

Angewandte Skepsis: Performatives Scheitern in methodischer Absicht

Christian Klager

1. Skepsis in der Philosophie

Eine der wichtigsten und dennoch in der Schule vernachlässigten Methoden der Philosophie ist das Zweifeln. Ein Widersprechen, Zurückweisen, Widerlegen oder Anzweifeln gibt es weder als Operatoren in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen des Abiturs noch regelmäßig als Aufgaben in Schulbüchern oder Methoden in den Rahmenplänen und Curricula. Das Thema der Skepsis wird philosophisch weitestgehend gemieden und höchstens bei denen historisch akzeptiert, welche die Stirn hatten, es zu ihrem Arbeitsfeld zu machen: Etwa bei Sokrates, den Pyrrhonikern, Montaigne, Descartes, Hume, Camus, Weischedel etc. Skepsis – von der Isostenie der Argumente, über das Induktionsproblem bei Hume und Popper oder das Münchhausentrilemma (Albert 1991) bis zur klassischen Aporie des Sokrates – birgt jedoch einen reichen Fundus für eine besondere philosophische Tugend und Haltung: bereit zu sein, zu scheitern. Das Nichtwissen und Nichtkönnen ist stets ein Begleiter der Philosophie (und Wissenschaft im Allgemeinen) gewesen und eine Triebfeder für das Neudenken, Wiederbeginnen und Umdenken. Da es sich jedoch wenig glänzend darstellen lässt, gescheitert zu sein, überwinden Philosophen die Skepsis gewöhnlich rasch, wie Descartes oder Hume es in ihren auf Zweifel aufbauenden Gedankengängen eindrucksvoll zeigen.

Für die akademische Philosophie und die Schule ist dies ein Verlust. In der Skepsis und im Scheitern liegt philosophisches und didaktisches Potenzial: Der Terminus des negativen Wissens (Oser/Spychiger 2005) beschreibt psychologisch und pädagogisch das, was auch Sokrates (Platon: Kriton 50a) mit der Aporie zeigt (Martens 2015); wir können aus Fehlern und Missgeschicken durch Versuch und Irrtum genetisch lernen (Wagenschein 1999), indem wir eine Fehlerkultur entwickeln, die Irrtümer nicht als Katastrophen wahrnimmt, sondern als eine Chance, die Welt aus einer neuen Perspektive kennenzulernen.

2. Drei Wege einer praktischen Skepsis

Die Methoden und Wege der Skepsis sind nicht unabhängig von den Tropen der antiken Skeptiker (Empiricus 1985) zu denken und doch geht das Methodenspektrum der Skepsis nicht vollständig darin auf. Grundsätzlich müssen wenigstens drei große verschiedene Wege skeptischer Methoden differenziert werden:

- 1) *Akademisch zweifeln*: Das Zweifeln stellt den traditionellen Anteil der durch die Skepsis geprägten Methoden dar und ist insbesondere als der akademische Weg der Skepsis zu betrachten. Der Zweifel subsumiert eine ganze Reihe unterschiedlicher Verfahren zum Hinterfragen von Gewissheiten und vermeintlichen Erkenntnissen, die auf die antiken Tropen verweisen und auch in der philosophischen Argumentationslehre eine Rolle spielen. Das akademische Zweifeln ist insbesondere ein diskursiver Akt des Verstandes und führt zu verschiedenen weiteren, oft dialektischen, Auseinandersetzungen.
- 2) *Dekonstruieren*: Über die traditionellen Tropen und Denkakte der Skepsis hinaus sind insbesondere die Methoden der Dekonstruktion als eine wichtige und auch innovative Quelle methodischen Zweifelns zu begreifen. Die Dekonstruktion geht perspektivisch weit über das akademische Widersprechen und die Aporie hinaus, indem sie nicht die Ordnung von Elementen hinterfragt, sondern gleich die Ordnung an sich in Frage stellt.
- 3) *Performativ scheitern*: Das Scheitern ist die performative Übersetzung des akademischen Zweifelns und des Dekonstruierens vom Erklären in das Zeigen. Es ist dabei nicht als Ausgangspunkt oder Ergebnis des rationalen Zweifelns zu verstehen, sondern bildet einen eigenen Zugang und eine eigene Kategorie des Verstehens: Das Scheitern zeigt durch einen performativen Akt, wie etwas Konkretes ›nicht geht‹.

