

Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 22 (2022)

THELEM

Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 22 (2022)
Herausgegeben von Markus Tiedemann

Ganzschriften im Philosophie- und Ethikunterricht

Anachronismus in Zeiten der
Digitalisierung oder Gegengewicht
zur Häppchenkultur?

Herausgegeben von
Sophia Gerber, Melanie Heise
und Markus Tiedemann

THELEM
2022

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

Bibliographic information published by Die Deutsche Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available online at <<http://dnb.ddb.de>>

ISBN 978-3-95908-459-8

© 2022 Thelem Universitätsverlag & Buchhandel GmbH & Co. KG
Dresden und München
<http://www.thelem.de>
Titelbild: Giacinto Brandi: Allegory of Philosophy © public domain
Satz: THELEM
Made in Germany.

Inhalt

Vorwort	7
I. THEORETISCH-KONZEPTIONELLE ZUGÄNGE	
Falk Bornmüller, Peggy H. Breitenstein, Annett Wienmeister	
I.1 Plädoyer für (kurze) Ganzschriften im Philosophieunterricht	13
Roland Willareth	
I.2 Ganzschriften im Philosophieunterricht?	38
Vanessa Albus	
I.3 Blütenlese, Getreideernte oder Baumfällung?	50
Hanno Depner	
I.4 Das Papier als Ort des Denkens	60
Christian Gefert	
I.5 Theatrales Philosophieren mit Ganzschriften	72
Linda Merkel	
I.6 Die Grenzen des Verstehens überschreiten	81
Jonas Pfister	
I.7 Ganzschriften als Prüfungsthema im Philosophie- und Ethikunterricht	102
Christian Vogel	
I.8 Beseelte Reden und Texte wie Lebewesen	112

II. METHODISCH-PRAKTISCHE ZUGÄNGE

Stefanie Thiele	
II.1 Zwischen kleinschrittiger Anleitung und selbständigem Lernen	133
Steffen Goldbeck	
II.2 Philosophisch puzzeln	145
Henning Franzen	
II.3 Ganzschrift einmal anders	168
Christian Wendelborn	
II.4 Was heißt es, moralisches Handeln zu begründen?	174
Cordula Möller	
II.5 Ein digitales Denkbuch zu Hannah Arendts »Wir Flüchtlinge« erarbeiten	186
Lea Ransbach	
II.6 Judith Shklar: Verpflichtung, Loyalität, Exil	210
Anita Rösch	
II.7 Juristische Entscheidungen vs. moralische Intuition	227

III. INTERDISZIPLINÄRE ZUGÄNGE / EMPIRISCH-KRITISCHE ÜBERLEGUNGEN

Christian Thein, Marion Bönninghausen und Laura Ganzmann	
III.1 Ganzschriften im Philosophieunterricht	243
Die Autorinnen und Autoren	266

Vorwort

Die Jahrbücher für Didaktik der Philosophie und Ethik bieten ein Forum für die fachdidaktische Forschung und richten sich zudem an Studierende, Referendar:innen, Lehrer:innen sowie an eine interessierte Öffentlichkeit. Ziel der Reihe ist es, die theoretisch-konzeptionelle, die methodisch-praktische und die empirisch-kritischer Ebene der Philosophiedidaktik zu berücksichtigen und die wachsende Pluralität der Disziplin abzubilden.

2021 fand im Rahmen der Tagung für Praktische Philosophie in der Sektion »Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie« an der Universität Salzburg ein Runder Tisch zum Thema »Ganzschriften im Philosophieunterricht« statt, der den inhaltlichen Schwerpunkt des diesjährigen Jahrbuchs für Didaktik der Philosophie und Ethik bildet.

Bisher sind Ganzschriften ein in der philosophiedidaktischen Diskussion und Literatur vernachlässigtes Thema. In unserer digitalen Informationsgesellschaft, die geprägt ist von Schnelligkeit und Kürze, mutet die intensive Beschäftigung mit längeren Texten anachronistisch an. Der vorliegende Band will sich dieser Herausforderung aus verschiedenen Perspektiven annehmen und zeigen, dass Ganzschriften im Unterricht heutzutage ein Gegengewicht zur Häppchenkultur der Textausschnitte darstellen können.

