* und im Hinblick auf den erprobenden Vollzug von Leben, sollen Versuche im Verfassen eigener Essays unternommen werden. Inwieweit diese veröffentlicht werden, ob es einen weiteren Schritt zu einer anderen signifikanten Bildungsaufgabe geben wird, steht noch dahin. Entscheidend scheint mir mit KORDES 1989: 37, dass der 'Kraft des Lernens' etwas zugetraut wird. Eine Anregung zur Begegnung mit dem parallelen Kurs wird es natürlich geben.

Kurs B. Ausstellung Hier sollen der Öffentlichkeit Ermittlungen und Einsichten zur Lebenskunst (auch in ihrer Genese) informativ und sinnlich vor Augen geführt werden. Dabei sind selbst gesetzte Vermittlungsstandards zu beachten, es muss gemeinsam geplant werden. Die Ausstellungsvorhaben decken konzeptionell wichtige Aspekte des Lebenskunst-Projektes ab und belegen wie eigen Zugänge sein können und dürfen: der Bogen spannt sich von der Darlegung und Hinterfragung der Lebenskunstbezüge bei SOKRATES, DIOGENES, CAMUS und EINSTEIN über Photocollagen, Interviews und Umfragen zur landläufigen Lebenskunstauffassung hin zur Darstellung von Lebenskunst *in* der Kunst und einem Multimedia-Projekt. Als zusätzliche *Herausforderung* des Kurses *an sich selbst*, soll die Ausstellung stil- und lebenskunstgerecht eröffnet werden: mit einer Rede, mit der Herstellung von Atmosphäre und nicht ohne *event*-Charakter. Der Kurs beschäftigt sich zusätzlich, formal wegen der noch zu schreibenden Klausur, inhaltlich aus durch die HENRICH-Lektüre gewecktem Interesse an den politisch-kulturellen Grundlagen von Lebenskunsterprobung mit dem Fähigkeiten-Ansatz NUSSBAUMs.

⁹ Vgl. die Homepageangaben im Literaturverzeichnis und die Angaben in der Tabelle. Ein Schüler hielt übrigens dem Verkaufsphilosophen Morris und seinen 7 C's (Conception, confidence, concentration, consistency, commitment, character, capacity to enjoy) in der Evaluation seine 7 S entgegen: Sein, Suche, Sorge, Sinngebung, Sterben, Selbst und Seneca

5.3.6 *Evaluation* Per Evaluation (mit gängigen Instrumenten, aber auch Zeichnungen *Durch diese Tür bin ich (in den Kurs) hineingekommen und durch diese gehe ich wieder hinaus*, die nach den veränderten Sichtweisen und Kompetenzständen fragen, sowie mit ausführlichen Interviews, in denen einige Teilnehmende mehrstündig Auskunft gaben) äußerten sich die Schülerinnen und Schüler nach Klärung ihrer Bewertungsmaßstäbe zur Auswahl der Texte, den eingesetzten Methoden, ihrem Lernzuwachs und der Entwicklung ihres Interesses für die Lebenskunst ebenso wie zu SCHMIDs Bildungsbegriff und überlegten, wie sie nun den Begriff des 'gelingenden Lebens' füllen würden. Kritik galt neben den schulischen Rahmenbedingungen auch der Tatsache, dass ihr Klärungsbedürfnis weiterhin groß sei.

'Mit der von mir (in der Zeichnung) angedeuteten Selbstbefragung beim Verlassen des Raumes habe ich versucht darzustellen, dass sich jeder sein eigenes Urteil bilden und entscheiden muss, was für ihn nützlich ist und was er daher aus dem Unterricht mit nach Hause nimmt.' (Hagen, 19)

Positiv vermerkten die Teilnehmenden aber durchgehend, Abwechslungsreichtum und Anforderungscharakter der Kursarbeit, bei mehr als der Hälfte war das anfangs abwartende Interesse zum Teil deutlich gestiegen, so dass der weiteren Beschäftigung mit Fragen der Lebenskunst gute Chancen eingeräumt wurden.