Alle drei Formen skeptischer Methoden bilden die Grundlage für das skeptische Handeln und Denken im akademisch-philosophischen Feld, aber auch für die philosophische Bildung an Hochschule und Schule. Exemplarisch soll im Folgenden das *performative Scheitern* genauer untersucht werden.

3. Performative Akte in philosophischer Bildung

Das performative Philosophieren als besondere Form der performativen Akte ist in der deutschsprachigen Philosophie und Philosophiedidaktik noch verhältnismäßig jung. »Der Begriff *Performative Philosophie* knüpft an zentrale Aspekte eines Konzeptes von Performativität an, das [...] in einem interdisziplinären Diskurs zwischen den Sprachwissenschaften, den Kulturwissenschaftⁿ [sic!] insbesondere

der Theaterwissenschaft und der Ethnologie, aber auch der Philosophie und der Soziologie entwickelt worden ist« (Totzke 2019: 4). Ein wichtiger Ausgangspunkt des philosophisch Performativen ist die Theorie der Performativen Akte von Austin, die zunächst auf Sprechakte verweist, »in denen etwas *sagen*, etwas *tun* heißt; in denen wir etwas tun, *dadurch daß* wir etwas sagen oder *indem* wir etwas sagen« (Austin 2021: 35). Der Ausdruck des Performativen »stammt natürlich von ›to perform‹, ›vollziehen‹: man ›vollzieht‹ Handlungen. Er soll andeuten, daß jemand, der eine solche Äußerung tut, damit eine Handlung vollzieht – man faßt die Äußerung gewöhnlich nicht einfach als bloßes Sagen auf« (Austin 2021: 29f.). Austin analysiert in seiner Theorie der Sprechakte eine Reihe weiterer Differenzierungen – zum Beispiel zur Aussageabsicht in illokutionären und perlokutionären Akten (ebd.: 137–152) – die für die folgende Reflexion aber vernachlässigbar sind. Entscheidend ist, dass der Sprechakt als Handlung und umgekehrt die Handlung des Sprechaktes die Wirklichkeit verändert und eine Auswirkung auf die Welt hat.

Kern des performativen Aktes ist es also, »dass Worte und andere Symbolsysteme Welt nicht nur darstellen, sondern zugleich konstituieren, dass sie Wirklichkeit performativ hervorbringen können« (Totzke 2019: 4). Dies geht in neuerer Auffassung, so Rainer Totzke, in mehrfacher Hinsicht weit über den reinen Sprechakt bei Austin hinaus: Bestandteil des performativen Aktes sind nicht nur die kanonischen performativen Verben wie z. B. *ernennen* als Ausdruck und Teil der diskursiven Zeichen, auch die präsentativ-symbolischen Zeichen gehören in ihrer Vielschichtigkeit in das Spektrum performativen Handelns. Damit zählen auch Bilder, Gemälde, Fotos, Kunst im Allgemeinen, Filme und Videos, Theateraufführungen, Inszenierungen etc. zu einem weiten Performativitätsbegriff, der insbesondere Theatralität und Ritualität zentral sieht (Turner 1989). Eng mit dieser theatralen Perspektive verbunden ist der Fokus auf Präsenz und Leiblichkeit: »Es geht um das affektive leiblich-körperliche Erfasst-Werden von sprachlichen Performanzen [...]« (Totzke 2019: 5).

Die dazu spezifischen Methoden und Inszenierungstechniken in der publikumsaffinen Philosophie und in der Schule unterscheiden sich deutlich vom akademischen Philosophieren, wie man es gemeinhin an Universitäten kennt und auch erwartet. Trotz zunehmender Überschneidungen verläuft die Trennlinie zwischen der akademischen Philosophie und dem performativen Philosophieren nach wie vor auf der gleichen Grenze¹ wie die Debatte um das präsentativ-symbolische und diskursive Philosophieren (Klager 2020: 4–6).

1 Zwar betont Totzke richtig, dass performatives Philosophieren diese Grenze überschreitet – aber das gilt auch bereits für das präsentativ-symbolische Philosophieren, solange die Grenzziehung nicht zwischen Text und Bild oder zwischen Text und performativem Akt so strikt vollzogen wird, wie es Tiedemann beispielsweise versteht (Totzke 2019: 12 bzw. Tiedemann 2011: 78f.)

Was performative Philosophie sein kann, welches Potenzial sie hat, hängt [...] von dem zugrunde liegenden Philosophieverständnis ab: So kann die performative Philosophie ein das Repertoire der herkömmlichen Methoden ergänzendes Werkzeug der Vermittlung philosophischer Inhalte sein oder aber dazu dienen, die Bedingungen des Philosophierens und damit die Grenzen der Philosophie selbst zu verändern (Salaverría/Schierbaum 2019: 22).

