

Lernziel: Philosophisches Selbstdenken – zur Didaktik des Nichtlehrbaren

Hans Jürgen Dr. Strack-Goertsches strg11@t-online.de

Präliminarien

Abkürzungen: ‚SuS‘ für Schüler und Schülerinnen, ‚LoL‘ für Lehrer oder Lehrerinnen (in ihren grammatischen Formen)

Meine Ausführungen greifen einige Grundzüge meiner Apersonalen Pädagogischen Intersubjektivitätsphilosophie auf, die sich auf meine Auseinandersetzungen mit der Philosophie des Geistes bezieht. Diese wiederum nehmen Anleihe an der Terminologie der Climacus-Schriften Kierkegaards und reichen – grob gesprochen – zurück über den Descartesschen Zweifel an allem bis zum sokratischen Wissen des Nichtwissens. Der hierbei durchzuführende Grundgedanke einer metaphysischen Differenz des Selbst vom Ich als Person führt begriffsgeschichtlich in die Nähe östlicher Philosophie, vor allem Lao Tses Philosophie des Ohne-Tuns, und leitet im Verhältnis zur aktuellen gesellschaftlichen Praxis in eine ‚herrschaftsfreie offene Pädagogik‘.

Philosophisches Denken bricht mit den Begründungszusammenhängen. Es hat, sobald es begonnen, die Welt der Gründe verlassen und sich zum Grund der Welt (der Gründe) ausgerichtet. Der Weltzusammenhang holt jedoch diesen Bruch wieder ein, welche Einholung man sich als dialektische Verformung einer Escherschen Schleife vorstellen kann. Verstand und Vernunft machen hier eine Grenzerfahrung, die auf dem Bedürfnis des Geistes nach dem Paradox beruht. Im Auftreten des Paradoxes bekundet sich der wirkliche Ort des Grundes, hierin liegt ein Existenzbeweis des Geistes. Daher das Ärgernis, das das Paradox für den Verstand bzw. die Vernunft hervorruft. Für eine Didaktik der Philosophie ist die Nichtlehrbarkeit des Philosophischen Selbstdenkens das Paradox, ein Prüfstein für Verstand und Vernunft, ihre Beschränktheit einzugestehen und die Grenzen ihrer Gültigkeit zu bestimmen.

Es geht also vornehmlich nicht um Begründungen und Widerlegungen geschichtlichen Wissens objektiven Denkens, wengleich solches zum Anlass einer Selbstbewegung genommen werden kann. Vielmehr geht es einerseits um die doppelreflektierte Empathie in

den Geist und damit, wenn man sich so ausdrücken will, um die Falsifizierbarkeit der Selbstbewegung, und andererseits um die Frage nach einer Ethik bzw. Moral der Didaktik der Philosophie. Eine Antwort auf die Frage, inwieweit sich darauf eine Entwicklungsmethode gründen lässt, hängt ab von der Beantwortung der Frage, ob und im Bejahungsfalle wie eine Wiederholung des Philosophischen Selbstdenkens möglich ist.

Wider die Verkehrung der hermeneutischen Differenz oder Didaktik der Philosophie als Philosophische Didaktik

Der Philosophie wird vielfach vorgeworfen, ihre Sätze seien dunkel. Dies voraussetzend geht es in der Didaktik dann gerade nicht darum, alles Dunkle aus dem Blick zu vertreiben, sondern darum in Dunkelheit sehen zu lernen. Es geht darum, die Dunkelheit nicht bloß als einen Mangel anzuerkennen, sondern die Dunkelheit als eine Ausprägung des Wirklichen zu begreifen. Deshalb sollte es ihr nicht darum gehen, vermeintlich dunkle Texte aus dem Unterrichtsstoff zu eliminieren.

