

TEXTARBEIT IM PHILOSOPHIE- UND ETHIKUNTERRICHT

–
**METHODEN IM
PHILOSOPHIE- UND
ETHIKUNTERRICHT**

–
Herausgegeben von
Martina und Jörg Peters

Band **5**



Die Reihe Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht ist auf zwölf Themenbände angelegt, die bis 2025 erscheinen werden:

- 1 Philosophieren mit Filmen im Unterricht
- 2 Philosophieren mit Gedankenexperimenten
- 3 Philosophieren mit Dilemmata
- 4 Philosophieren mit Bildern und Comics
- 5 Textarbeit im Philosophie- und Ethikunterricht
- 6 Der Einsatz von Spielen im Philosophie- und Ethikunterricht
- 7 Literatur und Jugendliteratur im Philosophie- und Ethikunterricht
- 8 Das Sokratische Gespräch im Philosophie- und Ethikunterricht
- 9 Theatrales Philosophieren, Musik und Videoclips im Philosophie- und Ethikunterricht
- 10 Philosophieren mit Bildern und Fotos
- 11 Digitale Medien im Philosophie- und Ethikunterricht
- 12 Hörbücher, Hörspiele und Hördokumentationen im Philosophie- und Ethikunterricht

► Ausführliche Informationen unter: www.philosophie-didaktik.de

Martina und Jörg Peters

Textarbeit im Philosophie- und Ethikunterricht

Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht

Meiner

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <<http://portal.dnb.de>> abrufbar.

ISBN 978-3-7873-3654-8

ISBN eBook: 978-3-7873-3662-3

www.meiner.de

© Felix Meiner Verlag Hamburg 2023. Alle Rechte vorbehalten. Dies gilt auch für Vervielfältigungen, Übertragungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen, soweit es nicht §§ 53, 54 UrhG ausdrücklich gestatten. Satz: 3W+P GmbH, Rimpf. Druck und Bindung: Multiprint Ltd., Kostinbrod. Printed in Bulgaria.

INHALT

Einführung:

Die Bedeutung des Textes für den Philosophie- und Ethikunterricht	7
<i>Martina Peters, Jörg Peters</i>	

1	Texte im Philosophie- und Ethikunterricht	17
	»Lesen Sie den Text!«	17
	<i>Hubertus Stelzer</i>	
	Habe Mut, dich Primärquellen zu bedienen!	23
	<i>Vanessa Albus, Leif Marvin Jost</i>	
	Lob des »Nach-Textes«	27
	<i>Patrick Baum</i>	
	Lesen erleichtern: Nach-, Mit- und In-Texte im philosophischen Unterricht	31
	<i>Klaus Blesenkemper</i>	
	Verfahren der Texterschließung im Philosophieunterricht	43
	<i>Klaus Langebeck</i>	
	Zum Umgang mit Texten im Philosophieunterricht	59
	<i>Helmut Engels</i>	
	Verfahren der Texterschließung	67
	<i>Barbara Brüning</i>	
	Methoden der Interpretation im Philosophieunterricht	75
	<i>Lothar Ridder</i>	
	Textarbeit im philosophischen Unterricht	95
	<i>Volker Haase, Donat Schmidt</i>	
	Arbeit am Logos – Textrezeption	107
	<i>Volker Pfeifer</i>	

2	Beispiele aus der Praxis	131
	»So kann man nicht philosophieren! Irgendwelche Zitate raussuchen!«	131
	<i>Antje Knopf</i>	
	Vielfalt trifft auf Vielfalt – Textarbeit im Ethikunterricht	145
	<i>Anita Rösch</i>	

Inhaltsaffine Texterschließung	161
<i>Klaus Goergen</i>	
Philosophisch puzzeln	173
<i>Steffen Goldbeck</i>	
Zehn Arten, einen Text zu lesen	199
<i>Johannes Rohbeck</i>	
»Nein, nicht schon wieder ein Text.«	213
<i>Alexander Chucholowski</i>	
Sprachsensibler Umgang mit Texten im Philosophieunterricht	223
<i>Tobias Saum</i>	
Resonanztheorie und Bonbonmodell	243
<i>Rolf Sistermann</i>	
Wie kann man philosophischen Unterricht digital unterstützen?	255
<i>Klaus Blesenkemper</i>	
Methoden der Textarbeit	269
<i>Michael Wittschier</i>	
Methoden der Textarbeit im Philosophieunterricht	293
<i>Roland Henke, Matthias Schulze</i>	
Auswahlbibliographie	313

Die Bedeutung des Textes für den Philosophie- und Ethikunterricht

Martina Peters, Jörg Peters

Wer sich wissenschaftlich mit von Philosophinnen und Philosophen aufgestellten Theorien oder von ihnen vertretenen Positionen auseinandersetzen will, kommt nicht umhin, ihre Texte entweder als Ganzschrift oder zumindest in (essentiellen) Auszügen zu lesen, sie zu analysieren, zu interpretieren und Stellung zu ihnen zu beziehen.