'Der Begriff der Sorge hat eindeutiger Konturen angenommen: Sorge um das Selbstbild für Andere.' (Recha, 19)

6. Folgerungen

6.1 'Lebenskunst' als Unterrichtsthema ist relevant im und für den Bildungsgang, es ist facettenreich genug, Zuspitzungen auf herausfordernde, selbst als solche erkannte Entwicklungsaufgaben (MEYER 2000: 246) zu ermöglichen. Herkömmliche Unterrichtsabläufe werden kritischer gesehen, und in ihrer möglicherweise doch vorhandenen Berechtigung geprüft, und da Lebenskunst ihre eigene Anwendung forciert, verhelfen die anregenden Faktoren des Themas zu Einsichten, die es ermöglichen, den einengenden Rahmenbedingungen nun als Lernender etwas entgegenhalten können, das intersubjektiv geklärt ist und den persönlichen Maßstäben genügt. So können objektive Bildungsgänge mit Grund und klärend hinterfragt werden, ein Sich-Bejammern ob fehlender Perspektiven wird obsolet. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich deutlich mit sich und ihren Lebensläufen, subjektiven Bildungsgängen, Lebensplänen auseinander, sie verlassen die Enge des 'Behbergungsinstituts' und wenden sich an eine von ihnen selbst erst herzustellende Öffentlichkeit. Sie ergreifen Eigeninitiative, haben Fragen und sie erfahren exemplarisch: *die wichtigste Sache von der Welt ist die (...) sein eigener Herr zu werden* (MONTAIGNE, I 38, 435). Die Präferenz der Wahl könnte derart zugleich eine für das Erkennen des eigenen Bildungsweges und für die weite Aussicht in mögliche Markierungen der Zukunft sein. *Non scholae sed vitae discimus* - mag sein, dass dies immer schon gemeint war.

6.2 'Lebenskunst' ist ein die *Lehrenden* herausforderndes Lernfeld: sie sind nun initiiierend und beratend dabei, machen Vorschläge, regen an, dozieren nur bei Bedarf - das entspannt. Unser Rundgang auf der Suche nach dem Raum für unsere Ausstellung wird mir in Erinnerung bleiben: er war notwendig, dauerte mehr als eine Schulstunde, stellte uns vor gleichermaßen unbefriedigende Optionen und erbrachte schließlich doch einen brauchbaren Ort: die Gymnastik-Halle. Während des Ganges zelebrierten wir schließlich geradezu Lebenskunst, störten höflich, erklärten unser Anliegen, begegneten Verständnis und erfuhren nebenbei allerhand von unserem Lernort und von uns.

7. Ausblicke

7.1 Beteiligt man Schüler an der Wahl, Klärung und Organisation ihrer eigenen Bildungsprozesse, lässt sie also Bildungsgänge und damit die weitere Konstruktion ihrer Lebensgänge (KAFKAs 'Schloss' als Erklärungsmetapher für HENRICHs Gedanken vom Lebensgang beschäftigte uns sehr) reflektiert angehen, wird dies nicht ohne Folgen bleiben, und zwar notwendig - auch und gerade im vorübergehenden Regressionsfalle: *Gesetzt, die Ausstellung besucht kaum jemand! Schlimmer: sie findet nicht statt!* - positive, persönlichkeitsstärkende und zudem erfahrungssättigende Folgen, auf die *nicht* aufzubauen kaum gelingen dürfte. Krasse Entwicklungssprünge müssen sich deswegen nicht einstellen. Dennoch ergibt sich eine Perspektive auf das, was in meinen Augen die vornehmste Aufgabe von Bildung und Erziehung ist: sich für die Annahme von Welt auf Dauer des Lebens zu stärken. Daran hat sich Schule zu messen. Am besten durch die kritische, künftige Komplexität bedenkende Weise, objektive Bildungsgänge zu gestalten, die subjektive Bildungsgänge gelingen lassen.

7.2 Philosophische Lebenskunst ist ein wichtiges Mittel der Gestaltung von gelingenden Bildungsgängen. Anderen wie etwa institutionellen Vorgaben, Beziehungen, Zufällen mag in manchem Moment scheinbar größeres Gewicht zuzumessen sein, doch wird auch ihr Einfluss letztlich mittels erworbener oder 'geliehener' Lebenskunst realisiert oder nicht. Um *wählen* zu können beim *Suchen* bedarf es der klärenden Sicht auf Perspektiven, der Wahrnehmung der eigenen Existenz, der empathischen Zuwendung zum Anderen, der Formgabe von Freiheit und der ausgeübten Asketik. Nicht zuletzt bedarf es der Selbstbildung. Damit wiederum diese gelingt, braucht es ein sie anregendes Lehr-Lern-Klima.