Echte Fragen sind dunkel. Echter Zweifel ist dunkel. Daher ist auch die daraus entstehende Gewissheit dunkel; und die Wahrheit solcher Gewissheit bildet eine Grenzerfahrung. Wer nur klare Antworten sucht und dabei das Dunkle zu vermeiden trachtet, hat den echten Zweifel bereits zur Seite gelassen. Schmucker-Hartmann hat in der Vorrede zu seinen ‚Gründzüge(n) einer Didaktik der Philosophie‘ auf die Differenz zwischen dem Unklaren und dem Dunklen hingewiesen: „Das Unklare ist aber nicht zu verwechseln mit dem Dunklen. Dunkel ist alles, das Klare und das Unklare. Denn unser Dasein ist ein Rätsel an sich selbst.“ (Den Hinweis auf Schmucker-Hartmann verdanke ich einem Kongress-Gespräch mit Torsten Hitz)

Eine geläufige an der Vorstellung vom Können orientierte Auffassung von Lernen basiert auf der Annahme, dass man eine Bewegung vom Nichtwissen zum Wissen durchmacht. Doch enthält bereits die sokratische Mäeutik eine entgegengesetzte Richtung, nämlich die Umkehr vom (vermeintlichen) Wissen zum Nichtwissen. Das Platonische Höhlengleichnis thematisiert die Umkehrproblematik als „Aufschwung der Seele in die Region der Erkenntnis“ [Platon, Der Staat, 517b]. Gleichwohl bleibt auch ihm der Relativitätscharakter solcher Bildung nicht verschlossen, denn seine Erklärung des Höhlengleichnisses hebt hervor, dass „... wenn einer Vernunft hätte, ... so würde er bedenken, dass durch zweierlei und auf ziefache Weise das Gesicht gestört sein kann, wenn man aus dem Licht in die Dunkelheit versetzt wird, und wenn aus der Dunkelheit in das Licht. Und ebenso, würde er denken, gehe

es auch mit der Seele, und würde, wenn er eine verwirrt findet und unfähig zu sehen, nicht unüberlegt lachen, sondern erst zusehen, ob sie wohl von einem lichtvolleren Leben herkommend aus Ungewohnheit verfinstert ist oder ob sie, aus größerem Unverstande ins Hellere gekommen, durch die Fülle des Glanzes geblendet wird...“ (Platon, Der Staat 517d/518a,b). Ein archimedischer Punkt lässt sich hier weder auffinden noch fixieren, von welchem aus zu entscheiden wäre, wer im Schatten und wer im Licht sich befindet.

Die Schatten sind für uns Schatten des Lichts, den Gefangenen jedoch nicht als Schatten. Sie das Als zu lehren muss nicht nur deshalb scheitern, weil ihr Sozialzusammenhang, bestehend aus Ehr- und Machtverteilung ihnen dazu keine Möglichkeit lässt. Die Belehrung des Abstiegs scheitert, da sie keine Auseinandersetzungen mit den eigenen Erfahrungen der Höhlenbewohner liefert.

Wer gelernt hat zu philosophieren, hat das Gehen von Wegen im Dunkel der Finsternis gelernt, denn Finsternis ist beides: Helligkeit und Dunkelheit. Ein Erhellen bleibt nicht nur unabgeschlossen, sondern wirkt dabei zunächst als ein Wiederverdunkeln des Erreichten, also als ein Rückschritt, ein Rückschritt aus der Umkehr. Der Lehrer kann zwar nicht die Doppelreflexion lehren, weil diese als Bruch mit dem Subjekt-Objekt nicht lehrbar ist. Aber weil der Philosoph als Lehrer die Umkehr durchgemacht hat und nun unter der Umkehr der Umkehr steht, vermag er – nachdem er an allem, also auch an seiner Umkehr, gezweifelt hat – an seinen eigenen festen Bestimmungen gegenüber den Lernenden zu zweifeln und ihnen dadurch indirekt zu ihrem Selbstdenken und damit zu ihrer wahren Existenz zu verhelfen.

Aber die Höhle ist nicht die Höhle, was besagt: Die Höhle des Abstiegs nicht dieselbe wie die bei ihrem Verlassen, also beim Aufstieg, also während der Lehrerausbildung oder vorher. Sie ist nicht wesentlich deshalb nicht dieselbe, weil der Ausgangspunkt objektiv zeitlich vergangen ist, sondern weil sie als solche an den jeweils Einzelnen subjektiv gebunden bleibt. Denn: Der Abstieg ist immer Abstieg des Aufstiegs. Für die Unterrichtssituation und damit für die Didaktik der Philosophie bedeutet dies (sokratisch-platonisch) gesprochen, dass der LoL seine Berechtigung für das Unterrichten nicht auf Grund seiner Ideenschau gewinnt, vielmehr dadurch, dass er den Aufstieg zu den Ideen durchlaufen hat, und sich jetzt im Abstieg nicht bloß an seinen (ehemaligen) Aufstieg erinnert, vielmehr im Abstieg den Aufstieg wiederholt – Wiederholung im Sinne wahrer Verinnerlichung – analog dem metaphorischen Bild von der ‚ersten Seerose Monets, die alle weiteren wiederholt‘.