An einem weiten Philosophie- und Handlungsbegriff orientiert, ist das Feld möglicher performativer Formate recht groß: Philosophie-Clubs oder Philosophische Cafés, Lecture Performances, Philosophie-Slam, Philosophieexperimente, philosophische Bauanleitungen wie »Kant für die Hand« von Hanno Depner (Depner 2019), die Denkwerkstatt (Bornmüller 2019), philosophische und politische Provokationen als Mittel zur Reflexion (Wobser 2019) oder das komplexe Theatrale Philosophieren (Gefert 2019; Stelzer 2019) gehören sicher zu diesen Formen; weitere sind darüber hinaus jederzeit in der Entwicklung begriffen (Totzke 2019: 5–9).

4. Scheitern als performativer Akt

Ein performativer Akt der Skepsis im engeren Sinne hingegen ist in zwei Perspektiven sichtbar: Die Sprachhandlung *ich zweifle an* oder *ich zweifle* ist im Sinne Austins bereits ein performativer Akt, wodurch die Welt, Aussagen über die Welt und die eigene Perspektive auf die Welt auf eine bestimmte Art und Weise *beurteilt* werden. Diese Handlung als rationaler und akademischer Prozess des Zweifelns ist bereits philosophisch bekannt. Im Folgenden soll daher das Scheitern als performative Übersetzung der Skepsis betrachtet werden.

Die damit einhergehende Frage, wie das Scheitern überhaupt mit der Skepsis verknüpft ist, lässt sich mit Blick auf die Struktur des Zweifels und die Tropen der Skepsis (Empiricus 1985) beantworten: Das Ergebnis des Zweifels, des Zweifelns und der Skepsis im Allgemeinen ist die Offenheit einer Frage und Unbestimmtheit einer vermeintlichen Tatsache. In der Anwendung skeptischer Methoden und Denkweisen kommt man stets zum Ergebnis, dass die bisher zu einer Frage gefundene Antwort zu unsicher ist, dass die Fragestellung ungenau war oder dass uns als Menschen aus ganz grundsätzlichen Perspektiven heraus ein Zugang zum Wissen in einem bestimmten Fall oder gar im Allgemeinen verwehrt ist. Diese Offenheit ist kein bloßes Scheitern, sondern das Ergebnis einer bewussten und bestimmten wissenschaftlichen, philosophischen und sogar ethischen Perspektive oder Haltung zur Welt. Ein Scheitern wird aus dieser Offenheit erst, wenn Menschen nicht in der Lage oder nicht bereit sind, anzuerkennen, dass ein sicheres Wissen nicht erlangt werden kann und dass wissenschaftliche Forschung in den meisten Fächern auf Theorien und Modellen beruht, die sich im Kern eingestehen, nur experimentelle Konstruk-

tionen zur aktuellen Beschreibung und Erkenntnis der Welt zu sein. Eine Theorie oder ein Experiment aber können grundsätzlich scheitern – und es gehört gar zu den Maßstäben von Wissenschaft, dass sie scheitern können, wie Karl Popper es am Beispiel der Falsifikationsregel betont (Popper 1971: 3–21). Erkenntnis und Wahrheit bleiben stets vorläufig und zeigen an, dass ihr Gegenstand unsicher ist. Menschen, die all das nicht akzeptieren können, scheitern oft genau dann, wenn das Konstrukt von Wahrheit, das sie vertreten, erfolgreich angezweifelt wird oder eine Irritation ihrer Sicht auf die Welt dafür sorgt, dass sie die Prämissen ihrer Ansichten über die Welt verändern müssen.

Scheitern in Bezug auf Wissenschaft, Erkenntnis und Philosophie ist ein Einverständnis, dass Wissenschaft, Erkenntnis und Philosophie stets ein Wagnis sind: Während die Skepsis unmissverständlich klärt, dass Entscheidungen häufig unklar bleiben müssen, Wissen nicht zu erlangen und Wahrheit kategorisch nicht zu erreichen ist², wagen Wissenschaftler:innen und Philosoph:innen es dennoch und unternehmen einen Versuch, aus der skeptischen Zurückhaltung auszubrechen und sich zu positionieren. Dieser Ausbruch in die Positionierung ist ein Wagnis, ein Handlungsakt, der selbst scheitern kann – und dann wiederum zurückverweist auf die Skepsis, die genau jenes Scheitern prognostiziert, indem sie den säkularen Agnostizismus, die Aporie oder die Isosthenie von Argumenten ins Zentrum stellt. Etwas größer gefasst – und auch auf Handlungen bezogen, die nicht primär wissenschaftlich sind – ist das Scheitern das Nichtgelingen einer Handlung, deren mögliches Nichtgelingen ebenfalls bereits von der Skepsis prognostiziert wird, weil aus der Perspektive des Zweifels eine Handlung ja grundsätzlich gelingen und nicht gelingen kann. Eine Soziologie des Scheiterns hält das Scheitern gar für allgegenwärtig:

Scheitern ist ein omnipräsentes Phänomen, es kann den einzelnen Menschen, Gruppen, Institutionen, und Gesellschaften betreffen. Der Begriff umfasst in seiner Bedeutung mikro- und makrosoziale Phänomene. Er verweist jedoch immer auf sein dazugehöriges Zwillingskonzept: Handeln. Denn Scheitern setzt Handeln, zeitlich und in der Vorgabe von Intentionen, voraus. Nur wenn gehandelt wurde, kann gescheitert werden: an den Umständen, an Normen, an ungenügender Handlungsplanung, an institutionellen Regelungen, am Wollen anderer Akteure. Scheitern verweist auf Grenzen der Handlungsfähigkeit, auf einen allgegenwärtigen Grenzfall der Konstitution von Sozialität (Junge/Lechner 2004: 8).

Das Scheitern im philosophischen Kontext der Skepsis steht in der gleichen Tradition und ist zunächst wertneutral jedes Scheitern, d.h. vom Umknicken mit dem Fuß beim Laufen über das Scheitern des Kinderwunsches (Onnen-Isemann 2004:

2 An diesen absoluten Aussagen kann die Skepsis auf einer Metaebene – selbstverständlich – wiederum zweifeln.

123–140) bis zum Scheitern an eigenen Lebenswünschen. Da ein umgeknickter Fuß jedoch ebenso wie ein nie bekommenes Kind per se kein skeptisches Argument bilden, findet sich hier eine konzeptionelle Lücke: Was hat die Skepsis zum alltäglichen Scheitern beizutragen?

Der umknickende Läufer und das kinderlose Paar scheitern in zweifacher Hinsicht. Sie scheitern an der faktischen Handlung oder an dem Wunsch, ohne umzuknicken zu laufen oder auf natürliche Weise ein Kind zu bekommen. Sie scheitern gleichzeitig aber auch darin, zu generell angenommen zu haben, dass ein Laufen ohne Umknicken wahrscheinlich ist oder dass sich liebende Paare generell Kinder bekommen werden/können. In skeptischer Denkweise hilft der Zweifel, sich mit dem Gedanken vertraut zu machen, dass alle Läufer:innen immer *auch* umknicken *können* und dass Paare mit Kinderwunsch *dennoch* kinderlos bleiben *können*. Die alltagsübliche optimistische Annahme, *es werde schon gut gehen*, ist eine höchst eigenartige Form einer Vorstellung von der Welt, die schon Seneca in seinem Werk *De ira/Über die Wut* dekonstruiert: Zu glauben, dass sich die Welt so verhält, wie wir es wünschen, dass sie sich verhalten solle, ist auf Dauer unverhältnismäßig naiv und muss zu einem Scheitern führen, aus dem dann Wut über die erfahrene Divergenz entsteht (Seneca 2007). Der Stoiker – oder einfacher: der/die Vernünftige – nimmt daher an, dass sich die Welt einfach so verhält, wie sie sich verhält: »Wundert sich etwa jemand, dass ihm im Winter kalt ist oder dass er auf dem Meer seekrank oder auf einer Fahrt durchgeschüttelt wird?« (Seneca 2007: 261). Nein, das alles ist vorhersehbar und im Rahmen des *Möglichen*. Wir sollten also auch erwarten, dass solche Gegebenheiten und Zustände eintreten *können* und entsprechend darauf vorbereitet sein. Wut oder Aufregung ist in keinem Fall hilfreich; helfen kann jedoch die Auseinandersetzung mit der Welt und die Vorbereitung auf Situationen, die *so oder so* ausgehen können, die gelingen oder scheitern können. Wenn man die Option des Scheiterns akzeptiert und einkalkuliert, verliert sie bereits etwas von ihrem Schrecken: »Es gibt keinen zuverlässigeren Beweis für Größe, als dass nichts eintreten kann, was dich in Aufregung versetzen würde« (Seneca 2007: 181). Mit Blick auf den Zweifel und dessen Praxis müssen wir folglich wenigstens auch immer annehmen, dass das Gegenteil einer erwarteten Handlung eintritt und unser Vorhaben misslingt.