Ähnlich verhält es sich in der Schule: Wer Philosophie- oder Ethikunterricht durchführen will, kann nicht darauf verzichten, Texte einzusetzen, bilden diese doch die wichtigste Grundlage, um philosophische bzw. ethische Inhalte näherzubringen. Wer dagegen glaubt, man könne im Philosophie- bzw. Ethikunterricht auf Textarbeit gänzlich verzichten und sich bei der Vermittlung philosophischer Ideen ausschließlich auf andere Methoden, wie etwa das textfreie Unterrichtsgespräch, konzentrieren, irrt.

Wie wichtig Textarbeit generell für das Philosophieren an Schulen ist, zeigen schon allein die umfangreiche fachdidaktische Auseinandersetzung mit diesem Thema und die damit verbundenen, zahlreich diskutierten Aspekte. Drei von ihnen sollen im Folgenden genauer in den Blick genommen werden:

1. Die Frage, ob ausschließlich Originaltexte gelesen werden sollen oder ob es auch eine unterrichtliche Legitimation für Nach-Texte gibt;
2. die Frage, ob es sinnvoll wäre, im Unterricht neben Textauszügen auch Ganzschriften einzusetzen und
3. die Frage, welche Methoden sich für die Besprechung von Texten besonders eignen.

➔ Originaltext und Nach-Text

Um es direkt zu sagen: Wo immer es möglich ist, sollten Schülerinnen und Schüler mit Eintritt in die Sekundarstufe II im Philosophie- oder Ethikunterricht eigentlich nur noch Originaltexte lesen. Die fachdidaktische Diskussion um den Stellenwert von Originaltexten eröffnete Volker Steenblock 1999, als er sich in einem kurzen Beitrag für die Zeitschrift *Ethik & Unterricht* populären Präsentationsformen philosophischer Texte zuwandte. Dabei ging es ihm unter anderem darum, mögliche Gründe aufzuzeigen,

warum auch Nach-Texte ihren Platz im Philosophieunterricht verdienen.¹ Steenblock sprach damals noch davon, dass man Texte *um*-schreiben oder *um-schreiben* könne. Das *Um*-schreiben von Texten bestehe vor allen Dingen in einer »Vereinfachung der Sprachgestalt«, während beim *Um-schreiben* der Kerngedanke eines philosophischen Textes in einen neuen Kontext gesetzt werde, wozu z. B. »die Veränderung der Textsorte, etwa durch Dialogisierung« zähle.² Den Begriff ›Nach-Text‹ benutzte Steenblock das erste Mal im Jahr 2008 und erläuterte, dass darunter Texte zu verstehen seien, in denen z. B. die Lehre einer Philosophin oder eines Philosophen *nach* ihr bzw. ihm dargestellt werde, also beispielsweise ›nach Aristoteles‹.³

Während Primärliteratur leicht als ein geschriebenes Werk bestimmt werden kann, das entweder den Ausgangspunkt oder den Gegenstand für eine wissenschaftlichen Untersuchung darstellt, ist es deutlich schwieriger, eine Kurzdefinition von Nach-Texten vorzunehmen. Dies zeigen unter anderem die Ausführungen von Klaus Blesenkemper, der Nach-Texte in die Kategorien ›Nach-‹, ›Mit-‹ und ›In-Texte‹ unterteilt, wobei er unter ›In-Texten‹ »Originalbeiträge von Schulbuchautoren« versteht, »in die [...] philosophische Positionen eingebettet sind«⁴, unter ›Mit-Texten‹ »Gespräche mit Philosophen zu Texten und Positionen«⁵ und unter ›Nach-Texten‹ solche Texte, die »im engeren Sinne als Nacherzählungen philosophischer Texte (ggf. in leichter Sprache)«⁶ angesehen werden können. Wie für Steenblock stellen auch für Blesenkemper Nach-Texte eine Option dar, vor allem im Unterricht der Sekundarstufe I, unter Umständen aber auch im Oberstufenunterricht, eingesetzt zu werden. Einen solchen Umstand sieht er dann gegeben, wenn beispielsweise in einem Oberstufenschulbuch für das Fach Philosophie zunächst der Originaltext abgedruckt ist und dieser durch einen Nach-Text so ergänzt wird, dass innerhalb einer Lerngruppe – sofern nötig – eine Differenzierung erfolgen kann.⁷ Blesenkemper weist ferner explizit darauf hin, dass der Einsatz von Nach-Texten dann gerechtfertigt sei und diese Lernprozesse unterstützen könnte, wenn die Lehrenden bei der Auswahl dieser Methode zur Vermittlung von philoso-

¹ Vgl. Steenblock, Volker: »Plaudern, ›Umschreiben‹, Faszinationsinszenierung«, in: *Ethik & Unterricht* 10, 1999, Heft 3: Rechte und Pflichten, S. 43.

² *Ibid.*

³ Vgl. Steenblock, Volker: »Textkonstruktion und philosophisch-ethische Reflexivität. Überlegungen zu einer Nutzung neuerer Leseforschung für den Philosophieunterricht«, in: Rohbeck, Johannes; Thurnherr, Urs; Steenblock, Volker (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Bd. 9, Thelem, Dresden 2008, S. 47–63: S. 56.

