

SOLL DER PHILOSOPHIEUNTERRICHT ZWEIFEL FÖRDERN?

FRANZ ZEDER

Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Philosophie, Graz, Österreich
zederf@hotmail.com

Der Artikel verteidigt die Existenz des Philosophieunterrichts in seiner jetzigen Form, obwohl die Bildung in letzter Zeit in Richtung Erwerb von Sachwissen geht. Dies kommt der Philosophie nicht zugute. Dies führte dazu, dass sich der Philosophieunterricht in Richtung der Suche nach Teillösungen entwickelte, anstatt den Horizont durch das Hinterfragen bestehender Vorschläge zu erweitern. Aber die Dinge müssen von allen Seiten analysiert werden und man darf sich nicht von alltäglichen pauschalen Ansichten überzeugen lassen. Eine eigene Meinung bei der Bewertung von Lösungen ist erwünscht und die Schülerinnen und Schüler müssen in kritischer Analyse geschult werden, die es ihnen ermöglicht, in der Vielzahl der verschiedenen Meinungen selbst zur Wahrheit zu gelangen. Da sich der Lernprozess der Philosophie, der aus einer Vielzahl mentaler Handlungen wie Bewerten, Zweifeln oder Hinterfragen besteht, von anderen Schulfächern unterscheidet, die auf die Aufnahme von Sachwissen, Wiederholung, Verknüpfung und Anwendung setzen, was messbares Wissen zur Folge hat, muss er auch so erhalten bleiben. Die Philosophie verfügt über wertvolle methodologische Werkzeuge, die die Entwicklung und Verbesserung der Argumentationskompetenzen der Schülerinnen und Schüler und ein tiefes Verständnis von Problemen und deren Lösungen ermöglichen, was der Autor mit einem schulischen Philosophie-Workshop veranschaulicht.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.11.2025.12](https://doi.org/10.18690/um.ff.11.2025.12)

ISBN
978-961-299-082-4

Schlüsselwörter:
Philosophie,
Philosophiedidaktik,
Methodologie,
Argumentationskompetenzen,
Zweifel



University of Maribor Press

DOI
<https://doi.org/>
10.18690/um.ff.11.2025.12

ISBN
978-961-299-082-4

ALI NAJ POUK FILOZOFIJE SPODBUJA DVOM?

FRANZ ZEDER

Univerza Karl-Franzens v Gradcu, Inštitut za filozofijo, Gradec, Avstrija
zederf@hotmail.com

Ključne besede:
didaktika filozofije,
filozofija,
metodologija,
argumentacijske
kompetence,
dvom

Članek zagovarja ohranitev pouka filozofije v sedanji obliki, čeprav se izobraževanje vse bolj usmerja v pridobivanje stvarnega znanja. Filozofija, ki temelji na dvomu, se zato znajde pod pritiskom oblikovalcev učnih načrtov. Tudi avstrijski gimnazijski ravnatelji niso povsem prepričani o njeni izobraževalni vrednosti. Posledica tega je, da se pouk pogosto usmerja v iskanje delnih rešitev namesto v širjenje obzorja s pomočjo preizpraševanja obstoječih predlogov. Toda stvari je treba analizirati z vseh strani, ne pa pustiti se prepričati vsakdanjim pavšalnim stališčem. Lastno mnenje pri ocenjevanju rešitev je zaželeno, učence pa je treba uriti v kritični analizi, ki omogoča tudi, da se v pisani množici različnih mnenj sami dokopljemo do resnice. Ker se učni proces filozofije, ki je tako sestavljen iz kopice mentalnih dejanj, kot so ocenjevanje, dvom ali preizpraševanje, razlikuje od ostalih šolskih predmetov, ki stavijo na absorbiranje stvarnega znanja, ponavljanje, povezovanje in uporabo, posledica česar je merljivo znanje, ga je treba takšnega tudi ohraniti. Filozofija poseduje dragoceno metodološko orodje, ki omogoča razvoj in nadgradnjo argumentacijskih kompetenc učencev ter poglobljeno razumevanje problemov in njihovih rešitev, kar avtor ponazarja s šolsko filozofska delavnico.

1 Einführung

Eine der charakteristischsten Denkhandlungen der Philosophie ist der permanente Zweifel daran, ob die Dinge so sind, wie sie scheinen. Im Grunde genommen unterläuft dieser Auftrag zur Verunsicherung, der auch dem Pflichtfach „Philosophie“ inhärent ist, den Bildungsauftrag der „Schule“. Dieser sieht nämlich einen direkt verwertbaren Wissenserwerb vor, erst recht seit im Zuge der Entwicklung der Bildungsdidaktik in Richtung Kompetenzorientierung der methodisch-systematische Erwerb von handlungsrelevantem Wissen, von „Kompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“ eingefordert wird.¹ Dadurch erhöhte sich der Legitimationsdruck auf ein Schulfach, dessen Lernprozesse wesentlich von den mentalen Akten des Zweifelns und Hinterfragens mitbestimmt werden. Mit dem Vorbild der berufsbildenden höheren Schulen im Rücken, in die das Fach „Philosophie“ aufgrund seines instrumentell nicht verwertbaren Wissens nie hat Eingang finden können, scheint nicht mehr ausgeschlossen, dass jenes Fach, dessen Einführung in Österreich der unmittelbare Anlass für die Gründung des bis heute bestehenden Schulmodells des „Gymnasiums“ gewesen ist,² auch in der allgemeinbildenden höheren Schule durch „zukunftsfittere“ Ausbildungsmodule ersetzt werden könnte.