Das Platonische Höhlengleichnis umgeht die für die Didaktik der Philosophie zentrale Problematik der Wendung vom Objekt der Erziehung zum selbstdenkenden pädagogischen Subjekt. Daher geht auch der Aufstieg nicht ohne zwanghafte Umwendung vonstatten. Auch der Abstieg beginnt nicht lediglich mit einer Entscheidung, z. B. der Entscheidung, Lehrer zu werden und zu meinen, nach dem absolvierten Referendariat Lehrer zu sein. Dann bliebe die Anwendung Bildes von der Höhle eine bloß undialektische, die zwischen Wissendem und Nicht-Wissenden absolut und eindeutig unterscheidet. Indem der LoL als sokratischer Veranlasser auftritt, vermag er dem SuS die Wahrheit seiner Subjektivität nicht zu bringen – nur die Unwahrheit seiner Wahrheit. Erst insofern der LoL die Sokratische Mäeutik in doppelt-reflektiertes Denken verwandelt, wird eine ‚Rückkehr in die Höhle‘ allererst ermöglicht.

Ein philosophischer Text ist nicht nur ein Argumentationszusammenhang, dem man mit bloßer analytischer Vernunft beikommen könnte. Nähert man sich einem philosophischen Text durch Isolation einzelner Sätze, läuft man Gefahr, die Gesamt-Aussage zu verfehlen. Mag eine Philosophie mit Sätzen beginnen, mag sich das Philosophieren auch mit Sätzen zu Wort melden; das Philosophieren fängt nicht mit diesen Sätzen an, sondern mit dem Schweigen – möglicherweise in Verhältnis zu Sätzen. Bevor der Philosoph das Wort ergreift, hat er also geschwiegen. Alles, was überhaupt philosophisch gesagt werden kann, hat so seinen Grund im Schweigen. Wie aber schweigt der Philosoph? Indem er zweifelt. Im Schweigen verhält sich der Einzelne zu sich selbst, zum Anderen und zum Ganzen. Das zweifelnde Schweigen ist so eine Form der Antwort, die sich nicht direkt aussagen lässt.

Der Trick (wenn man so sagen will) besteht in der Indirekten Mitteilung. Daher das Bild vom Lächelnden Weisen, wenn er von seinem ‚Schüler‘ nach einer Antwort gefragt wird (wohlgemerkt auf des ‚Schüler’s Fragen). Die Praxis seines Lächelns ist durchdrungen vom Ganzen. Er vertraut darauf, dass ihn das Ganze lehren wird, aber dadurch lehren wird, dass er zu lernen anfängt, dass er sein Selbstdenken, den Zweifel und damit den Sinn ergreift. Ein Spruch Heraklits [B50] lautet: „Habt Ihr nicht mich, sondern den Sinn vernommen, so ist es weise, im gleichen Sinn auszusagen ...“. Das Sagen muss ein Aus-Sagen sein. Ein Aus-Sagen des Grundes. Ein Sagen, das aus dem Grund folgt. Sobald es nur erfolgt, ist es schon wieder herabgesetzt zum bloßen Sprachspiel. Das Sagen ist ein Sagen aus dem Aus. Aber solches Sagen geschieht nicht (einfach). Es ist kein unmittelbares Sich-Aussprechen. Es kommt nicht aus der Person. Es geht ihm nicht (bloß) um Sich. Es geht ihm um das Ganze. Um das Aus selbst. Nicht allein um das Geäußerte. Nicht (bloß) um das Erfolgte, den Erfolg. Der wahre

Erfolg muss im Aus-Sagen selbst liegen. Im Ausen des Aus ist das Ganze im Einzelnen ganz es selbst. Das Ausen hat die Struktur des Geistes, des Selbst.