⁴ Blesenkemper, Klaus: »Lesen erleichtern. Nach-, Mit- und In-Texte im philosophischen Unterricht«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 42, 2020, Heft 3: Lesestrategien, S. 22–31: S. 31.

⁵ *Ibid.*, wobei Blesenkemper hier noch eine Unterteilung der Mit-Texte in a) fiktionale Interviews mit authentischen Textausschnitten, die die gestellten Fragen beantworten sollen, b) fiktive Gespräche mit bzw. zwischen Philosophen über ihre Lehre und c) Gespräche mit fiktionalen Experten über die Lehre von Philosophinnen und Philosophen vornimmt.

⁶ *Ibid.*

⁷ Vgl. Blesenkemper, Klaus: »Ein Ziel auf drei guten Wegen? Exemplarisch-empirische Analyse von Schulbüchern für den Philosophieunterricht nach dem neuen Kernlehrplan für den Oberstufenunterricht in NRW«, in: Martens, Ekkehard (Hrsg.): *Empirie und Erfahrung im Philosophieunterricht*, Siebert Verlag, Hannover 2017, S. 134–162: S. 156–157.

phischen bzw. ethischen Inhalten immer die Art und Weise, die Adressaten und den unterrichtlichen Kontext berücksichtigen würden.⁸

Dass in Nach-Texten Fehler auftauchen können und daher grundsätzlich die Gefahr gegeben ist, unabsichtlich Unrichtiges oder gar Falsches zu vermitteln, ist nicht von der Hand zu weisen und wird von Klaus Blesenkemper ebenso wie von Patrick Baum oder Vanessa Albus und Leif Marvin Jost hervorgehoben. Die beiden Letzteren lehnen Nach-Texte aber nicht nur aus diesem Grund ab, sondern auch, weil sie »nur Interpretation und Deutungen sind, deren Plausibilität die Lernenden als Anfänger in Philosophie nicht überprüfen können« und man sie im schlimmsten Fall »als Instrument zur weltanschaulichen oder politischen Manipulation«⁹ einsetzen könne. Die Fälle, die Albus und Jost hinsichtlich des Manipulationsvorwurfs vortragen – einmal Nach-Texte zu den Theorien von Karl Marx, die in der ehemaligen DDR durch die SED-Leitung so bearbeitet wurden, dass sie immer auf Parteikurs lagen, und einmal Nach-Texte aus christlich-missionierendem Philosophieunterricht der Nachkriegszeit, die das Scheitern Kants an der Kritik der philosophischen Gottesbeweise belegen sollen –, werden in einer aufgeklärten pluralistischen Gesellschaft in dieser Form nur schwerlich vorkommen. Der derzeit gültige Kernlehrplan Nordrhein-Westfalens von 2014 weist weder Namen von Philosophinnen oder Philosophen noch spezifische Werke aus, die im Philosophieunterricht zu lesen und zu besprechen wären. Somit hat jede Lehrkraft die Freiheit zu entscheiden, welche Texte – also auch Nachtexte – sie in ihrem Unterricht einsetzen möchte. Macht sie einen Nach-Text zum Unterrichtsgegenstand, so ist es ihre Pflicht zu kontrollieren, ob der gewählte Nach-Text die Intention des Primärtextes, etwa die Darstellung einer Theorie, tatsächlich wiedergibt.¹⁰ Dazu ist Expertise notwendig, die Oberstufenlehrerinnen und -lehrer der Fächer Philosophie bzw. Ethik aufgrund ihres universitären Studiums eines der beiden Fächer sowie der praktischen Ausbildung im Referendariat besitzen sollten.

Baum wendet gegen das von Albus und Jost angeführte Argument, es handele sich bei Nach-Texten nur um »Interpretation und Deutung«, ein, dass auch bekannte Philosophen – vor allen Dingen dann, wenn sie eine Position als falsch erachten – zunächst einmal das zusammenfassen, wogegen sie sich wenden wollen. Diese Zusammenfassungen, so Baum, dürften nach den von Albus und Jost aufgestellten Kriterien auch als nichts anderes als Deutung oder Interpretation eines Sachverhalts betrachtet werden. Als Beispiel führt er das Werk *Versuch über den menschlichen Verstand (An Essay Concerning Humane Understanding, 1690)* von John Locke an, in dem der englische Philosoph zunächst umfassend Descartes' Gedanken zu den *ideae innatae* darstellt, um sich anschließend gegen diese Vorstellung auszusprechen und zu zeigen, warum sie nicht haltbar sei.¹¹

⁸ Blesenkemper, Klaus: »Lesen erleichtern. Nach-, Mit- und In-Texte im philosophischen Unterricht«, a.a.O., S. 31.

⁹ Albus, Vanessa; Jost, Leif Marvin: »Habe Mut, dich Primärquellen zu bedienen! Kant-Texte im sprachsensiblen Philosophieunterricht«, in: *Ethik & Unterricht* 31, 2020, Heft 1: Kant heute unterrichten, S. 9–10: S. 10.