Der nachfolgende Beitrag bricht eine Lanze für den Fortbestand dieses Gegenstandes in seiner bisherigen Form. Der Verfasser hat „Psychologie und Philosophie“ über dreißig Jahre lang in einer ländlichen Region unterrichtet, wo das nicht unmittelbar auf das Praktische und Lebenspraktische angelegte Fach in die Kategorie der etwas exotischen „Orchideenfächer“ abgelegt wurde. Selbst Gymnasialdirektoren waren nicht vollends von seinem Bildungswert überzeugt, wie besonders schlagend die *coram publico*-Mitteilung meines Direktors in einer pädagogischen Konferenz beweist, der erzählte, wie honorige Bürger nach dem sonntäglichen Gottesdienst beim anschließenden Besuch des „Kirchenwirts“ eine besonders unglaublich-würdige Problemstellung im Philosophieunterricht stirnrunzelnd

¹ Anita Rösch: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, Zürich: LIT 2010. Einer der Anlässe zu diesem Beitrag sind die stundenlangen Diskussionen im Grazer Universitätsviertel mit Paul Geiß, der damals (ca. 2014) eine kompetenzorientierte Philosophiedidaktik entworfen hat (Paul Georg Geiß: Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe, Budrich: Opladen 2017).

² Verf.: Geschichte der ersten 100 Jahre des Unterrichtsfaches „Psychologie und Philosophie“ in Österreich, in: Psychologie unterrichten. Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz, hrsg. von P.G. Geiß und M. Tulis, Opladen: Budrich 2021, S. 239-257.

nachbesprochen hätten. Es ging um die Fragestellung, ob denn der Stuhl, auf dem man sitze, tatsächlich existiere. Es sei kein Wunder gewesen, so der ebenfalls anwesende Direktor, dass das frivole Gedankenexperiment eine heftige Debatte über die Sinnhaftigkeit dieses Faches ausgelöst habe.

Die Begebenheit verweist bei all ihrer Skurrilität auf ein ernst zu nehmendes Problem des Philosophieunterrichts und gibt Anlass, seine vom Zweifel dominierte Diskursivität, ohne sie gleich auf den *common sense* von Stammtischen herunterzubrechen, mit der Forderung der Schule nach lebensgerechten Bildungsinhalten, sozialverträglichen „Werten“ und einem gewissen Output an solidem Grundwissen in Einklang zu bringen. Kein realistisches Ziel des Philosophieunterrichts ist hingegen das Sinnstiftende und Glücksverheißende, wie es in den letzten Jahren zur Mode geworden und schon in früheren Lehrplankommentierungen zum Ausdruck gebracht worden ist. „Der Lehrer möge sich“, so lauteten die entsprechenden Formulierungen, „ebenso der altersbedingten Neigung der Schüler zum Neinsagen bedienen wie des gleichfalls vorhandenen Bedürfnisses nach persönlicher Zielsetzung und Gewissheit.“³ Darin manifestierte sich die stets wiederkehrende Grundschwierigkeit des Faches, den Fragediskurs der Philosophie, für den die Antwort auf ein Problem eine weitere Frage ist, mit definitiven Antworten ruhigzustellen.⁴ Durch den kompetenzorientierten Philosophieunterricht verstärkte sich die Tendenz, Lösungen bzw. Teillösungen zu finden, statt sich damit zu begnügen, im infiniten Progress des Zweifelns und Nachfragens die Erfahrungshorizonte der vom Unterricht unmittelbar Betroffenen, der Schülerinnen und Schüler, über philosophische Denkangebote zu erweitern. Wie das funktionieren kann, soll abschließend an zwei Projekten ansatzweise demonstriert werden, die 2019 bzw. 2020 an einem Grazer Gymnasium durchgeführt worden sind.

2 Skepsis und Zweifel in der Philosophie und im Philosophieunterricht

Die Denkhaltung der methodischen Skepsis ist mit dem Namen René Descartes' verbunden. Sein epochemachendes philosophisches Werk markierte mit dem fundamentalen Zweifelssatz *cogito ergo sum* den ideen- und geistesgeschichtlichen

³ Franz Pree: Versuchslehrplan im österreichischen Schulversuch für den Gegenstand „Philosophischer Einführungsunterricht“ (Stand 1977).

⁴ Verf.: Über skeptisches, narratives und literales Philosophieren (Beitrag zum 9. Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie), in: Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, hrsg. von Johannes Rohbeck, Dresden: Thelem 2013, S. 57 – 64.

Beginn der Neuzeit, als mit der Erschütterung unantastbarer Absolutheitsansprüche die Neuzeit das „dunkle“ Mittelalter abgelöst hat. Aus verschütteten Weisheiten der Antike tradiert, stellte fortan der antike und moderne Skeptizismus das methodisch kontrollierte Selberdenken dem Evidenzwissen einer autoritären, nichtkritisierten Wissensinstanz voran. Somit nimmt mit einem Akt des fundamentalen Unglaubens die moderne Philosophie ihren Anfang, die knappe zwei Jahrhunderte später auch die geschlossenen metaphysischen Erklärungsversuche durch die Erkenntnis ersetzt hat, dass „die höchste Philosophie in Ansehung der wesentlichen Zwecke der menschlichen Natur es nicht weiter bringen könne, als die Leitung, welche sie auch dem gemeinen Verstande hat angedeihen lassen“.⁵ Bereits in seiner „Vorrede“ zur *Kritik der reinen Vernunft* umreißt Kant diese Zweifelsfundierung seiner Philosophie mit den oft zitierten Worten:

„Die menschliche Vernunft hat das besondere Schicksal in einer Gattung ihrer Erkenntnisse: dass sie durch Fragen belästigt wird, die sie nicht abweisen kann, denn sie sind ihr durch die Natur der Vernunft selbst aufgegeben, die sie aber auch nicht beantworten kann, denn sie übersteigen alles Vermögen der menschlichen Vernunft.“⁶

Auch Kants Philosophie wartet mit keinen Antworten auf, sondern stellt in erster Linie die Frage nach den Bedingungen, unter denen ein Antwortversuch für möglich gehalten werden kann.