Das Scheitern verweist daher performativ auf den Zweifel und die Skepsis *zurück*, indem sie den Scheiternden zeigt, dass ihr zugrundeliegendes Konzept von der Welt oder ihren Handlungen unzureichend, naiv, unvollständig oder fehlerhaft war. Wer in diesem Sinne scheitert, der irrt auch. Er irrt über die Annahmen bezüglich seiner Handlungen. In diesem doppelten Scheitern – faktisch in der Handlung und auf der Metaebene in den Annahmen bezüglich der Handlung – liegt ein philosophischer und auch pädagogisch-didaktischer Trost: Wer scheitert, kann meist aus seinen Fehlern lernen.

Im Hinblick auf mögliche Anwendungsdimensionen muss dieses Scheitern zunächst in zwei Kategorien differenziert werden:

- 1) Zum einen lässt sich ein Scheitern beobachten, das im Alltäglichen, in der Wissenschaft, in der Kultur, in der Politik oder im Krieg zu beobachten ist: Es passiert einfach immer dann, wenn jemandem eine Handlung nicht gelingt, ein Ziel nicht erreicht wird oder ein Missgeschick, Unglück oder eine Unfähigkeit einen Prozess behindern oder beenden. Diese erste Kategorie des Scheiterns ist *authentisch*. Menschen (und auch Tiere) scheitern, weil sie etwas nicht können und ihnen damit etwas nicht gelingt. Diese Form ist grundsätzlich ein offenes und ehrliches Missgeschick und kann von uns hin und wieder mit bzw. an uns selbst oder anderen erlebt und beobachtet werden.
- 2) Zum anderen gibt es ein Scheitern, das von Lehrer:innen, Professor:innen, Künstler:innen und zum Beispiel von Sokrates absichtlich evoziert wird: Es passiert nicht (nur), weil jemandem eine Handlung nicht gelingt, ein Ziel nicht erreicht wird oder ein Missgeschick, Unglück oder eine Unfähigkeit einen Prozess behindern oder beenden. Dieses Scheitern wird absichtlich hervorgerufen, um jemanden *scheitern zu lassen*. Zwar ist das Ergebnis identisch mit der ersten Kategorie – jemand scheitert –, der Weg war jedoch künstlich mit Steinen gepflastert, über die ein:e Akteur:in zu stolpern hatte. Diese Form des Scheiterns kann als *instrumentell-didaktisch* benannt werden und kann mannigfaltige Gründe haben; der Scheiternde soll vielleicht belehrt werden, er soll das Scheitern phänomenologisch erfahren und/oder Demut erfahren, er soll methodisch irritiert werden oder gar einsehen, dass der Weg zum Wissen und zur Erkenntnis gerade von der Aporie ausgehen kann.

In pädagogisch-didaktischen Prozessen wie in philosophischen Bildungssituationen ist der erste Weg lediglich als Beispiel verwendbar, weil ein zuverlässiges Scheitern ohne manipulierte Rahmenbedingungen oder Experimentrahmen nicht vorhergesagt werden kann, wenn man es gerade als Impuls für ein Gespräch, als Verweis für eine Argumentation oder als Gegenstand einer hermeneutischen Deutung bräuchte.³ Hinweise auf solche Beispiele finden sich in der Lebenserfahrung von Menschen: *als ich durch die Führerscheinprüfung fiel, als mir der Hefekuchen nicht gelang, als mir die Straßenbahn vor der Nase davonfuhr, als ich mich beruflich neu orientieren musste* etc. Aber genauso auch als präsentativ-symbolische und diskursive Zeichen in Romanen, Gedichten, Theaterstücken, in Kunstgalerien und Museen etc.: Faust und

3 Unmögliche Forderungen an Probanden – *laufe über das Wasser* oder *zaubere einen Hasen herbei* – sollen in diesem Sinne als manipulierte Rahmenbedingungen verstanden werden, gleichwohl es im Sinne der Skepsis ja nicht ausgeschlossen ist, dass jemand eines oder beides überraschend gut beherrscht.

Peer Gynt scheitern am Sinn ihres Lebens, die Hexe scheitert an Gretel, der Wolf scheitert am siebten Geißlein und der Schreiende auf dem *Schrei* von Edvard Munch scheitert an sich selbst und/oder der Gesellschaft.