¹⁰ Vgl. Baum, Patrick: »Lob des ›Nach-Textes‹. Vielfältige Lektüren für den Unterricht«, in: *Ethik & Unterricht* 31, 2020, Heft 1: Kant heute unterrichten, S. 12–13: S. 13.

¹¹ Ibid.

Die angeführten Argumente machen evident, dass die von Albus und Jost in Bezug auf Nach-Texte vertretene Auffassung nur bedingt nachvollziehbar ist, zumal beispielsweise Peters und Rolf unmissverständlich darauf hingewiesen haben, dass Nach-Texte keinen Ersatz für Primärtexte darstellen sollen und können und Baum explizit betont, dass Nach-Texte nicht den Zugang zu Primärtexten verstellen dürfen.¹² Trotz aller Kritik ist das Ansinnen von Albus und Jost als Ideal gerechtfertigt und dürfte insofern breite Zustimmung erfahren. Allerdings lehrt die Realität, dass aufgrund der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht in allen Philosophie- oder Ethikkursen ausschließlich mit Primärtexten gearbeitet werden kann. Aus diesem Grund wäre es eventuell sinnvoller, sich dafür auszusprechen, dass im Philosophie- oder Ethikunterricht der Sekundarstufe II immer dann, wenn es möglich ist, auf Primärtexte zurückgegriffen werden soll.

Anders als in der Sekundarstufe II ist allerdings der Umgang mit Nach-Texten in der Sekundarstufe I zu bewerten. Je nach Alter der Schülerinnen und Schüler können diese komplexe philosophische Ideen kognitiv noch gar nicht erfassen, so dass bei der Textarbeit auf andere Textformen und/oder -arten zurückgegriffen werden muss. Hier mögen sich, je nach Thema und Jahrgangsstufe, unter anderem auch Nach-Texte – unter der Voraussetzung, dass der Sachgehalt richtig dargestellt ist – anbieten, weil sie in kindlicher oder jugendlicher Diktion die Lehren von philosophischen Größen darstellen und somit für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar sind.

➔ Textausschnitte und Ganzschriften

Der Appell von Steffen Goldbeck, sich im Philosophie- bzw. Ethikunterricht der Sekundarstufe II wieder der Erarbeitung von philosophischen Ganzschriften zuzuwenden¹³, ist nicht nur legitim, sondern scheint in einer Zeit, die insbesondere durch Schnelllebigkeit geprägt ist, nahezu geboten. Goldbeck macht darauf aufmerksam, dass der nordrhein-westfälische Kernlehrplan von 2014 zwar die Behandlung von Ganzschriften nicht explizit ausschließt, sie aber auch nicht – wie die Richtlinien für das Fach Philosophie von 1999 – ausdrücklich einfordert.¹⁴ So heißt es wörtlich im alten Lehrplan: »Verpflichtend ist, dass im Verlauf des Philosophieunterrichts von 11/I bis 13/II mindestens **einmal** eine philosophische Ganzschrift im Unterricht behandelt wird.«¹⁵ Eine erneute unterrichtliche Verpflichtung der Auseinandersetzung mit einer Ganzschrift

¹² Vgl. Peters, Jörg; Rolf, Bernd: »Vorwort«, in: Peters, Jörg; Rolf, Bernd: *Kant & Co. im Interview. Fiktive Gespräche mit Philosophen*, Arbeitstexte für den Unterricht, RUB 15062, Philipp Reclam jun., Stuttgart 2009, S. 5 und vgl. Baum, Patrick: »Lob des ›Nach-Textes‹. Vielfältige Lektüren für den Unterricht«, a.a.O., S. 13.

¹³ Vgl. Goldbeck, Steffen: »Philosophisch puzzeln. Philosophische Ganzschriften mit der Textpuzzlemethode erschließen«, S. 173–197 in diesem Band.

¹⁴ Vgl. *ibid.*, S. 174.

¹⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Philosophie*, Schriftenreihe Schule in NRW, Heft 4716, Ritterbach Verlag, Frechen 1999, S. 17.

wäre schon deshalb angebracht, um Schülerinnen und Schülern die Chance zu ermöglichen, sich über einen längeren Zeitraum hinweg intensiv mit einer philosophischen Theorie zu beschäftigen. Diese Art der Textarbeit wieder zu etablieren, wäre darüber hinaus auch aus wissenschaftspropädeutischen Gründen sinnvoll, weil sie dazu beiträgt, die Lernenden auf das Studium an Universitäten oder Hochschulen vorzubereiten. Schließlich wären Schülerinnen und Schüler auch noch gefordert, sich eine Weile gegen einen Zeitgeist zu stellen, der sie nie zur Ruhe kommen lässt, der sie permanent mit Neuem überhäuft und der von ihnen mehr oder weniger verlangt, Sensationsnachrichten am laufenden Band zu konsumieren, um über Oberflächlichkeiten mitreden zu können.