Im daran anschließenden Jahrhundert der prosperierenden Naturwissenschaften verdrängt ein auf technische Wundertaten fixierter Szientismus die Skepsis, deren Spur sich auch in dem erstmals konstituierten Gegenstand verliert, der sich bis heute in Österreich als Pflichtfach „Psychologie und Philosophie“ behauptet. Man schrieb der skeptisch abwägenden und kritisch operierenden Philosophie den Nimbus des Präwissenschaftlichen und Spekulativen zu und ersetzte sie durch die präziseren und faktenbasierten Operationen der philosophischen Logik und Empirie. Zum Jahrhundert der „offenen Fragen“ wird erst das zwanzigste, unterbrochen durch zwei autoritäre Interregnen mit weltanschaulicher Ausrichtung und dem Horror vor

⁵ Immanuel Kant: *Kritik der reinen Vernunft*, A 831.

⁶ Immanuel Kant: Vorrede zur *Kritik der reinen Vernunft*, 1. Aufl., 1781 (A VII). Die „Skepsis“ als geistige Grundhaltung ist, wenngleich die Begrifflichkeiten oftmals changieren, nicht dasselbe wie „Kritik“, die unterscheidet, hinterfragt und somit wahrheitserüstet aus der Position einer nahezu dogmatischen Haltung argumentiert. Der Zweifel tendiert demgegenüber zu Standpunkten der Indifferenz.

dem *Abgrund des Relativismus*.⁷ Danach transformiert sich der Philosophieunterricht in eine liberale Diskussionsplattform ohne einengende Denkvorschriften. Eigene Meinungen in der Beurteilung einer Sache sind erwünscht, die eigene „Urteilsfähigkeit“ wird geschult an dem Vermögen, jedes Ding zu hinterfragen. Analog zur demokratischen Entscheidungsfindung soll sich die Spur einer „Wahrheit“ im bunten Gemenge unterschiedlichster Meinungen herausfinden lassen.

Heute ist dieser antagonistische Diskussionsstil die genuine philosophische Fachmethode.⁸ Ein 2016 als „Dresdner Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht“ formuliertes Papier hebt ausdrücklich „das Gebot der Kontroversität“ hervor, das mindestens für so wichtig und gegenstandskonstitutiv erachtet wird wie „die Stärkung der Urteilskraft“, „das Gebot weltanschaulicher und religiöser Neutralität“ und „das Bewusstsein von Suggestivität“. Komplementär dazu lässt sich für die Bewertung moralischer Urteile ein sogenannter *C-Score* (*Competence Score*) angeben, der die höhere Punktezahl vergibt, wenn die getesteten Personen sowohl Pro- als auch Contra-Argumente für ein moralisches Verhalten vergeben und damit den Beweis erbringen können, dass sie nicht dogmatisch auf den eigenen Präferenzen beharren, wenn sie aufgefordert werden, die Objektivität eines moralischen Urteils zu bewerten.

3 Staunen und Zweifeln

Die benannten formalen Eigenschaften unterscheiden den Philosophieunterricht *toto genere* von anderen Unterrichtsfächern, die sachbezogenen „Stoff“ aufnehmen, wiederholen, verknüpfen, anwenden, sodass sich aus einem hauptsächlich linear-additiven Lernprozess ein überprüfbarer „Output“ sedimentiert. Für Philosophen, wie Bertrand Russell, sind diese geschlossenen Wissenssysteme Signum nicht der Gebildeten, sondern der Ungebildeten. Bei den Griechen hießen sie *Apeideutos* und wurden von der Sokratischen Elenktik ihres Pseudowissens überführt. Der philosophische Erkenntnisgewinn beruhte auf ganz anderem, nach Platon (Theaithetos 155d2) und Aristoteles (Metaphysik I,2,982b) auf der staunenden

⁷ Eduard May: Am Abgrund des Relativismus, Berlin: Lüttke 1942.

⁸ Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophie-Unterrichts als elementare Kulturtechnik, Hannover: Siebert 2003, S. 54.

⁹ Dresdner Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE) 2016/3, S. 106.

Betrachtung der Welt und dem nachfragenden „Zweifel“. Karl Jaspers hat diese Ursprungsgeschichte des Philosophierenkönnens aufgenommen und das enthusiastische Staunen und den ernüchternden Zweifel als gleichgewichtigen Anstoß für die philosophische Neugierde gesehen.¹⁰ Man wird ergänzen dürfen, dass der Zweifel lebensgeschichtlich später auftritt als das Staunen und zur dominanten Mentalität in der ausklingenden Jugendphase wird. Somit gerade noch früh genug, um im Philosophieunterricht der gymnasialen Oberstufe die Altersgruppe der 17- bis 18-Jährigen mit ihren Fragen und Zweifeln nicht allein zu lassen. „Experience based approach in teaching philosophy“ hieß ein Vortragstitel Rudolf Kotniks¹¹ über dieses erfahrungsgestützte Frage-, Nachfrage- und Bezwifelnsbedürfnis, das man auch als „adoleszentes Philosophieren“ bezeichnen kann.¹² Für Karl Jaspers schließt sie jene „Unruhe“ ein, die das Denken in Wallung bringt:

„Die Philosophie, kann man sagen, lässt keine Ruhe. In Wissenschaft, Kunst und Religion kann etwas wie Vollendung eintreten für das subjektive Bewusstsein, aber Philosophie stiftet sofort wieder die Unruhe. Es stimmt etwas nicht. Die Philosophie erweckt zum Ernst des Weiterfragens, des Weiterlebens, der Fragwürdigkeiten. Dazu verlangt die Philosophie, nicht auszuweichen, nicht eine falsche Ruhe vorwegzunehmen, sich keine Selbstzufriedenheit zu gestatten, sich herauszulösen aus allen Verschleierungen der Konvention, der Selbstverständlichkeiten, der Gedankenlosigkeiten. Darum ist Philosophie in der Tat nicht als Inhalt zu lehren, also als das Wissen, das ich als Philosophie besitze, aber doch zu lehren als durch Gedankenbewegungen, deren Reichtum und Tiefe aus den großen Philosophen der Jahrtausende unverlierbar und unersetzbare zu uns spricht.“¹³

Sextus Empiricus, der Popularisator der pyrrhonischen Skepsis, sah einen Grund für dieses ruhelose „Herumspähen“, griechisch Skepsis ($\sigmaκέψις$), darin, dass man nicht gefunden zu haben glaubt, wonach man gesucht hat. Diese Vergeblichkeit hält den Motor der „tätigen Skepsis“ im Gang, „welche unablässig bemüht ist, sich selbst zu überwinden, um durch geregelte Erfahrung zu einer Art von bedingter

¹⁰ Karl Jaspers: Einführung in die Philosophie, in: ders., Was ist Philosophie? Ein Lesebuch, hrsg. von Hans Saner, München: Piper 1976, S. 33–121, S. 39f.

¹¹ Rudolf Kotnik: Personal Experience in Philosophy: An Attempt of Didactic Justification. Vortrag beim slowenisch-österreichischen philosophischen Kongress in Celje/Cilli vom 19. bis 23.8.2000.

¹² Siehe Verf.: „Wissenschaftspropädeutik“ und „adoleszentes Philosophieren“ im Rückblick auf 170 Jahre Philosophieunterricht in Österreich, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Jg. 42 (Mai 2020), 104–111.

¹³ Karl Jaspers: Ist die Philosophie am Ende? In: ders., Was ist Philosophie? Ein Lesebuch, hrsg. Von Hans Saner, München: Piper 1976, S. 143–163, S. 157.

Zuverlässigkeit zu gelangen.“ Goethes Bemerkung aus den *Maximen und Reflexionen* eröffnete bereits jenen Problemraum des ständigen Weiterfragens, den später der Wissenschaftsphilosoph Karl R. Popper als „dynamische Skepsis“ bezeichnet hat.¹⁴ Es gibt nur eine „bedingte Zuverlässigkeit“, und kein anderer Weg führt zur ersehnten „Wahrheit“ als ein *progressus infinitus* des Erkennens, bei dem stets ein Rest des Hinterfragenswerten bleibt und der eben dadurch den *motus animi continuus* in Gang hält.

4 Indifferenz und Pessimismus

Wegen seiner konstruktiv vorwärtsdrängenden Aspekte kann man wie Ulrich Beck den „Zweifel als Mehrwissen“ bezeichnen, überlegen dem uneinlösbarsten Anspruch auf Gewissheit. Doch stets lauern Indifferenz und Pessimismus. Sie brachten den zum Katholizismus konvertierten Juden Franz Werfel dazu, Skepsis auf Sepsis zu reimen,¹⁵ und den weltberühmten Philanthropen Albert Schweitzer, den Zweifel pauschal als eine Form der Denkverkümmерung zu stigmatisieren.¹⁶ Tatsächlich erscheint ja der Grat des Wissens allzu schmal, wenn das einzige Sichere in dem Wissen gesehen wird, dass fast nichts sicher ist.¹⁷ Goethe hat in der Phase seines Jugendenthusiasmus Reflexion, Indifferenz und Pessimismus als ein „feiger Gedanken bängliches Schwanken“ gebrandmarkt genannt und Franz Kafka einem Schüler als süffisante Bemerkung an seinen Lehrer in den Mund gelegt hat: „Immerfort sprichst du vom Tod und stirbst doch nicht.“¹⁸

Indes ist der Tod das Andere im Leben, und die Philosophie hat unwiderlegliche Gründe vorgetragen, die es nahelegen, sich von der Zuversicht abzuwenden. Rousseau hat die Illusion des geschichtlichen Fortschritts, Hobbes die Raubtiernatur des Menschen, Schopenhauer die „Nichtigkeit aller Güter“ (Schopenhauer) zu beweisen versucht.¹⁹ Ihre Befunde wirken auf Anhieb überzeugender als die Utopien des Fortschritts und des Humanismus, worunter man auch Kants idealistische

¹⁴ Rolf Raming: Philosophie als kritische und skeptische Denkmethode im Spiegel bildungstheoretischer Reformen und gesellschaftlicher Ansprüche, in: Franz Josef Albers und Roland Simon-Schaefer (Hgg.), Philosophie konkret: Praktische Philosophie in der Diskussion, LIT 2009, S. 153–166.

¹⁵ Franz Werfel: Zwischen oben und unten, Stockholm 1946, S. 29.

¹⁶ Albert Schweitzer: Aus meinem Leben und Denken, Leipzig: Meiner 1937, S. 191.

¹⁷ Gary Cox: Wie werde ich Philosoph oder Wie man fast sicher sein kann, dass fast nichts sicher ist, Theiss 2015.

¹⁸ Franz Kafka: Briefe an Milena, hrsg. von Willy Haas, Frankfurt/Main 1966, S. 239. Den Begriff „Todespädagogik“ verwendete Hermann Burger für seinen Schulroman *Schilten* (1976).