Erik Kessels versteht die gesammelten Beispiele ausdrücklich als Fehler, aus denen man lernen kann und die auf mehr als auf sich selbst verweisen: »Die kleineren und größeren Katastrophen, von denen ich spreche, sind nicht nur Lernerfahrungen – nach denen Fehler berichtigt, Instrumente neu justiert und Kurse korrigiert werden –, sondern sie selbst sind die ersten frühen Begegnungen mit dem Erfolg« (Kessels 2016: 5). Diesen *Erfolg* versteht Kessels nicht nur im herkömmlichen Sinne als Gelingen einer Handlung oder als eine geglückte Situation: Erfolg ist eng verwoben mit dem Prozess des *trial and error*: Harte Arbeit, Versuch und Irrtum, Vorgarten und Hinterhof (Kessels 2016: 157) säumen den oft ungeraden Weg des Erfolgs – und es ist erneut ein interessanter anthropologischer und gesellschaftskritischer Blick auf den modernen Menschen, dass man diese Fehler gewöhnlich nicht sieht. In den Biografien erfolgreicher Wissenschaftler:innen stehen z.B. nur die eingeworbenen Projekte und Drittmittel – nicht die abgelehnten – und im Museum und in der Bibliothek finden wir nur die erfolgreichen Gemälde und Bücher, nur selten die unverkauften, zerrissenen und verbrannten. Kessels insistiert daher zur Einübung kreativer Auseinandersetzung und zur Gewinnung mannigfaltiger Ideen auf folgende Imperative:

Wenn Sie sich nicht mindestens einmal täglich wie ein Idiot fühlen, sollten Sie weniger arbeiten und mehr spielen. Dumme Fehler zwingen uns zu lernen, Fortschritte zu machen, Neues zu erfinden. Sie fühlen sich gedemütigt? Gewöhnen Sie sich daran (Kessels 2016: 129).

Oder kurz: Aus Fehlern wird man klug (Oser/Spychiger 2005)!

Im Übergang zwischen dem authentischen Scheitern und dem instrumentell-didaktischen Scheitern steht neben dem biografischen Philosophieren oder dem Theatralen Philosophieren – exemplarisch – das *spielerische Scheitern*. Dieses Scheitern wird in der Schule oder Hochschule durch ein besonderes Szenario charakterisiert: Lehrkräfte inszenieren künstliche Situationen des Als-Ob, in denen wiederum andere Regeln gelten als in der Wirklichkeit, die wir gemeinhin als unsere Realität anerkennen (Schmidt 2015: 3–8, Klager 2016: 34–59). Diese Standarddefinition von *Spiel* hat eine weitreichende Bedeutung: Einerseits sind die Spielenden in einer anderen und künstlich geschaffenen Wirklichkeit, so dass man nicht mehr von einem authentischen Scheitern ausgehen kann, in dem die Schwierigkeiten und Fallstricke *nicht absichtlich* von der Lehrkraft erhöht werden. Wenn die Bedingungen, die das Scheitern hervorrufen, im Rahmen von didaktischen Spielregeln absichtlich etabliert werden, liegt eine instrumentell gestaltete Situation vor. Andererseits bleiben die Spielenden – selbst im Rollenspiel – immer

auch sie selbst. Ein Spieler scheitert daher nicht nur als Spielender im Rahmen der künstlich hervorgerufenen Spielsituation, er scheitert auch authentisch selbst in der ihn umgebenden Welt. Spielende nehmen aus einer Spielsituation daher nicht nur Problemlösestrategien mit in die Wirklichkeit unseres Alltags, sie nehmen auch die Erfahrung des Scheiterns mit und können aus dieser Erfahrung für andere Wirklichkeiten und neue Situationen und Anforderungen lernen und Einsichten gewinnen (Klager 2016: 87–92; 111–115). Aus diesem Grund ist das Spiel eine ausgezeichnete methodische Testebene für das performative Scheitern im Philosophie- und Ethikunterricht (Klager 2016: 236–315).

5. Beispiele

5.1 Der Ich-bitte-um-Hilfe-Parcours

Auf einer Wiese mit Bäumen (oder einem Schulhof mit Stangen oder Pfählen) werden Seile an den Stämmen befestigt, die einen Parcours bilden, der mit verbundenen Augen durchlaufen werden soll. Die Spielregeln sind simpel und lauten: 1. Durchlaufe den Parcours, indem du dich an den Seilen entlangtastest und finde den Ausgang. 2. Wenn du meinst, den Ausgang gefunden zu haben, rufe laut *Ausgang* und die Spielleiter:in wird zu dir kommen und dir erklären, ob du Recht hast. Binde noch nicht das Tuch ab! 3. Wenn du Hilfe benötigst, rufe laut *Ich bitte um Hilfe!* und die Spielleiter:in wird zu dir kommen und dir helfen.