Gemeinhin ist man darauf bedacht, seine Zweifel zu beseitigen – sei es vor Gericht, sei es in privaten Beziehungen, seien es sogenannte Selbstzweifel –, um zu Überzeugungen zu gelangen, natürlich begründeten Überzeugungen. Als Philosoph sollte man sich dagegen das Zweifeln bewahren, auch wenn man in der politischen Macht steht, jeden Zweifel im Anderen beseitigen, den Anderen überzeugen zu können. Von Abraham Lincoln soll der Ausspruch stammen: >>Besser schweigen und als Narr scheinen, als sprechen und jeden Zweifel beseitigen.<< – so dass nur noch ein Kampf der Überzeugungen bleibt.

Und wenn der SuS vom LoL denkt >>Du kannst mich sowieso nicht überzeugen!<< was tut der LoL dann weislicher: schweigen oder versucht er ihn mit Belehrungen zu überzeugen? Auf welche Art vermag der LoL den SuS wohl eher von seiner Abwehr-Haltung abzubringen? Hier verbirgt sich das, was man gemeinhin die Vorbildfunktion des LoL nennt: im Schweigen können.

Die Notwendigkeit zu schweigen (und damit auch zu zweifeln) ergibt sich (auch) aus den Grenzen der Möglichkeit, in der Satzrede Wahrheit auszusagen: >> Die Wahrheit lässt sich nicht in einen Satz einfangen.<< Betrachten wir diesen Satz! Ist dieser Satz nun wahr oder unwahr? Gesetzt, dieser Satz sei wahr, dann ist wahr, dass sich die Wahrheit nicht in einen Satz einfangen lässt. Doch gerade diese Wahrheit ist in dem Satz eingefangen, also gibt es einen Satz, in den die Wahrheit eingefangen ist. Zusammenfassend: Die Wahrheit lässt sich also in einen Satz nicht einfangen und einfangen – Widerspruch! Nach dem Bivalenzprinzip ist folglich dieser Satz unwahr. Dann lässt sich (nach dem Satz von der doppelten Negation) die Wahrheit in einen Satz einfangen. Aber nicht in jenen Ausgangssatz, denn sonst gelte ja, dass sich die Wahrheit nicht in einen Satz einfangen lässt, was wiederum zu einem Widerspruch führen würde. Aber vielleicht in einen anderen Satz?

Vielleicht in den Satz >>Die Wahrheit lässt sich in einen Satz einfangen<<? Wird Wahrheit nun als Satz Wahrheit verstanden, dann sagt dieser Satz nicht vielmehr als der Satz >>Die Satz Wahrheit lässt sich in einen Satz einfangen.<<, was einer Tautologie gleich kommt. Wir erhalten hochgerechnet ein Satzgefüge von widersprüchlichen und tautologischen Sätzen. Alle anderen Sätze fallen ins Belieben der Suche nach dem Satz oder den Sätzen, in den oder in die sich die Wahrheit einfangen lässt. Die Suche nach den Tatsachenwahrheiten, unseren Überzeugungen und ihren Begründungen hat begonnen. Wir

können fragen, was denn überhaupt eine Tatsache, was eine Satz Wahrheit im Sinne der Aussagewahrheit ist? Und natürlich, was denn mit ‚Unwahrheit‘ gemeint ist.

Über solche Fragestellungen darf jedoch der Blick für die Dimension unseres Ausgangssatzes nicht verloren gehen. Was gilt es hier festzuhalten? Es gilt festzuhalten, dass sich der Aussagegehalt des Ausgangssatzes durch die rationale Analyse verflüchtigt hat, so dass zum Schluss jedweder existential-spekulativer Gehalt verschwunden bzw. vergessen, jedenfalls kaum noch erreichbar ist. Mit diesem Satzbeispiel sollte angedeutet werden, wie viel auf dem Wege der Aneignung vom Geist verloren gehen kann. Dieses Problem wirkt in die Didaktik der Philosophie als eine Art Verkehrung der hermeneutischen Differenz: das zunächst existential-spekulativ- ‚Verstandene‘ wird auf dem Wege analytischer Vernunftkenntnis dem möglichen Selbstdenken entrissen, so dass es keine Erfahrungen machen und sich dadurch natürlich auch nicht setzen kann und somit den Ausgangsgehalt fremdet. (Dies kann man ‚negative Aneignung‘ nennen.)