7.3 *Bildungsgang und Lebenskunst* verstanden in der umrissenen Zwillingshaftigkeit scheinen mir ein lohnendes Feld für Unterrichtsprojekte wie theoretische Besinnung, da beide zu fundamentalerem Bedenken ermutigen. Bildungsgangforschung könnte es sich angeeignet sein lassen, das *savoir vivre* in den Bildungsgängen aufzuspüren, der für Lebenskunst wie Bildungsgang zentralen Frage der Wahl und der grundlegenden Perspektivität Aufmerksamkeit zu schenken.

Ziel einer weiteren Beschäftigung könnte es sein, eine Lebenskunst des Bildungsganges *für* den Bildungsgang zu entwerfen. Bildungsgangdidaktik könnte prospektive Bildungsgänge als Anspruch an die Gestaltung von Schule herausstreichen, an die produktive Ausformung von Lehr-Lern-Möglichkeiten im Verständnis einer Wahl, dem Leben Sinn und Perspektive zu verleihen und an die Bereitschaft, gemeinsam über das Leben in seiner glücksverheißenden Perspektivität ins Gespräch zu kommen. Und sie sollte sie und ihren Zwilling Lebenskunst als Möglichkeit sehen, die Schule der ihr gemäßen Veränderung zuzuführen. Dazu wird notwendig gehören ein 'Konzept Lebenskunst' für die Didaktik fruchtbar zu machen, Schulprogramme im Hinblick auf ihre Perspektivität für Bildungsgangdidaktik und ihren Lebenskunst-Anteil zu erweitern, nach fächerübergreifenden Projekten Ausschau zu halten, die gemeinsam nach dem guten Leben forschen.

Bei all dem wird Lebenskunst selbst hilfreich sein: *Die Klugheit findet das richtige Maß zwischen der Aufmerksamkeit für das Selbst und für Andere, zwischen einem Zuviel und einem Zuwenig an Sensibilität und Reflexion, zwischen dem Heranziehen von Erfahrungen und dem Wagnis von Neuem* (SCHMID 1999: 227).

Eingangs zitierte ich Plutarch. Mit seiner Hilfe mag gelingen, was ich andeuten wollte: Die Suche nach dem 'gelingenden Leben' ist es Wert auch in der Schule stattzufinden.

Tabellarische Übersicht zum Geschehen in den beiden Kursen 'Lebenskunst - Auf dem Wege zum gelingenden Leben', Gymnasium Blankenese, Grundkurse Philosophie, 1. und 2. Semester der Studienstufe (12. Jahrgang)