Der Clou des Spiels besteht darin, dass der Parcours so erstellt wird, dass es keinen Ausgang gibt und das Seil, an dem man sich entlangtastet, auf verschlungenen Wegen im Kreis verläuft. Der Ausgang aus dem Parcours besteht allein darin, um Hilfe zu rufen.

Erfahrungsgemäß ruft dieses Spiel Verwirrung und in seiner Auflösung auch Frustration hervor, weil gerade ältere Schüler:innen und Erwachsene nicht um Hilfe bitten möchten. Das Spiel bietet philosophische Anschlussmöglichkeiten in mehrfacher Hinsicht: In einer philosophischen Bildungssituation kann es z.B. im Bereich der *Ethik* zum Aspekt *Zivilcourage* oder *Mündigkeit* eingesetzt werden, aber auch metaphysisch stellt sich etwa die Frage, ob der ›Ausgang‹ aus einem Seilparcours tatsächlich in einer sprachlichen Äußerung gefunden werden kann, so dass sich *sprachphilosophische* Untersuchungen zum Beispiel zu *Sprechakten* anbieten (Klager 2016: 326).

5.2 Verteilungsgerechtigkeit

Die Schüler:innen werden gebeten, Gegenstände (wie Stifte, Bonbons oder Murmeln) *gerecht* in der Klasse zu verteilen. Da gerechte Verteilung im ersten Zugang

für viele Menschen *Gleichverteilung* bedeutet, arbeitet auch dieses Spiel mit einem Trick: Es wird *ein* Gegenstand *mehr* oder ein Gegenstand *weniger* ausgegeben als sich Menschen in der Gruppe befinden, so dass die Situation eines Verteilungsdilemmas entsteht, das die Schüler:innen lösen müssen. An dieses Spiel schließt sich eine diskursive Auswertungsphase und eine Unterrichtseinheit zur *Gerechtigkeit* und *Gleichheit* mit einer möglichen Spezialisierung zur *Verteilungsgerechtigkeit* an (Klager 2016: 325). Das zuvor unausweichliche Scheitern an der Gleichverteilung deutet an, dass Gerechtigkeit nicht in Gleichverteilung aufgehen muss.

Beide Spiele sind so konzipiert, dass ein Scheitern an der jeweiligen Situation – den Regeln und dem Aufbau der Spiele – notwendig passiert und die Spieler:innen eine Erfahrung gewinnen, die anschließend in einer didaktischen Anschlusshandlung ausgewertet wird. Anders als der *programmatische* Weg, sich über einen längeren Zeitraum das Scheitern als Teil des täglichen Lebens und Denkens vor Augen zu führen, bringt die vereinzelte Szene der didaktisch-instrumentellen Nutzung des *performativen* Scheiterns die Schüler:innen *ad hoc* in eine (scheinbar) aussichtslose Situation, die sie nicht erfolgreich bewältigen können. Solche Verwirrungen funktionieren selbstredend nur einmal und sollten auch die emotionale Belastbarkeit der Schüler:innen berücksichtigen – schließlich werden sie absichtlich für einen Unterrichtszweck spielerisch hereingelegt und könnten ernsthaft über die Instrumentalisierung verärgert sein.⁴ Sobald die Teilnehmer:innen das zugrundeliegende Prinzip verstanden haben, entziehen sie sich der unangenehmen Situation der Irritation durch das Scheitern; sie rufen im ersten Fall um Hilfe und lösen im zweiten Fall das Verteilungsproblem gerecht ohne das Gleichverteilungsprinzip. In seltenen Fällen durchschauen einige Menschen das eigentliche Problem solcher Situationen auch recht früh und begreifen, was ihnen die Situation bzw. ihr Scheitern *zeigen soll*. Die meisten aber gewinnen durch das Erlebnis des Scheiterns einen Standpunkt, der im Alltag und in der Bildung selten ist: Sie geben zu, etwas nicht zu können oder zu wissen. Sie geraten durch die Irritation und Perturbation ihres üblichen Handlungsschemas und ihrer bereits zurechtgelegten Gedanken und Argumente in den Zustand der *Aporie*; sie begreifen, dass sie in diesem Moment einfach nicht weiterwissen und *neu* beginnen müssen, zu denken. Nicht mehr möchte das performative Scheitern erreichen.