Unterrichtspraktische Relevanz der Nichtlehrbarkeit Philosophischen Selbstdenkens oder Zur philosophiedidaktischen Bedeutung INDIREKTER FÖRDERUNG

Ein Nietzsche-Zitat abwandelnd: Der Philosoph als Lehrer gehört in die Komödie. Eine Didaktik der Philosophie, welche die Ironie der Unterrichtssituation an Schule oder Hochschule nicht aufmerksam berücksichtigt, kommt einem Schlemihl gleich, der seinen Schatten gegen die schlechte Unendlichkeit, dort in Gestalt eines nie versiegenden Goldsäckels, eintauscht.

Die einschlägigen Auffassungen darüber, welcher Stellenwert einer Didaktik der Philosophie in pädagogischem Rahmen zukommt bzw. zukommen soll, divergieren. Welche Auffassung zu favorisieren ist, darüber entscheidet ‚der pädagogische Augenblick‘. Sein geistesphilosophischer Ort ist die Begegnung des Ewigen in der Zeit, der Augenblick des Anfangs. Das ist der Augenblick des Lernens. Die Lehre dagegen kennt keinen Anfang. Sie kennt zwar ein Beginnen, aber nicht ein mit dem Anfang Beginnen. Anfang ist Anfang von Lernen und Lernen ist fortwährender Anfang. Ein Lernprozess ohne Wiederholung des Anfangs ist eine höchstens eine Fortführung des bereits Gelernten, also in Wahrheit eine Ausführung einer im Gelernten fixierten Lehre.

Dies meint nicht, dass auf die Lehre verzichtet werden kann. Lernen kristallisiert sich objektiv-dialektisch zur Lehre. Da das Umgekehrte nicht der Fall ist, muss die Lehre subjektiv-dialektisch wieder in Lernen aufgelöst werden, will sie nicht gänzlich auf Lernen verzichten. Um es mit einem Wort zu sagen: Das Lernen bedarf der Umkehr, die ‚Pädagogische Atmosphäre‘ der gedoppelten Umkehr des Lehrenden.

Auf die Unterrichtspraxis bezogen: Welchen Begriff ein Lehrer vom Lernen hat bestimmt sein Lehren. Sein Begriff vom Lernen bildet seinen Horizont, um à la Wittgenstein zu reden: die Grenze seiner Unterrichtswelt. Neigt er z. B. zur Auffassung, dass man am besten durch Lehren lernt, wird er sich im Unterrichtsalltag nicht die Frage stellen, was man denn dadurch in Wahrheit lernt. Er wird seine Unterrichts-Methode praktizieren und für ihren Erfolg eintreten, ohne zu bemerken, dass mit dieser Methode vor allem eins ‚gelernt‘ wird, nämlich das Lehren, nicht jedoch das Lernen selbst. Lernen darf hier nicht mit Aneignung verwechselt werden. Sich eine Frage des Lehrenden zu seiner ‚eigenen‘ Frage zu machen, ohne die Frage selbst entdeckt zu haben, belässt die Unwissenheit über sich selbst, was in Bezug auf das Fach Philosophie einem didaktischen Scheitern gleichkommt. In den von Kierkegaard unter dem Pseudonym Johannes Climacus herausgegebenen Philosophischen Brocken heißt es: „denn erst wenn i c h es entdecke, ist es entdeckt, vorher nicht und wüsste es die ganze Welt.“ [IV 184]