Kurs A, Referendarin Frau Nicklaus, angeleiteter Unterricht	Phasen, Bezugnahmen	Kurs B, Minnemann
Programmvorschlage	Einstieg August / Sept. 2000	Programmvorschlage
<u>Wahl</u> (PA,GA, begründende Vorschläge, Berichterstattung vor dem Kurs)		<u>Wahl</u> (Nachfragen, Problemaufriss, Abwägungen der Gründe im Kursgesprach)
Gedankenexperiment <u>Das Wasser des Lebens</u> u.a.: Ist der Mensch notwendig sterblich?, Ist menschl. Leben notwendig zeitlich? Sterblichkeit als Skandalon? Reflexionen zum Sündenfall, zum Paradies, Fragen der Lebensverlängerung und der Qualität des Lebens. Brauchen wir die Sorge?		<u>Dieter Henrich</u> , Auszüge aus 'Bewusster Leben', Schwerpunkte: carpe diem, Lebensgang und <u>Kafkas 'Schloss'</u> im Wechsel damit: <u>Einstein - ein philosophischer Wissenschaftler</u> , Texte (' <u>Wie ich die Welt sehe</u> ') und Lehrererzahlung, Schwerpunkt: Authentizität
<u>Internetrecherche</u> : Lebenskunst, Unsterblichkeit, Tod, Seele	Phase 2 Sept./ Okt. 2000	Fragen an und kritischer Kommentar zu <u>Henrich</u> : bewusst bewusstes Leben- Leistung oder Geschick?
Leitfaden für die Bewertung von Rechercheergebnissen und deren Präsentation www-Linklisten Philosophie und Überlegungen zur gelingenden Nutzung des Mediums Internet		<u>'Mir gelingt mein Leben' - was könnte das bedeuten?</u> Schriftl. Ausarbeitung mit anschl. Kursbesprechung auch: Was ist ein nicht gelingendes Leben?
Horfunksendung von <u>Astrid Nettling, Über die Philosophie der Lebenskunst, 1999 (2 Std.)</u> Schwerpunkte: <u>Seneca</u> , Stoa HA: <u>Antwortbrief an Seneca: Briefe an Lucilius über Ethik, 17. Buch, 101. Brief</u>		Vorbilder, Frage nach der Authentizität von Lebenskunstentwurfen
Vorleserunde zu <u>Seneca</u> -Briefen		
<u>Nietzsche</u> , Auszug aus: <u>Also sprach Zarathustra, Buch I, Abs. 4 (Kompilation)</u> : Mensch als Über- und als Untergang HA: <u>Biographie eines Menschen verfassen, der nach Maximien Zarathustras lebt</u>		<u>Begriffsklärungen</u> mit Hilfe von Lexikonartikeln: Gemeinschaft, Sozialität, Selbstbewusstsein
Film zu Nietzsche (<u>GENietzsche</u> v. Theo Roos)		<u>Bernulf Kanitscheider</u> , Auszüge aus: <u>Auf der Suche nach dem Sinn</u>
<u>Klausur 1</u> Positionserarbeitung, ausgehend von einem Beck-Zitat (Leben als vom Scheitern bedrohter Versuch, Sterblichkeit, die dem Leben Konturen verleiht)		Besprechung der Kommentare zu Henrich, Schwerpunkte: Glück als exzellenter Bewusstseinszustand, Beitrag der Welt zur Persönlichkeitsbildung..)
<u>Klaus Podak</u> zu Nietzsche		
<u>Popularphilosophen</u> : <u>Morris' 7 C's</u> : Strategien zur Stärkung von corporate identity (Die Zeit, 43/2000, 19.10.2000) und <u>Kalle Lasn</u> : Erfinder des <u>Buy Nothing Day</u> , Vertreter einer modernen Askese (Die Zeit, 48 / 2000, 23.11.2000)	Phase 3 Nov. / Dez. 2000	Historischer Rückblick: <u>Horfunksendung Astrid Nettling, 1999 (8 Std.)</u> Schwerpunkte: Seneca, gnoti seauton, Delphi, vom mythischen zum rationalen Gott, ars vitae, Epochenbruche, Klugheit und Handlungsaktivierung durch Lebenskunst, Sorge, cura, askesis im Wechsel: Internetrecherchen zu Seneca, dem Orakel von Delphi u.a.
<u>Beck</u> (in Wiederaufnahme der Klausuraufgabe): <u>Selbsterfullung, Selbstbestimmung, Selbstfesselung</u> (Auszug aus: <u>Eigenes Leben</u> , S. 165ff.)		<u>Klausur 1</u> Begriffsklärung, ausgehend von einem Internet-Zitat(artemis-die Seite für Autonomie, Wissenschaft und Lebenskunst: http://home.snafu.de/malzahn/)
GA zum <u>Begriff der Sorge</u>		Forts. Horfunksendung / Recherchen
Rollenspiel <u>Beck</u> meets <u>Morris</u>		<u>Kalle Lasn's Buy Nothing Day</u> <u>Morris, Beck</u> in häuslicher Bearbeitung