¹⁹ Meine Lehrveranstaltung am Philosophischen Institut der Karl Franzens Universität Graz mit dem Titel „Meditationen zu Schopenhauers „Willensmetaphysik“ (LV Nr. 501.909) intendiert, die methodische Skepsis“ zu verwenden, um Schopenhauers auftrumpfende Metaphysik des Willens einer kritischen Aufnahme zu würdigen.

Pflichtethik zu rechnen hätte, die den Menschen zutraut, das Gute um des Guten willen zu tun. Die Nichtfestlegbarkeit des philosophischen Denkens nimmt sich die Freiheit, gegen die Evidenz des Faktischen zu argumentieren, ein Adorno verbat sich sogar den Protest gegen den Wunsch nach der Abschaffung des Todes und nannte ihn einen Defaitismus des Denkens.²⁰ Sein großes Vorbild Hegel stellte am Skeptizismus seine „schlechte Unendlichkeit“ heraus, die das Wissen als solches in Verruf bringt,²¹ und zuletzt appellierte sogar der misogyn Arthur Schopenhauer an den Elan junger Menschen, „von Neuem hinzutreten vor die uralte Sphinx, mit einem abermaligen Versuch, ihr ewiges Rätsel zu lösen“.²²

Daher sind „Zweifelsorgien der bloßen Skepsis“ (Odo Marquard) ein NoGo. Ein *dubitatio est desperatio* ließe außer Acht, „dass nach skeptischer Lage der Dinge, in der vieles unentscheidbar ist, genug Chancen bleiben, um sich dem Leben mit Zuversicht zuzuwenden“.²³ Die Garantie hierfür ist jedoch nicht das dogmatische Denken, das auf die Vielfalt von Meinungen, Überzeugungen, Annahmen, Vermutungen, Bewertungen, Korrekturen verzichtet. Nur wo behauptet und widerlegt, eingeräumt und abgestritten, zu bedenken gegeben und kategorisch ausgeschlossen wird, lassen sich bleibende, aus der „Skepsis“ entsprungene Erfahrungen machen, sodass geradezu die Skepsis, die ja übersetzt „das genaue Hinsehn“ heißt, zur gefestigten Urteilsbildung und zu einem lebendigen Philosophieren beiträgt.

„Philosophiren“, sagte Novalis, „ist dephlegmatisiren, vivificieren“.²⁴ Eine große Verantwortung für dieses „vivifizierende“ Moment hat der Philosophielehrer. Er soll „Wegweiser“ sein in dem metaphorischen Sinn, in dem Schopenhauer im § 68 seiner *Welt als Wille und Vorstellung* den Zeiger des richtigen Weges nicht dazu verpflichtet hat, den Weg, den er weist, auch selber zu gehen. Das heißt, dass für die Philosophielehrerinnen und Philosophielehrer die Rolle des Eklektikers vorgesehen, der imstande ist, jeweils eine philosophische Lehrmeinung mit anschaulicher Überzeugungskraft zu demonstrieren. Auch wenn sie/er selbst Präferenzen hat, für

²⁰ Ernst Bloch: Etwas fehlt ... Über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht. Ein Gespräch mit Theodor W. Adorno, in: Gespräche mit Ernst Bloch, hrsg. von R. Traub und H. Wieser, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1980, S. 58–77, S. 66.

²¹ Zit. nach Adorno: Drei Studien zu Hegel, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1969, S. 39 (Hegel: Enzyklopädie, S. XXXIX).

²² Arthur Schopenhauer: Parerga und Paralipomena, Bd. 1, Frankfurt/Main: Insel, S. 203.

²³ Verf.: Skeptische Philosophiedidaktik. Über Begriffe, Probleme und Themen des Philosophieunterrichts, Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Graz 2008, S. 136.

²⁴ Novalis Schriften, hrsg. von Ludwig Tieck und Fr. Schlegel, Berlin: G. Reimer 1826, Zweiter Theil, S. 86.

den philosophischen „Idealismus“, für den „Marxismus“, für Karl R. Popper usw., verhält sie/er sich als eine Art „skeptisches“ Medium neutral²⁵ und öffnet den Schülerinnen und Schülern eben dadurch einen Raum zur autonomen Wahl. Heute Kants deontologische Gesinnungsethik, morgen Peter Singers utilitaristische Überlegungen zur „praktischen Ethik“. Danach möge jeder selbst ein Votum abgeben für oder gegen das Verbot der passiven Sterbehilfe.

„Was Philosophinnen und Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann“.²⁶ Unter diesem Titel veröffentlichte Herbert Schnädelbach ein Kompendium des Wissenswerten, das sich aus dem Studium der Philosophie gewinnen lässt. Vieles davon ist kongruent mit dem gesetzlichen Auftrag der Schule, aus jungen Menschen urteilsbefähigte Mitglieder der Gesellschaft heranzubilden, die in Freiheits- und Friedensliebe ein Leben nach den Werten der Humanität, Solidarität, Offenheit und Toleranz führen.²⁷ Von den genannten kodifizierten Grundwerten profitiert der Begriff der Toleranz sogar unmittelbar vom Ungewissheitsmoment des Zweifels und Selbtszweifels.²⁸ Aber im Denkraum einer universellen Skepsis sind auch „die Werte“ nicht sakrosankt, der Zweifel mit Unsicherheit, Beliebigkeit, Misstrauen, Pessimismus und dem klassischen emotiven Ziel skeptischen Denkens verbunden, das in der individuellen Abgeklärtheit und objektiven Gemütsruhe (Ataraxie, ἀταραξία) besteht. Da jungen Menschen die Skepsis der konservativen Beharrung, die es sich im *Status quo* bequem macht, widerstreben, kommt für sie nur die kritisch hinterfragende Zweifelshaltung in Frage. In seinem als Fragment hinterlassenen Buch über den großen Renaissancegelehrten und Skeptiker Michel de Montaigne hat Stefan Zweig treffend über diese jugendliche Skepsisresistenz gesagt:

„Es liegt im Wesen der Jugend, daß sie nicht zu Milde, zu Skepsis beraten zu sein wünscht. (...) Und selbst der radikalste, der absurdeste Wahn wird ihr, sofern er nur befeuert, wichtiger sein als die erhabenste Wahrheit, die ihre Willenskraft schwächt.“²⁹

²⁵ Die überzeugende Demonstration dieser Lehrmethode konnte ich an meinem Doktorvater, Univ.Prof. Dr. Johann Götschl (Graz), beobachten, der in seinen weit überbuchten und übervollen Vorlesungen auch durch eine strikte philosophische Neutralität überzeugte.

²⁶ Herbert Schnädelbach: Was Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann, München: Beck 2013.

²⁷ Vgl. Art. 14 des Bundesverfassungsgesetzes, Abs. 5a.

²⁸ Verf.: Skeptische Toleranz und personale Kompetenz. Zu den Voraussetzungs- und Einstellungsproblemen eines philosophisch orientierten Ethikunterrichts, in: Mensch sein – Fundament, Imperativ oder Floskel. Beiträge zum 10. Internationalen Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie in Innsbruck, innsbruck university press 2017, S. 723–730.

²⁹ Stefan Zweig: Montaigne, hrsg. von Knut Beck, Frankfurt/Main: S. Fischer: S. 6 f.

5 Fazit

Aus den genannten Gründen sollte ersichtlich geworden sein, dass der Philosophieunterricht kein Labor für einen konsequenten Skeptizismus sein kann. Eine pädagogisch verantwortete Skepsis äußert sich vielmehr als verstandeshelle Wachsamkeit, die aus der strukturellen Unentscheidbarkeit eines aporetischen Denkens ($\alpha\piο\varrho\omegaν$) keine nihilistischen Schlussfolgerungen zieht. Modellhaft bleibt Descartes' *sum cogitans*, mit dem er sich des radikalen Zweifels entledigt hat. Im 4. Abschnitt des *Discours* und im § 7 der *Principiae* formulierte er diesen Grundsatz des methodischen Zweifels, der sich die Aufgabe vorgesetzt hat, nichts ungeprüft zu übernehmen, was nicht durch die eigene Reflexion als richtig erweisbar wäre. Descartes fand in der Erkenntnis, „daß alles sich im Für und Wider bestreiten lasse“,³⁰ den archimedischen Punkt eines Unbezweifelbaren, das *fundamentum inconcussum*. Ebenso hat Immanuel Kant an einer Stelle seiner *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* zum vermeintlich Eindeutigen grundlegender Wertentscheidungen wie Gesundheit, Reichtum oder ein langes Leben:

„Will er Reichtum, wieviel Sorge, Neid und Nachstellung könnte er sich dadurch nicht auf den Hals ziehen! Will er viel Erkenntnis und Einsicht, vielleicht könnte das ein nur desto schärferes Auge werden, um die Übel, die sich für ihn jetzt noch verbergen und doch nicht vermieden werden können, nur um desto schrecklicher zu zeigen oder seinen Begierden, die ihm schon genug zu schaffen machen, noch mehr Bedürfnisse aufzubürden. Will er ein langes Leben, wer steht ihm dafür, daß es nicht ein langes Elend sein würde? Will er wenigstens Gesundheit, wo oft hat noch Ungemälichkeit des Körpers von Ausschweifung abgehalten, darein unbeschränkte Gesundheit würde haben fallen lassen usw.“³¹

Aufgrund fehlender „Allwissenheit“ sind sämtliche Dinge des Lebens, so muss man sich Kants „usw.“ deuten, mit einer Unsicherheit behaftet, die auch der Kern von Descartes' Überlegungen ist. Man muss die Dinge von allen Seiten betrachten und darf sich nicht von den Alltagsüberzeugungen korrumpern lassen. Denken heißt einsehen, dass jedes Ding mindestens zwei Seiten hat.³² Die Zahl „Zwei“ in dem Wort „Zweifel“ gibt einen Hinweis auf diese perspektivische Ambiguität. Sie hat

³⁰ René Descartes: Meditationen über die Erste Philosophie, Stuttgart: Reclam 1980, S. 25.

³¹ Immanuel Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, IV; 418.

³² Vgl. Oliver Schlick: *Miranda lux. Denken heißt zweifeln oder warum jedes Ding zwei Seiten hat*, Wien: Ueberreuter 2016.

sich heute, über zweihundert Jahre nach Kants Grundlegungsschrift, durch die Diversität der objektiv wissenschaftlichen, ethisch normativen und ästhetisch verbindlichen Geltungsansprüche um ein Vielfaches vermehrt. Beinahe jede Unternehmung hat mit Nachteilen, oft noch ungekannter Art, zu rechnen: Es gibt einen unleugbaren Trend zur Globalisierung? Ja, aber es gibt auch einen zur Regionalisierung. Die Digitalisierung schreitet rasch voran? Ja, aber sie begünstigt gleichzeitig Tendenzen der Rückkehr zu „Offline“-Erfahrungen. Die Individualisierung ist nicht mehr aufzuhalten? Ja, aber die Einsamkeit des modernen Menschen flüchtet sich in Formen kollektiven Miteinanderseins. Situativ können sich Tugenden zu Untugenden wandeln,³³ Vor- zu Nachteilen werden, etwa wenn das Sorgfältige ins Pedantische kippt, die Gerechtigkeit sich als „grausam“ erweist, das Intelligente einschüchternd wirkt. So wie es Kant am „Reichtum“ vordemonstriert hat,³⁴ kann sogar die „Himmelsmacht“ der Liebe zu einer Quelle der größten Enttäuschung werden.