Mit der Bearbeitung von Ganzschriften würde der Philosophie- bzw. Ethikunterricht folglich dazu beitragen, dass sich Schülerinnen und Schüler wieder bewusst auf einen Gegenstand konzentrieren, sich auf ihn besinnen und ihn mit Ruhe angehen. Dieses Ansinnen unterstreicht der Schweizer Pädagoge Carl Bossard aus allgemeinpädagogischer Sicht, wenn er sagt: »Die Schule hat einen wunderschönen Namen. Er stammt aus dem Altgriechischen. Aristoteles' geschliffener Begriff müsste [eigentlich] Programm sein: *scholé*, was so viel wie Muße heisst. [...] Die Schule, die *scholé*, wäre jener Ort, an dem sie noch möglich sein müsste, eine gewisse Muße. Ein Ort, an dem man füreinander Zeit hat und einander zuhört, zueinander findet und sich aneinander reibt, miteinander lernt und gemeinsam zu Neuem unterwegs ist. Das ist der tiefe Sinn von Schule. Bildung basiert auf *scholé*. Lernen kann man nicht beschleunigen. Lernen kennt keine Autobahnen, keine Schnellstrassen und keine abgekürzten Routen oder gar Überholspuren. Da gelten Feldwege und da gehören Bergpfade dazu. Manchmal auch Unterholz und Dickicht. Und natürlich Umwege. Darum braucht Lernen Zeit. Eben: *scholé*!«¹⁶

Die Auseinandersetzung mit einer Ganzschrift bedarf der Zeit, der Muße, der Kontemplation. Auf diese Weise kann sich der Philosophie- oder Ethikunterricht als Gegenkraft zu einem lauten Zeitgeist erheben. Bereits 1807 plädierte Jean Paul in seiner Schrift *Levana oder Erziehungslehre* dafür, Kinder gegen den Zeitgeist zu erziehen. Der Zeitgeist, so Jean Paul, würde genug Wirkung entfalten, während Schule und Elternhaus für eine kompensatorische Balance sorgen müssten.¹⁷ Auf den Philosophie- bzw. Ethikunterricht übertragen bedeutet die Beschäftigung mit Ganzschriften, sich einerseits gegen die Schnelllebigkeit des Zeitgeists zu stellen und – damit verbunden – zugleich Entschleunigung und Abstand von der Hektik des Alltags zu erfahren. In ähnlicher Form äußert sich auch Julian Nida-Rümelin, wenn er rät, Schülerinnen und Schülern mehr Zeit zu geben, damit sie sich nicht nur mit einer philosophischen bzw. ethischen Frage oder einem philosophischen oder ethischen Problem intensiv auseinandersetzen, sondern durch die längerfristige Beschäftigung mit einem Gegen-

¹⁶ Bossard, Carl: *Bildung braucht »scholé*, Beitrag auf der Seite Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. vom 03. November 2018, veröffentlicht am 08. Februar 2019, auf: <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/bildung-braucht-schole.html> (Stand: 19.10.2022).

¹⁷ Vgl. Paul, Jean: »*Levana oder Erziehungslehre*«, in: Paul, Jean: *Sämtliche Werke*, Bd. 36, Achte Lieferung, Erster Band, Verlag Georg Reimer, Berlin 1827, §35, S. 54–55.

stand auch zu einem abgewogenen Urteil gelangen können: »Wichtiger denn je ist das zentrale humanistische Bildungsideal, das sich in zwei Begriffe fassen lässt: Es geht um Persönlichkeitsbildung und Urteilskraft. Junge Menschen müssen in die Lage versetzt werden, sich selbst ein verlässliches Urteil zu bilden. Angesichts eines immensen Angebots an Informationen, Meinungen und Ideologien müssen Schüler und Studenten unterscheiden lernen. Sie müssen Zeit haben, Argumente abzuwägen. Das ist es letztlich, was die Schule vor allem braucht: Zeit, um zu vertiefen.«¹⁸ Der Münchener Philosoph umreißt hier nicht nur die Aufgaben von Schule und Universität im Allgemeinen, sondern des Philosophieunterrichts im Besonderen. Etwas zu vertiefen bedarf der Kontemplation und nicht der Hektik, wie auch der Neurobiologe Gerhard Roth konstatiert¹⁹. Tatsächlich erfahren wir unsere Epoche »als dynamisches Gebilde. Tempo und Rasanzen sind ihre Merkmale«²⁰, die sich in Phänomenen wie TikTok, kurzen Schnittfolgen in Filmen oder blitzschnell nacheinander geposteten Sensationsnachrichten äußern.

Das angesprochene Tempo lässt sich auch in Schulbüchern nachweisen. Selbst in Unterrichtswerken für die Sekundarstufe II sind kaum noch längere oder gar lange Texte zu finden, wie dies in Schulbüchern der 1970er und 1980er Jahre noch üblich war. Vielmehr sind heutige Schulbücher primär durch kürzere, schnell zu rezipierende Texte gekennzeichnet, mit denen meist auf Doppelseiten einzelne Problemfelder erschlossen werden sollen. Es scheint, als würden Autorinnen und Autoren von Philosophie- oder Ethik-Schulbüchern für die Sekundarstufe II dazu neigen, nur noch die Kerngedanken von Theorien anzubieten. Dies liegt vor allen Dingen darin begründet, dass Schulbuchautorinnen und -autoren dem Zwang unterliegen, die Vorgaben von Schul- oder Kultusministerien, die in Richtlinien, Lehr- oder Bildungsplänen ihren Niederschlag finden, so umzusetzen, dass Schülerinnen und Schüler möglichst gut auf das Abitur vorbereitet werden (können). Dies führt dazu, dass, um alle geforderten Inhaltsfelder mit ihren Schwerpunktthemen abzudecken, in der Regel nur noch zentrale Aspekte von Theorien in Schulbücher aufgenommen werden können.