<u>Klausur 2</u> : Dialoge: Seneca:Morris, Lasn:Beck		<u>Klausur 2</u> : wertende Stellungnahme zu den Popularphilosophen (häusliche Ausarbeitungen)
Plakate zum Stand der Ermittlungen hinsichtlich der philosophischen Lebenskunst		Idee der Ausstellung
<u>Montaignes Essais</u> (inkl. Film von <i>Matthias Greffrath</i> , Diskussion zu den Übersetzungen, die vorliegen und Lehrprobe zu I 25: Über die Erziehung)	Phase 4 Einstieg in das 2. Semester Jan./Febr./März 2001	<u>Exposés zur Ausstellung</u> , Themenfindung für den eigenen Beitrag (=Kls.ersatzleistung, <u>Klausur 3</u>), Recherchen dazu
ausführlicher Bericht vom Besuch der Veranstaltung mit <i>Wilhelm Schmid</i>	Besuch der <u>Schmid-Veranstaltung</u> in der Evangelischen Akademie Hamburg, 16.1.01	kurzer Bericht vom Besuch der Veranstaltung mit <i>Wilhelm Schmid</i> (Relevanz hier geringer)
	<u>Evaluation</u> in beiden Kursen, deren Ergebnisse Interviews	
Beschäftigung mit weiteren <u>Essais</u> , I 26, I 40, I 42, dazu <u>Klausur 3</u>		Einzelberatung, selbstständige Arbeit: Internet-Recherchen, organisiator. Vorbereitungen, gemeinsame <u>Klärung des Erarbeitungsstandes</u>
Schreiben eigener <u>Essays</u> (selbstgewählte Themen, gemeinsames Thema <i>Heimat</i>) zu veröffentlichen? im Netz? <u>Projekt: Essays und deren Überarbeitungen: Vortrag und Verteidigung vor dem Kurs (= Klausur 4)</u>	Phase 5 <u>März - Juni 2001</u> <i>Projekte</i> ggs. Bezugnahmen der Kurse geplant	neben der weiteren Vorbereitung der Ausstellung und v.a. eigener und gemeinsamer Aufgaben (PR-Arbeit, künstlerische Gestaltung, Redebeiträge zur Ausstellungseröffnung..) Beschäftigung mit <u>Martha Nussbaums Fähigkeiten-Ansatz</u> , Fragen nach dem Grund-Legenden von Lebenskunst im Leben selbst <u>Ausstellung</u> (Eröffnung 26.4.01) und <u>Klausur 4</u> zu Nussbaum <u>Projekt: Netzfassung der Ausstellung</u>
	Auswertung <u>Juli 2001</u> <u>Abschlussrunde</u> aller Beteiligten mit Hilfe dieser Übersicht Ermittlung von Kompetenzständen <u>Vorschläge</u> für das kommende Studienjahr Philosophie	

*nicht eigens erwähnt wurden Klausurbesprechungen und Vertiefungsstunden

Joachim Minnemann:

Auf dem Wege zum 'gelingenden Leben'. Zwei Jahreskurse im Fach Philosophie und Aspekte der Lebenskunst und des Bildungsganges

Literaturverzeichnis

Altheim, Tania: Zugänge zu einem Konzept der Lebenskunst in der Kulturellen Jugendbildung. Online: www.bkj.de, 2000

Backenhaus, Hartwig.: Autorezeption. Ein Beispiel aus dem Philosophie-Unterricht. In: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (Hrsg.): *Selbständig Lernen und Arbeiten*. Hamburg, 1999, 45 - 55

Bayer, Manfred /Bohnsack, F. e.a. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000

Beck, Ulrich: *Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben*. München: Beck, 1995

Beck, Ulrich: Selbsterfüllung, Selbstbestimmung, Selbstfesselung. In: Dieter Thomä (Hrsg.): *Lebenskunst und Lebenslust. Ein Lesebuch vom guten Leben*. München: Beck, 1996. S. 231 - 234

Bianchi, Paolo (Hrsg.): *Lebenskunst - Kunst Leben*. Themenheft der Zeitschrift KUNSTFORUM, Bd. 142 u. 143, Ruppichterorth, 1999

Block, Rainer/ Klemm, K.: *Lohnt sich Schule?* Reinbek: Rowohlt, 1995

Böhme, Gernot: *Einführung in die Philosophie. Weltweisheit - Lebensform - Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 3. Aufl., 1998

Camus, Albert: *Weder Opfer noch Henker*. Berlin: OPPO, 1991

Camus, Albert: *Zwischen Ja und Nein. Frühe Schriften*. Leipzig u. Weimar: Kiepenheuer, 1992

Eickhorst, Annegret: *Selbsttätigkeit im Unterricht. Grundlagen und Anregungen*. München: Oldenbourg, 1998

Fertig, Ludwig: *Bildungsgang und Lebensplan. Briefe über Erziehung von 1750 bis 1900*. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1991