Didaktik stellt keinen Standpunkt außerhalb des Unterrichts dar. Es geht ihr nicht um ein Erfassen oder Kontrollieren von Geschehen (Lernen ist kein Geschehen), sondern um die Erforschung der konstitutiven Bedingungen des Lernens sowie ihrer Realisierung. Unterricht ohne Didaktik ist kein Unterricht. Philosophieunterricht ohne Philosophieren ist kein am Lernen orientierter Unterricht. Kompetenzorientierter Unterricht hat von den Kompetenzen auszugehen, die sich jedoch allererst im Selbstdenken entwickelnd verwirklichen. Die Devise lautet: Lernen durch Lernen. Selbstdenken durch Selbstdenken. Aber nicht so, dass nunmehr der Lehrer vom Lernenden (über etwas) belehrt würde. Dies würde lediglich einen Rollentausch ausmachen. Die „indirekte Belehrung“ des Lehrers durch den SuS besteht in seiner Erfahrung des bereits beim SuS stattfindenden Lernens und der damit verbundenen ‚Erkenntnis‘, dass die Lehre beim Lernenden bereits zurückgetreten ist. Didaktik der Philosophie behandelt also nicht nur Fragen der Vermittlung, sondern vornehmlich auch Grenzfragen der Vermittelbarkeit.

Lernen verändert, aber was? Die eigene Subjektivität – im Verhältnis zum Anderen wie als Selbstverhältnis. Zu viele SuS fürchten sich zu lernen. Weil sie fürchten, sich in einer für sie

nicht zuträglichen Weise zu verändern, lassen sich einige erst gar nicht aufs Lernen ein. Ein geläufiger Kurzschluss auf LoL-Seite besteht darin, aufgrund von sich häufenden Erlebnissen mit schulschwierigen SuS davon auszugehen, dass die fachliche Qualifikation der LoL kaum noch eine Rolle spiele: dass das Erzieherische vor dem Fachlichen rangiere. Dabei ist im Gegenteil eine Erhöhung der Fachkompetenzen der LoL für einen Lernerfolg vonnöten. Die Wahrnehmung der SuS lässt sich pauschal so typisieren: Die Realität ist die Lüge. Und daher wundert es nicht, wenn sich SuS dem Stress ihrer Schulgänge nicht mehr aussetzen mögen. Aber gerade hier eignet sich der Philosophie-Unterricht, dem verstellten Lernbedürfnis der SuS zu begegnen, etwas über das Ganze, den Anderen und sich selbst zu erfahren, so dass sie lernen, die niederdrückenden Kreisläufe des Alltags zu durchbrechen.

Die Lern-Widerstände sind heutzutage an allen Schulformen so groß, dass eine Didaktik von vornherein zum Scheitern verurteilt ist, räumt sie nicht dem Selbstdenken oberste Priorität ein. Bei der Antwort auf die Frage nach der Art des Selbstdenkens bildet das Fach Philosophie jedoch eine Ausnahme gegenüber den anderen Fächern: In ihm geht es nicht allein um die Aneignung bzw. Beförderung seiner Wissenschaft, sondern um die ewige Seligkeit durch Selbstdenken, um die Wahrheit der eigenen Subjektivität. Daher bedingt die Ausnahmestellung der Philosophie eine Ausnahmestellung der Didaktik der Philosophie.

Lernen bedeutet, die eigene Person und die Person der Anderen vergessen, sich im Selbst verlieren, an sich und den Anderen zweifeln zu können und zu dürfen. Philosophisches Lernen macht die Lernsituation ‚fuzzig‘ (unscharf): Festes schwimmt, wird flüssig. In der Didaktik der Philosophie geht es daher - wie in keiner anderen Fachdidaktik - um die Berücksichtigung der Fuzzigkeit jedes Bestimmungsversuchs der Unschärferelation zwischen Lehr- und Lerninhalten. Lernen schreitet weder linear noch nichtlinear von einfach nach schwierig bzw. komplex. Die didaktische Reduktion verfehlt nicht nur die SuS, sobald sie verständlich sein will. Sie verfehlt hier vor allem das Philosophische selbst, welches das Philosophische Selbst ist. Denn sie verliert mit ihm sowohl ihre Gültigkeit als auch ihre Fassbarkeit als Geisteserscheinung.

Erfolgreicher Unterricht ist nicht (voraus)planbar, sondern hat sich nach dem unplanbaren Zufall zu richten. Um es schlagwortartig zu sagen: „Der weise Lehrer ist ein ‚Meister des Zufalls‘“. In der Unterrichtsvorbereitung gerät der LoL in die paradoxe Situation, den unplanbaren Zufall einzuplanen. Wie verhilft er sich daraus? Indem er wieder Anfänger-Geist wird, indem er wieder anfängt zu philosophieren.