Die Vorgaben der nordrhein-westfälischen Richtlinien von 1999 sahen also vor, eine Ganzschrift im Unterricht zu behandeln. Was aber genau ist eigentlich eine Ganzschrift? In den Richtlinien wird sie folgendermaßen definiert: »Unter ›Ganzschrift‹ ist nicht ein umfangreiches Werk zu verstehen, sondern ein zusammenhängender Text, der kontinuierlich besprochen wird, und zwar in einem Zeitraum von einem Quartal oder einem ganzen Kurshalbjahr.«²¹ Es ist bemerkenswert, dass unter einer Ganzschrift nicht unbedingt ein »umfangreiches Werk« einer Philosophin oder eines Philosophen zu verstehen ist. Diese Bestimmung ist insofern essentiell, als es selbst unter günstigsten Umständen kaum möglich wäre, Schriften wie Platons *Politeia*, Martin Heideggers *Sein*

¹⁸ Nida-Rümelin, Julian: »Digitalisierung: Silicons Valleys aufgeblähte Utopie«, in: *Luzerner Zeitung*, Ausgabe vom 26. September 2018, S. 15.

¹⁹ Vgl. Roth, Gerhard: *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*, Klett-Cotta, Stuttgart 2011.

²⁰ Bossard; Carl: *Bildung braucht ›scholé‹*, a.a.O.

²¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Philosophie*, a.a.O., S. 17.

und Zeit oder Hannah Arendts *Vita Activa* in Gänze im Philosophie- oder Ethikunterricht zu besprechen. Legt man – wie in den Richtlinien von 1999 unter anderem vorgeschlagen – als Unterrichtszeit ein Quartal zugrunde, so entspricht dies im Idealfall einem Zeitkontingent von 30 Unterrichtsstunden à 45 Minuten (= zehn Wochen), also ungefähr genau so viel Lehr- und Lernzeit, wie für ein Seminar in einem Semester an Universitäten zu Verfügung steht. Selbst dort können nur bestimmte Aspekte oder Kapitel eines Werkes und nur selten eine ganze Schrift behandelt werden. Vielleicht wäre es sogar ratsam, den Terminus ›Ganzschrift‹ durch den Begriff ›Langtext‹ zu ersetzen, weil unter ihm sowohl ungekürzte als auch gekürzte Texte subsumiert werden können. Unter einem Langtext wäre dann zu verstehen:

1. eine nicht zu umfangreiche Ganzschrift wie etwa Thomas Nagels *Was bedeutet das alles?* (Einführung in die Philosophie),
2. ein Aufsatz wie etwa Judith Jarvis Thomsons *Eine Verteidigung der Abtreibung* (Recht auf Abtreibung),
3. ein Kapitel aus einem Buch wie etwa das 5. Kapitel aus Lockes *Zwei Abhandlungen über die Regierung* (Arbeit als Quelle von Eigentum),
4. ein längerer Textauszug aus einer Ganzschrift ohne Auslassung wie etwa die erste und der Beginn der zweiten Meditation aus Descartes' *Meditationen* (Herleitung des cogito),
5. ein längerer Textauszug mit Auslassungen, der dennoch einen in sich geschlossenen Gedankengang aufzeigt, wie sich dies z. B. für Kants *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* anbietet (Entwicklung des kategorischen Imperativs).

Ganzschriften bzw. Langtexte können dazu beitragen, die Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Daher sollte man, so Goldbeck, »die Erarbeitung einer Ganzschrift [...] im Philosophieunterricht ernsthaft in Erwägung ziehen«²². Aus den vielen komprimiert dargestellten Vorteilen, die ein solches Vorgehen mit sich brächte, erwächst zwangsläufig der Vorschlag, die Besprechung von Ganzschriften bzw. Langtexten wieder in Lehrplänen zu verankern. Ob dies allerdings geschehen wird, bleibt abzuwarten.

➔ Methoden

Helmut Engels hat bereits 1980 darauf hingewiesen, dass die »bevorzugte Methode« im Philosophie- bzw. Ethikunterricht die Arbeit mit Texten sei, weil Schülerinnen und Schüler auf diese Weise besonders effektiv sowohl mit der Philosophie als auch mit dem Philosophieren vertraut gemacht werden können. Er betont in diesem Zusammenhang, dass philosophische Texte sich in der Regel nicht von selbst verstehen, sondern der Auslegung bedürfen: »Ziel der Interpretation ist der von einer Autorin bzw. einem

²² Vgl. Goldbeck, Steffen: »Philosophisch puzzeln. Philosophische Ganzschriften mit der Textpuzzlemethode erschließen«, a.a.O., S. 175 in diesem Band.