Gemäß diesem cartesischen Prinzip, wonach alles „sich im Für und Wider bestreiten lasse“, ist dem Philosophieunterricht ein vorzügliches methodisches Instrument an die Hand gegeben, um die Argumentationskompetenz der Schülerinnen und Schuler und dadurch die Problemstellungen zu vertiefen. Dies soll durch einen Essay-Workshop illustriert werden, der im November 2020 online in der Modellschule Graz als Vorbereitung für eine mögliche Teilnahme an der steirischen IPO (Internationale Philosophie Olympiade) abgehalten wurde.³⁵

6 Unterrichtspraktischer Appendix: Essay-Workshop und Jonas-Projekt

A. Der Essay-Workshop

Statt auf formale Gestaltungsprobleme eines „Essays“ hinzuweisen, die oft durch Schreibanleitungen eher kreativitätsbehindernd sind, bekam eine klassen- und Jahrgangsübergreifende Philosophie-Lerngruppe, die sich unter Bedingungen des „Homelearnings“ gebildet hatte, die Aufgabe, zu kurzen, sentenziösen

³³ Vgl. Martin Seel: 111 Tugenden, 111 Laster, Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch 2012.

³⁴ Immanuel Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, IV; 418.

³⁵ Modellschule Graz, 10., 11., 17. und 24. 11. 2020, 18 Teilnehmer*innen und Teilnehmer aus den 6. bis 8. Klassen (10. – 12. Jahrgangsstufe). Ich danke dem betreuenden Lehrer Georg Grossgger, dass er mich als externen Philosophiedozenten in seine Lerngruppe geholt hat.

philosophischen Zitaten ihre Ablehnung oder Zustimmung mit den Ampelfarben rot (dunkelrot), gelb oder grün (dunkelgrün) auszudrücken. Die fünfstufige Bewertungsskala wurde gewählt, um einen durchschnittlichen „Meinungskoeffizienten“ zu ermitteln (1 = völlige Ablehnung bis 5 = völlige Zustimmung), zusätzlich wurde zu den 18 Schülerinnen und Schüler eine Vergleichsgruppe von 14 Studentinnen und Studenten hinzugenommen. Beim nachfolgenden Schopenhauer-Zitat, das hier als Beispiel gewählt wird, ergab sich in beiden Gruppen eine relativ breite Streuung im Zustimmungs-Ablehnungsspektrum. *Quot capita, tot sententiae.*

Es gibt wenige Dinge, welche so sicher die Leute in gute Laune versetzen, wie wenn man ihnen ein beträchtliches Unglück, davon man kürzlich getroffen worden, erzählt oder auch irgendeine persönliche Schwäche ihnen unverhohlen offenbart. (Arthur Schopenhauer: Aphorismen zur Lebensweisheit, Kap. 5)

Zustimmungs- Ablehnungsscore:

- | | |
|---|---|
| 1 | 1:1 (1 Schülerin und Schüler bzw. 1 Studentin und Student lehnten die Behauptung strikt ab) |
| 2 | 9:3 |
| 3 | 6:4 |
| 4 | 2:2 |
| 5 | 0:4 (Keine Schülerinnen und Schüler, aber 4 Studentinnen und Studenten stimmten völlig zu) |

Aus dem gemittelten Meinungskoeffizienten $m=2,78$ für die Schülerinnen und Schüler und $m=3,36$ für die Studentinnen und Studenten lässt sich herauslesen, dass die von Schopenhauer unterstellte menschliche Schwäche der „Schadenfreude“, aus dem Unglück anderer für sich selbst Befriedigung zu ziehen, offenbar mit den Lebensjahren zunimmt. In der Diskussion selbst, die das eigentliche Ziel des Workshops war, wurde zuerst „dunkelrot“ mit „dunkelgrün“ konfrontiert, sodann „rot“ mit „grün“. An die Diskutanten erging die Aufforderung, jeweils die eigene Wahl zu begründen. Innerhalb dieser spannungsreichen eristischen Situation fächerte sich rasch ein komplex differenziertes Meinungsspektrum auf, das auf die Diskussion belebend wirkte und die zu Hause verfassten Essays gewichtiger machte.

Beim IPO-Bewerb selbst reizte vor allem Hannah Arendts Imperativ „Niemand hat das Recht zu gehorchen“ zum Widerspruch. Das Verbot, sich Befehlen zu unterwerfen, wurde zumeist als Provokation aufgefasst. „Gehorchen ist oft lästig“, konzidierte ein Schreiber, merkte jedoch sofort an, „dass es gute Gründe gibt, das Gehorchen auch als Privileg zu empfinden.“ Über die Replik hinausgehend, dass die Dinge oft nur unter einer straffen Befehlsgewalt bewältigt werden können, wird der sonst zumeist übel bewertete Gehorsam auf seine konstruktiven Momente abgesucht und von manchen mit Eigenschaften ausgestattet, die sich der Ansicht des römischen Kirchenlehrers Augustinus annähern, der gesagt hat: „Der Gehorsam ist ein erhabener Vorzug, dessen nur die vernünftige Kreatur fähig ist.“ In jedem Fall ist das Einnehmen eines solchen Standpunkts einer skeptischen Beweglichkeit des Denkens zu verdanken, die sich auf diese Weise gegenüber dogmatisch-ideologischen Verhärtungen immunisiert und dadurch aufs Beste das Lernziel eines rationalen und möglichst offenen Philosophieunterrichts erfüllt.