Figal, Günter: *Der Sinn des Verstehens. Beiträge zur hermeneutischen Philosophie*. Stuttgart: Reclam (= RUB 9492), 1996

Gerhardt, Volker: *Selbstbestimmung. Das Prinzip der Individualität*. Stuttgart: Reclam (=RUB 9761), 1999

Golecki, Reinhard: *Selbständigkeit - ein Leitbegriff für die gymnasiale Oberstufe*. In: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (Hrsg.): *Selbständig Lernen und Arbeiten*. (=Reihe Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe), Hamburg, 1999, S. 75 - 100

Hadot, Pierre: *Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike*. Berlin: Gatzka, 1991

Henrich, Dieter: *Bewußtes Leben. Untersuchungen zum Verhältnis von Subjektivität und Metaphysik*. Stuttgart: Reclam (=RUB 18010), 1999

Hericks, Uwe: *Schule verändern, ohne revolutionär zu sein?! Bildungsgangforschung zwischen didaktischer Wissenschaft und Schulpraxis*. In: Meyer/Reinartz, a.a.O., 290 - 302

Heymann, Hans Werner: Lehrerbildung für einen allgemeinbildenden Fachunterricht. In: *Bayer, Manfred /Bohnsack, F. e.a. (Hrsg.):* Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000, S. 195 - 225

Hoffmann, Annegret: Die Didaktik des Johann Amos Comenius: Bildungsgang mit Blick auf das ewige Leben. In: Meyer/Reinartz, a.a.O., 38 - 49

Honigstein, Raphael: "Kaufen Sie nichts!" Interview mit Kalle Lasn. In: Die Zeit v. 23.11.2000

Hornbruch, Heike: Bildung als Entwicklung der Individualität bei Wilhelm v. Humboldt. In: Meyer/Reinartz, a.a.O., 50 - 55

Jank, Werner/ Meyer, H.: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor, 3. Aufl. 1994

Kanitscheider, Bernulf: Auf der Suche nach dem Sinn. Frankfurt a.M. u. Leipzig: Insel (=it1748), 1995

Kordes, Hagen: Didaktik und Bildungsgang. Plädoyer für eine didaktische Vorgehensweise - die sich der 'wilden transversalen' Praxis tatsächlicher Lernprozesse aussetzt - und die Arbeit mit ihren Akteuren als einen Gesamtprozeß der Erfahrungssammlung und -verarbeitung begreift. Münster: LIT Verlag (=Texte zur Theorie u. Praxis von Bildungsgängen Bd. 1), 1989.

Lasn, Kalle: Online: <http://adbusters.org/home/>

Martens, Ekkehard: Zwischen Gut und Böse. Elementare Fragen angewandter Philosophie. Stuttgart: Reclam (=RUB9635), 1997

Martens, Ekkehard (Hrsg.): Martha C. Nussbaum oder: Die Frage nach dem guten Leben. (=Zeitschrift für Didaktik der Philosophie u. Ethik, Heft 1/2001), Hannover: Siebert, 2001

Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen: Leske+Budrich, 1998.

Meyer, Meinert A. / Schmidt, R. (Hrsg.): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Opladen: Leske+ Budrich, 2000

Meyer, Meinert A.: Didaktik für das Gymnasium. Grundlagen und Perspektiven. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2000.

Meyer, Meinert A.: Lehrer, Schüler und die Bildungsgangforschung. In: Meyer/Reinartz, a.a.O., 70-90

Meyer, Meinert A.: Immanuel Kant und die Pädagogik in einer veränderten Gegenwart. Rede, Kant-Gymnasium Münster, online: www.muenster.org/kantgym/highlight/jubi25/meyer.htm, 1999

Minnemann, Joachim: Schüler machen Unterricht. Die Behandlung einer Kindergeschichte Peter Bichsels in zwei 6. Klassen durch Schüler eines Grundkurses Deutsch im 1. Semester. Staatsex.arb., (unveröff.) Hamburg, 1979

Minnemann, Joachim: 'Diese menschliche Reise'. Mit Montaigne unterwegs. Ts. (unveröff.), 1999

Montaigne, Michel de: Essais I. (Übersetzung v. Johann Daniel Tietz 1753). Zürich: Diogenes, (=detebe-Klassiker 22880), 1996 (1992)

Morris, Tom.: Online: www.morrisinstitute.com/mihv_frms.html

Nettling, Astrid.: Sein ganzes Leben lang lernen. Über die Philosophie der Lebenskunst. (Radio-Feature). Deutschlandfunk. 1999.