Die SuS bzw. die LoL haben bereits Erfahrungen gemacht – nicht erst liefert der Unterricht ihnen Erfahrungen. Da es sich aber zuweilen um grundlegend verschiedene Erfahrungen handelt, treffen hier wechselseitig Neues auf Neues. Die Relativierung, die die Unterrichtssituation erfährt, kann darin bestehen, dass sowohl die SuS als auch die LoL ein Unterrichtetwerden erleben. Und solches Erleben haben nicht allein die SuS, sondern vor allem die LoL aufzuarbeiten, um daraus neue Erfahrungen zu bilden, die dann in ihre didaktischen Überlegungen einfließen. Aber: Solche Erfahrungen sind bloß objektive Erfahrungen. Zwar kann man sie als ‚SuS-‘ bzw. ‚LoL-eigen‘ bezeichnen, aber eine solche Eigenheit macht noch kein Selbst. Sie sind noch nicht von einer subjektiven Auseinandersetzung durchdrungen, weil sich das Selbst als Subjekt erst in der Umkehr - wenn auch auf der Basis objektiver Erfahrungen - konstituiert.

Objektive Erfahrung ist Resultat, subjektive Erfahrung dagegen Anfang von Neuem. Subjektiver Geist ist gegenüber dem objektiven Geist der fortgeschrittenere. Wird solches nicht erkannt, kann Selbstdenken leicht als Gegensatz zum Verstehen vom LoL aufgenommen. Es erscheint dann als Nicht-Verstehen (dessen, was verstanden werden soll). Es scheint wider das Verstehen aufzutreten und sich anheischig zu machen, die Unterrichtssituation zu sprengen. Der LoL wird zum Anwalt des Verstehens dessen, was verstanden werden soll – also zum Anwalt des Sollens, der SuS zum Anwalt des Selbstdenkens. Damit entlarvt das Selbstdenken die Unterrichtssituation als von Zwang geprägte Situation, was die Kluft zwischen LoL und SuS verschärft. Einen solchen pathetischen Übergang kann man mit Rücksicht auf Kierkegaard als ‚Verstandes-Verhärtung‘ bezeichnen. Schafft es der LoL nicht, das Selbstdenken als solches zu erfassen, erweist sich sein Verstehen dessen, was verstanden werden soll, als Nicht-Verstehen des Selbstdenkens, das verstanden werden will. Wollen und Sollen prallen aufeinander. Das Lernen-Wollen wird eliminiert zugunsten des Lernen-Sollens: das Kennzeichen der Lehre. Didaktik ohne Erfahrungsbezug ist blind – sie wird zum Schema. Didaktik ohne Offenheit für neue Erfahrungen ist taub – sie wird zum Regelwerk. Didaktik ohne Zweifel ist stumm – sie wird zu einem kalten Herzen.

Der ‚Pädagogische Augenblick‘ ist nun der Augenblick, in dem sich eine philosophierende Auseinandersetzung mit fachlich ausgebildeten Erfahrungen bildet: der Moment des Lernens, des Zweifels an bereits gemachten Erfahrungen, der Zweifel, dass die objektiven Erfahrungen die ewige Seligkeit verbürgen. Er setzt also bereits gemachte Erfahrungen voraus und diese wiederum eine fachlich-bestimmte Erlebniswelt. Ein SuS muss also zunächst zu Erfahrungen

gelangt sein, bevor sich der pädagogische Augenblick überhaupt zur Verwirklichung zu drängen vermag. Ein Erlebnis in einem neuen Fach – wie z. B. Praktische Philosophie – macht noch keinen pädagogischen Augenblick. Dazu reicht nämlich nicht aus, sich seine Erlebnisse bewusst zu machen.