B. Das Jonas-Projekt

Descartes hat sich nach eigener Aussage das Recht herausgenommen, „einmal im Leben“ der geistigen Wollust des beständig nachgrabenden Zweifels zu frönen. Alles, was bezweifelbar ist, hat er dem Trügerischen und Falschen gleichgestellt und mit diesem Gedankenexperiment fundamentale Evidenzen methodisch in Frage gestellt. Sich dieser Vorgangsweise *e contrario* bedienend, unternahm es der Verantwortungsethiker Hans Jonas (1903-1993), das noch ungewisse Totalnegative der Zukunft als etwas Sichereres zu hypostasieren, um daraus eine nachhaltige ökologischen Politik abzuleiten. Sein 1979 erschienenes Buch *Prinzip Verantwortung* geht von der Prämisse aus, jeden Ansatz der Zuversicht einem *worst case*-Szenario zu opfern, um dadurch die Chance zu erhöhen, dieser fatalen Entwicklung noch im letzten Augenblick und mit allen Mitteln entgegenzutreten. Nur aus dem zutiefst skeptischen Befund des sicheren Eintretens der schlimmstdenkbarsten Zukunft ließe sich, Jonas zufolge, über „eine Heuristik der Furcht“ eine rigorose Ethik des Überlebens gewinnen, die imstande wäre, das rettende Handeln zu bewirken.³⁶

Der zentrale Gedankengang von Hans Jonas kehrt somit die Überlegungen Descartes' um, wonach das Bezwifelbare das Unwahre sei. Jetzt wird im Gegenteil das Unsichere und erst nur als möglich Gedachte kontrafaktisch als das Gewisse

³⁶ Hans Jonas: Das Prinzip Verantwortung, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1989, S. 64ff.

angesehen, damit die dadurch erzeugte Furcht das notwendige Handeln auf die Bahn bringt.³⁷ Dabei wird, ähnlich der Pascalschen Wette, das Unendliche, d. i. die Existenz einer als unendlich gedachten Zukunft in die Verlustrechnung einbezogen, sodass im Vergleich dazu alle Endlichkeitskalküle an Gewicht verlieren. Der Zweifel steht jetzt für eine Haltung der Demut vor dem unbeeinflussbaren Kontingenzen, und auch wegen des Umstands, dass das Fällige und Erwartete sich nicht häufiger ereignet als das Unerwartete und Zufällige, gilt es der Spur des Zweifels zu folgen. Nichts ist mehr undenkbar in der Freiheit des Denkens, nichts ist in Stein gemeißelt, was die Zukunft betrifft. Im unablässigen „spekulativen Interesse an der Welt“ hält sich der Zweifel jede nur denkbare Option offen.

Diese Gedanken nahm eine Diplomandin der Karl-Franzens-Universität Graz in ihre Abschlussarbeit hinein, um dem von niederdrückenden empirischen Befunden angestoßenen Engagement der Friday for Future-Bewegung einen philosophischen Überbau zu geben. Zusätzlich und um weitere Erfahrungen im Umfeld eines realen Schulgeschehens zu sammeln, konfrontierte sie ihr Konzept mit dem ökologischen Jahresprojekt der betreffenden Grazer „Modellschule“ und erhoffte sich davon auch eine Erweiterung des Argumentationsraums für die in der Schule angestoßenen Projekte zur Treibgasreduktion.³⁸ Es sollten gewissermaßen, indem den Projektaktivitäten ein abstraktes, aber zwingendes philosophisches Handlungsprinzip aufgepropft wurde, die Baumsetzlinge unter der Sonne einer höheren Verantwortungsvernunft erblühen. In einem durch Fragebögen gecheckten Feedback erklärten die Schülerinnen und Schüler, von der Verantwortungsethik des Hans Jonas durchaus wichtige Gedankenanstöße erhalten zu haben, sodass sich auch die didaktische Zielsetzung erfüllte, das philosophische, i. e. skeptische Denken als einen wichtigen Beitrag zur heutigen Allgemeinbildung abseits der modischen Schiene von Digitalisierung und Kompetenzorientierung ins Spiel zu bringen.

„Wir brauchen für eine Welt, in der es Computer gibt,“ so verlangte es bereits lange vor dem „digitalen Zeitalter“ der Spürsinn eines namhaften Pädagogen, „vor allem etwas, was wir an den Computern gerade nicht lernen können – das offene, dialogische, zweifelnde, entwerfende, bewertende, philosophische Denken.“³⁹ Noch

³⁷ Ebd, S. 80f.

³⁸ Doris Schmaranzer: „How dare you?“ Zur Aktualität von Hans Jonas‘ Prinzip Verantwortung am Beispiel des Klimaschutz-Projekts der Modellschule Graz und der Fridays for Future-Bewegung“, Diplomarbeit am Institut für Philosophie der Karl Franzens Universität Graz 2021, S. 66ff.

³⁹ Hartmut von Hentig: Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben, Weinheim: Beltz 2002, S. 73.

allgemeiner drückt diese Forderung Bertrand Russell aus, wenn er, was man von einem Mathematiker und Logiker nicht erwarten würde, den eigentlichen Wesenskern der Philosophie im Nichteindeutigen erblickt.

Wie man ohne Gewissheit und doch auch ohne durch Unschlüssigkeit gelähmt zu werden, leben kann, das zu lehren, ist vielleicht das Wichtigste, was die Philosophie heutzutage noch für diejenigen tun kann, die sich mit ihr beschäftigen.⁴⁰

⁴⁰ Bertrand Russell: Philosophie des Abendlandes, Zürich: Europa 1950. S. 12.