Nicklaus, Kirsten: Welche Anlage des Philosophieunterrichts ist förderlich für eine Selbstvergewisserung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler? Ein Semester zum Thema "Was könnte ein gelingendes Leben sein?" in einem S I - Kurs der gymnasialen Oberstufe. (Hausarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien). Hamburg 2001

Nietzsche, Friedrich: Sämtliche Werke Bd. 4. Also sprach Zarathustra. Ein Buch für alle und für keinen (1883/86). Hrsg. v. G. Colli u. M. Montinari. München: de Gruyter. 1980

Nozick, Robert: Vom richtigen, guten und glücklichen Leben, München u. Wien: Hanser 1991

Nuber, Ursula: Die schwierige Kunst, ein Erwachsener zu sein. In: *Psychologie heute*, Heft 4/20001, April 2001, 20 -27

Nussbaum, Martha C.: Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Hrsg. v. H. Pauer - Studer. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1999. S. 200ff.

Peukert, Helmut: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer/Reinartz, a.a.O., 17 –29.

Plutarch: Von der Ruhe des Gemütes und andere philosophische Schriften. Übertragen von Bruno Snell. Zürich: Artemis, 1952

Podak, Klaus: Artikel "Ich bin kein Mensch, ich bin Dynamit". In: Bertelsmann Verlagsbeilage 'Transatlantik', 2/2000, S. 11

Roos, Theo: GeNietzsche. Interview mit einem Philosophen (Fernsehfilm). ZDF 2000

Rutenberg, Jürgen v.: Artikel "Siebenmal C!". In: Die Zeit v. 19.10.2000

Schaub, Horst / Zenke, K.G.: Wörterbuch Pädagogik. München: dtv (= dtv 32521), 4. grundlegend überarbeitete u. erweiterte Auflage 2000

Schmid, Wilhelm: Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (=stw 1385), 3. korr. Auflage 1999.

Schmid, Wilhelm: Schönes Leben? Einführung in die Lebenskunst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (= Bibliothek der Lebenskunst), 2000a.

Schmid, Wilhelm: Globalisierung als Chance: Individueller Umgang mit Wandel. Online: www.lpb.bwue.de/publikat/global/schmie.htm 2000 (2000b)

Schmid, Wilhelm: Online: [http://user.berlin.sireco./net/ws Schmid/](http://user.berlin.sireco.net/ws Schmid/)

Schmid, Wilhelm: 'Lebenskunst: die einzige Utopie, die uns geblieben ist'. Ein Gespräch. In: *Psychologie heute*, Heft 7 / 96, Juli 1996, S. 22 - 29

Seneca: Vom glückseligen Leben. Auswahl aus seinen Schriften. Hrsg. v. H. Schmidt. Stuttgart: Kröner, 1978.

Seneca: Über die Ausgeglichenheit der Seele. Übers. und hrsg. v. H. Gunermann. Stuttgart: Reclam, 1984

Seneca: Briefe an Lucilius über Ethik. 17. und 18. Buch. Übers. u. hrsg. v. H. Gunermann. Stuttgart: Reclam, 1998.

Son, Seung-Nam: Reflexionen über eine Didaktik des Bildungsganges im Anschluß an die Lehre des Laotse. In: Meyer/Reinartz, a.a.O., 207 - 217

Sticht, Christina: Die Qual der Wahl. In: *Zeit-Punkte*, Heft 2/2001, 16 - 20

Thomä, Dieter (Hrsg.): Lebenskunst und Lebenslust. Ein Lesebuch vom guten Leben. München: Beck. 1996 (=Beck'sche Reihe 1160)

von Werder, Lutz.: Lehrbuch der Philosophischen Lebenskunst für das 21. Jahrhundert, Berlin u. Milow: Schibri, 2000

Werle, Josef M. (Hrsg.): Klassiker der philosophischen Lebenskunst. Von der Antike bis zur Gegenwart. Berlin. 2000