Die Erscheinung des pädagogischen Augenblicks ist nicht fachgebunden. Im Fach Philosophie ist er dagegen Programm. Die Didaktik der Philosophie steht in dem Dilemma, einerseits für die Kultivierung des pädagogischen Augenblicks Sorge zu tragen – was die Gefahr einer Schematisierung enthält –, andererseits den Zufall walten zu lassen, denn nur dieser ermöglicht es wahrhaft, dass es überhaupt zu einem Lernen in Gestalt des Philosophierens kommt – was aber offen lässt, ob es überhaupt zu einem Philosophieren kommt. Mit dem Lehrziel ‚Philosophierendes Selbstdenken‘ haben wir es also mit einem Lehrziel zu tun, von dem nicht feststeht, ob es überhaupt als Lernziel von den SuS ergriffen wird bzw. ergriffen werden kann. Ein Lehrziel, das droht, gar nicht erreichbar zu sein, welche Berechtigung sollte einer Didaktik für das Aufstellen eines solchen Zieles überhaupt gegeben werden können?

Der LoL muss seine eigenen Erfahrungen existential, d. i. hier auf die Geistbedingungen der Existenz hin relativieren können. Er darf sich nicht auf seine ‚professionelle Handlungskompetenz‘ zurückziehen. Denn: Lernen ist nicht Lernen von Gelehrtem, nicht Lernen von Anderem, sondern Lernen des Selbst. Das Selbst ist aber das Nichtlehrbare in Gestalt des Philosophischen Selbstdenkens.

Für die Fachdidaktik der Philosophie ergibt sich somit ein scharfes Bild: Wenn sich die Philosophie in der Pädagogik verwirklicht, dann ist Didaktik der Philosophie die höchste Stufe der Philosophie, die Didaktik des Nichtlehrbaren ihre Vollendung. Was bedeutet dann hierbei ‚Lern-Erfolg‘ der SuS? Mit Blick auf die Climacus-Kierkegaardsche Terminologie bedeutet dies, dass die Wahrheit der Subjektivität dabei befördert wird, der Einzelne sein Selbst denkend ergreift, seine in der Welt verlorengegangene Seele des Geistes. Ist denn dabei ein ‚Lern-Erfolg‘ überhaupt messbar? Der Philosophie-Unterricht – wie jeder Unterricht überhaupt – sollte sich nicht in messbaren Leistungskontrollen erschöpfen. Dennoch lässt sich der ‚Lern-Erfolg‘ indirekt messen: in seinen Auswirkungen auf die Bearbeitung der Lehrinhalte. Allerdings wäre es ein grober zu verwerfender Fehler, zu versuchen das Philosophische Selbstdenken der SuS für die Vermittlung der Lehrinhalte fruchtbar machen zu, denn das würde dem Philosophischen Selbstdenken der SuS unmittelbar seine Wirkkraft

nehmen. Dies unterscheidet das Philosophische Selbstdenken vom Selbstdenken in anderen Fächern.

Indem sich die Didaktik aus ihrer Einseitigkeit des Lehrer-Lernender-Verhältnisses befreit, d. h. hier indem sie sich umkehrt und den LoL als dialektische Größe versteht, trägt sie dazu bei, die subjektiv-dialektische Lern-Beziehung des Selbst auf das Selbst zu befördern. An die Stelle, die Sache ernst zu nehmen, tritt die Sorge, das Verhältnis des Lernenden zur Sache ernst zu nehmen.

Philosophie als Erkenntnis(resultat) ist lehrbar, da sie direkt mitteilbar ist - gegenüber dem Wesen des Philosophierens bedeutet dies jedoch so viel wie nichts. In dem Augenblick, in dem nicht nur der Lehrer, sondern auch die Lernenden des Lernens eines ihresgleichen ansichtig werden, indem mit Blick auf das platonische Höhlengleichnis gesprochen das Herrschaftsgefüge der Schattenwelt zerbricht, stellt sich so etwas wie Andacht ein, ein Vergessen des alltäglichen Konkurrenzkampfes, eine Art Befreiung, indem die endlichen ichlichen Bedürfnisse hinter die geistigen zurücktreten, eine Begegnung des Ewigen in der Zeit in intersubjektivem Verhältnis. Die pädagogische Atmosphäre ‚dient geradezu dazu‘, den Bruch bzw. die Brüche für die Entwicklung des Geistes auszuhalten. Deshalb ist auch die Didaktik ein Bedürfnis des Philosophielehrers, die Bedingungen für das Aushalten solcher Brüche in der vorgegebenen Umgebung zu schaffen.