Autor intendierte Sinn, das, was die Autorin bzw. der Autor in [ihrem bzw.] seinem Text ausdrücken will. Mag es noch so schwierig sein, herauszufinden, was die Autorin bzw. der Autor wirklich gemeint hat, so ist als Regulativ dieses Ziel unverzichtbar, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht den Eindruck erhalten sollen, es komme bei der Interpretation nur darauf an, sich etwas Gescheites zu denken, ansonsten sei es in das subjektive Belieben des Einzelnen gestellt, was einer aus dem Text herausholt.«²³ Ein Text kann aber, so Engels weiter, »erst als verstanden gelten, wenn die häufig unausgesprochene Frage benannt ist, als deren Antwort der Text aufzufassen ist, bzw. wenn das unausgesprochene Problem erfasst ist, das der Text lösen soll.«²⁴

Um dieses Ziel zu erreichen, gibt es zahlreiche Verfahren, die entweder durch eine enge Unterrichtssteuerung, durch eigenständig handhabbare Verfahren oder durch selbstständige Arbeit²⁵ gekennzeichnet sind. Da mittlerweile zahlreiche Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I je nach Bundesland entweder Philosophie, Praktische Philosophie, Philosophieren mit Kindern, Ethik, L-E-R oder Werte und Normen belegt haben, sie aber mit sprachlich sehr unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen am Philosophie- bzw. Ethikunterricht teilnehmen, geht ein Trend derzeit dahin, die Textarbeit durch geschlossene oder halboffene Aufgabenformate so zu lenken, dass alle Schülerinnen und Schüler das Ziel der Stunde erreichen können.²⁶

Dadurch, dass jeglicher Unterricht mittlerweile sprachsensibel gestaltet werden muss, lässt sich ein weiterer Trend beobachten. Er besteht darin, dass Lehrerinnen und Lehrer auch im Philosophie- bzw. Ethikunterricht mehr und mehr textlich differenzieren (müssen), da doch oft Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Sprachniveaus in einem Kurs zusammensitzen. Während die einen die sprachlichen Anforderungen mit Leichtigkeit meistern und sich gerne mit Originaltexten auseinandersetzen, gibt es auch etliche Schülerinnen und Schüler, die Texte nur in vereinfachter Form verstehen können, weil sie Defizite sowohl im sprachlichen Ausdruck als auch im Verstehen aufweisen (sei es, dass sie aus sogenannten bildungsfernen Haushalten stammen, sei es, dass sie Deutsch als Zweit- oder Drittsprache gerade erst erlernen).²⁷ Schließlich müssen auch Förderschülerinnen und -schüler berücksichtigt werden, für die selbst Nachtexte oft noch zu schwierig sind, so dass diese weiter vereinfacht werden müssen, will man als Lehrkraft sicherstellen, dass auch sie dem Unterricht folgen können.

Die Methodenangebote, wie mit Texten im Philosophie- bzw. Ethikunterricht verfahren werden kann bzw. soll, sind mittlerweile nahezu unüberschaubar. So lassen sich aus unterschiedlichen Denkrichtungen verschiedene Unterrichtsmethoden ableiten:

²³ Engels, Helmut: »Zum Umgang mit Texten im Philosophieunterricht«, in: *Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis* 1980, Heft 2: Methodenfragen, S. 16–24: S. 16.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Vgl. Langebeck, Klaus: Verfahren der Texterschließung im Philosophieunterricht, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* 7, 1985, Heft 1: Textverstehen, S. 3–11: S. 7–10,

²⁶ Vgl. Chucholowski, Alexander: *Texte verstehen im Philosophie und Ethikunterricht*, S. 213–222: S. 222 in diesem Band.

²⁷ Vgl. Saum, Tobias: »Sprachsensibler Umgang mit Texten im Philosophieunterricht. Strategien und Methoden zur Unterstützung der Schüler«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 42, 2020, Heft 3: Lesestrategien, S. 76–86: S. 76–77.

Der Analytischen Philosophie etwa geht es darum, den Argumentationsgang einer philosophischen Theorie nachzuvollziehen und deren Plausibilität zu prüfen; die Dialektik fokussiert das Aufdecken von Widersprüchen, die Darstellung von Schwachstellen sowie die Kritik an der vorgestellten Theorie; und die Dekonstruktion konzentriert sich auf die Analyse von Sprache bzw. Texten, oder genauer: auf die Auslegung von Zeichen, Sinn und Bedeutung, wobei diese Begriffe wiederum infrage gestellt werden.²⁸

In Bezug auf Textsorten macht Christa Runtenberg beispielsweise anhand von Fabeln, philosophischen Essays, philosophischen Aphorismen, theatralen Formen des Philosophierens und der klassischen Textinterpretation deutlich, dass nicht nur philosophische bzw. ethische Texte, sondern auch literarische Texte im Oberstufenunterricht Philosophie bzw. Ethik eine Rolle spielen können, da es einerseits keine wirkliche Demarkationslinie zwischen Philosophie und Literatur gebe und zum anderen die literarische Form philosophische Lernprozesse fördere.²⁹