4 Folgen wären unter Umständen Lernblockierungen. Es benötigt ein gewisses Fingerspitzengefühl, um die Schüler:innen auf solch provokante Weise zum Lernen und Reflektieren anzuregen (Meyer 2011: 143f.).

Literatur

- Albert, Hans (1991), *Traktat über kritische Vernunft*, 5. Aufl., Tübingen.
- Austin, John L. (2021), *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*, deutsche Bearbeitung v. E. v. Savigny, Stuttgart.
- Bornmüller, Falk (2019): »Sich im Denken orientieren. Das Projekt *Denkwerkstatt*«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (= ZDPE), 2, S. 31–37.
- Cassirer, Ernst (1994), *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil. Die Sprache*, 10. Aufl., Darmstadt.
- Cassirer, Ernst (1997), *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*, 8. Aufl., Darmstadt.
- Depner, Hanno (2019), »Erkenntnisspuren ohne didaktisches Gelände. Zur medialen Gestaltung von Performativer Philosophie«, in: ZDPE, 2, S. 38–47.
- Empiricus, Sextus (1971), *Grundriß der pyrrhonischen Skepsis*, eingel. u. übers. v. M. Hossenfelder, Frankfurt a.M.
- Gefert, Christian (2019), »Philosophie als *Performance* – theatrales Philosophieren in Bildungsprozessen«, in: ZDPE, 2, S. 23–30.
- Junge, Matthias/Lechner, Götz (2004), »Scheitern als Erfahrung und Konzept. Zur Einführung«, in: Dies. (Hg.), *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens*, Wiesbaden, S. 7–13.
- Kessels, Erik (2016), *Die Kunst, hemmungslos zu scheitern. Wie aus Fehlern Ideen entstehen*, Köln.
- Klager, Christian (2016), *Spiel als Weltzugang. Philosophische Dimensionen des Spiels in methodischer Absicht*, Weinheim/Basel.
- Klager, Christian (2020), »Mit Bildern philosophieren«, in: *Praxis Philosophie und Ethik*, 2, S. 4–6.
- Martens, Ekkehard (1999), *Stechfliege Sokrates: Warum gute Philosophie wehtun muss*, München.
- Meyer, Hilbert (2011), *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*, 14. Aufl., Berlin.
- Onnen-Iseman; Corinna (2004), »Ungewollte Kinderlosigkeit als Krise – Reproduktionsmedizin als Hilfe?«, in: Matthias Junge/Götz Lechner (Hg.), *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens*, Wiesbaden, S. 123–140.
- Oser, Fritz/Spychiger, Maria (2005), *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*, Weinheim/Basel.
- Platon (1987), *Apologie des Sokrates. Kriton*, Übers., Anm. und Nachwort v. M. Fuhrmann, Stuttgart.
- Popper, Karl R. (1971), *Logik der Forschung*, hrsg. v. E. Boettcher, 4. Aufl., Tübingen.
- Salaverría, Heidi/Schierbaum, Sonja (2019), »Theoretische und philosophiedidaktische Überlegungen zur performativen Philosophie: Blick aus zwei Richtungen«, in: ZDPE, 2, S. 13–22.
- Schmidt, Donat (2015), *Spielend Philosophieren – Das Spiel als Medium des Philosophierens*, in: ZDPE, 4, S. 3–8.

- Seneca, Lucius Annaeus (2007), *De ira. Über die Wut*, übers. u. hrsg. v. J. Wildberger, Stuttgart.
- Stelzer, Hubertus (2019), »Auf der Suche nach einem Menschen. Theatrales Philosophieren – ein Praxisbericht«, in: *ZDPE*, 2, S. 71–81.
- Tiedemann, Markus (2011), »»Mal mir was!«. Ein Zwischenruf«, in: *ZDPE*, 1, S. 78–80.
- Totzke, Rainer (2019), »Performative Philosophie und Philosophiedidaktik. Bestimmungen und Beispiele«, in: *ZDPE*, 2, S. 4–12.
- Turner, Victor (1989), *Vom Ritual zum Theater. Vom Ernst des menschlichen Spiels*, Frankfurt a.M.
- Wagenschein, Martin (1999), *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*, Weinheim/Basel.
- Wobser, Florian (2019), »Politisches Denken im Philosophieunterricht mittels/über Christoph Schlingensiefels Performance ›Ausländer raus‹«, in: *ZDPE*, 2, S. 48–60.