Schon Mitte der 1980er Jahre wies Wulf D. Rehfus darauf hin, dass verschiedene Textsorten im Philosophie- bzw. Ethikunterricht genutzt werden könnten. Die vier von ihm unterschiedenen Textsorten (1. Texte, die eine Position argumentativ begründen oder herleiten, 2. Texte, die ein philosophisches Denkmodell konstruieren, 3. Texte, die bildhaft eine Auffassung deutlich machen, und 4. Texte, die eine Theorie rekonstruieren)³⁰ haben Henke und Schulze aufgegriffen, um zu zeigen, dass Texte im Philosophie- und Ethikunterricht als Diskussionspartner dienen und dass es für Lehrkräfte bei der Vorbereitung der Textarbeit wichtig ist, sich unter anderem zu fragen, auf welches Problem der zu behandelnde Text überhaupt eine Antwort gibt, welche zentralen Einsichten Schülerinnen und Schüler durch ihn erhalten (sollen), welche Methode sich für den ausgewählten Text (besonders) eignet und welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler durch die Erschließung des Textes erwerben werden.³¹ Legt man die im Vorfeld zu beachtenden Fragen, die unterschiedlichen Textsorten und gegebenenfalls auch noch eine zu berücksichtigende Denkrichtung zugrunde, dann lässt sich unschwer erkennen, dass nicht jede Methode zu jedem Text passt³². Darüber hinaus wäre bei der Methodenwahl noch zu beachten, welche Fähigkeiten ein Philosophie- oder Ethikkurs mitbringt und wie man als Lehrkraft zu den zum ausgesuchten Text möglichen Methoden steht. Um erfolgreich zu unterrichten, sollte die angedachte Methode also sowohl zu Text, Schülerinnen und Schüler als auch zur Lehrkraft passen.

²⁸ Vgl. dazu Rohbeck, Johannes: »Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 22, 2000, Heft 2: Denkrichtungen der Philosophie und Methoden des Unterrichts, S. 82–93 und vgl. Ridder, Lothar: »Methoden der Interpretation im Philosophieunterricht«, in: Rohbeck, Johannes: *Philosophische Denkrichtungen*, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 2001, Bd. 2, Thelem, Dresden 2001, S. 116–143; S. 117, der sich zu diesem Themenkomplex ausführlich äußert.

²⁹ Vgl. Runtenberg, Christa: »Die Schatzkiste – Das Deuten von Texten«, in: Runtenberg, Christa: *Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen*, Basiswissen Philosophie, UTB 4653, Wilhelm Fink, Paderborn 2016, S. 77–93; S. 82–93.

³⁰ Vgl. Rehfus, Wulf D.: *Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden*, problemata, Bd. 109, frommann-holzboog, Stuttgart-Bad Cannstadt 1986, S. 121–125.

³¹ Vgl. Henke, Roland; Schulze, Matthias: Methoden der Textarbeit, S. 293–312; S. 294 in diesem Band.

³² Vgl. *ibid.*

➔ Zum Aufbau des Buches

Im diskursiven Bereich der Methoden für den Philosophie- und Ethikunterricht ist es die Textarbeit, die so viele Publikationen hervorgebracht hat, wie sonst keine andere. So liegen nicht nur zahlreiche Aufsätze zu diesem Thema vor, sondern auch vielfältige Darstellungen in philosophiedidaktischen Abhandlungen. Die Auswahl für den vorliegenden Band war insofern schwieriger als für andere Methoden, weil aktuell diskutierte Themen aufgegriffen, (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern sowie anderen Interessierten viele Unterrichtsbeispiele vorgestellt und mannigfaltige Möglichkeiten zum methodischen Umgang mit Texten im Philosophie- bzw. Ethikunterricht in beiden Sekundarstufen präsentiert werden sollen.

Wie alle Bücher dieser Reihe ist auch der vorliegende Band in einen Theorie-, einen Praxis- und einen Methodenteil gegliedert. Im Theorieteil wird zunächst der Diskussion Aufmerksamkeit geschenkt, ob ausschließlich Originaltexte oder auch Nach-Texte ihren Platz im Unterricht der Sekundarstufen I und II finden sollten. Danach wird gezeigt, warum Texte als zentraler Bestandteil für den Philosophie-bzw. Ethikunterricht angesehen werden müssen, und schließlich werden die von Textrezeption, Texterschließung und Textinterpretation verfolgten Ziele besprochen.

Der anschließende Praxisteil macht dann an einer großen Anzahl von Beispielen deutlich, welche Chancen Texte im Unterricht bieten und wie sie konkret eingesetzt werden können.

Der umfangreiche Materialteil enthält mehrere Methodensammlungen. Innerhalb der Sammlungen wird entweder erläutert, welche Methode sich warum auf welchen Text anwenden lässt, oder es wird an Beispielen deutlich gemacht, wie Texte so aufbereitet werden können, dass Schülerinnen und Schüler sich gerne mit ihnen auseinandersetzen.

Wie üblich schließt auch dieser Band mit einer umfänglichen Auswahlbibliographie deutschsprachiger Veröffentlichungen, die sich dieses Mal auf den Umgang mit Texten an Schulen konzentriert.