Falk Bornmüller, Peggy H. Breitenstein und Annett Wienmeister leiten aus der Deutschdidaktik eine Definition für Ganzschriften als Sinneinheiten ab. Sie begründen, warum es didaktisch ergiebiger sein könnte, kurze, in sich geschlossene Texte wie Kants Essay »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?« als lediglich Textausschnitte im Unterricht zu behandeln. Mithilfe fachübergreifender und fachspezifischer Methoden ließen sich diese auf die enthaltenen philosophischen Problemstellungen und Problemlösungsvorschläge hin untersuchen und philosophische Kompetenzen wie die Begriffs- und Argumentationsanalyse schulen. Auch Roland Willareth plädiert dafür, kürzere Ganzschriften im Philosophie- und Ethikunterricht zu lesen oder die ersten Kapitel bzw. mehrere Passagen aus längeren Werken zu nutzen. Durch eine begleitende Diskussion und die Herstellung von Gegenwartsbezügen könne die Arbeit an einer Ganzschrift auch im problemorientierten und lebensweltlichen Unterricht gelingen. Der diesbezügliche Paradigmenwechsel der Fachdidaktik in den letzten Jahrzehnten wird exemplarisch anhand von drei Beispielen aus der Zeitschrift für Didaktik der Philosophie nachvollzogen.

Vanessa Albus gibt einen historischen Abriss über den Gebrauch von Ganzschriften im Philosophieunterricht und untersucht dabei Aspekte der Kanon- und Sprachbildung. Hanno Depner und Christian Gefert brechen mit dem Primat der Diskursivität

und heben das Potential von Diagrammen bzw. des Theatralen Philosophierens als präsentative Formen der Texterschließung einer Ganzschrift hervor. Während Linda Merkel für den problem- und kompetenzorientierten Einsatz von erzählender Literatur mit philosophisch-ethischem Gehalt insbesondere im Hinblick auf ihren Lebensweltbezug und ihre Multiperspektivität wirbt, empfiehlt Jonas Pfister die Auswahl von Ganzschriften als Prüfungsthema im Abitur als Beitrag zur Wissenschaftspropädeutik. Christian Vogel schaut schließlich über den Tellerrand der Schule hinaus und beschäftigt sich mit der Lektüre platonischer Dialoge im Studium. Dabei wird auf den Modellcharakter philosophischer Gesprächsführung mit dem Ziel der begrifflich differenzierten Denkschulung verwiesen.

Wie Schüler:innen eine Ganzschrift selbständig und kooperativ im Unterricht erarbeiten können, zeigen Stefanie Thiele anhand der Makromethode der Projektarbeit und Steffen Goldbeck mit seiner Textpuzzlemethode. Henning Franzen greift Roland Willareths Vorschlag auf, einzelne Kapitel aus einem Werk zu behandeln, und setzt diesen praktisch in einer Unterrichtseinheit um. Ähnlich wie beim Textpuzzle sollen die Schüler:innen arbeitsteilig in Gruppen ethische Problemstellungen aus Peter Singers »Praktische Ethik« anhand von Leitfragen untersuchen und präsentieren. Auch Christian Wendelborn gibt unterrichtspraktische Hinweise zur selbstständigen Erarbeitung einer moralphilosophischen Schrift in der Oberstufe. Die Aufgaben zu den ersten beiden Kapiteln aus Peter Stemmers Buch »Handeln zugunsten anderer« beinhalten u. a. fachspezifische Texterschließungsverfahren wie die Begriffsanalyse, die Argumentationsanalyse mithilfe performativer Verben und die Erläuterung von ethischen Positionen an eigenen Beispielen und deren kritische Diskussion.

Gleich zwei Autorinnen entwerfen ein Unterrichtsvorhaben zum Thema »Flucht«, das spätestens seit dem Ukraine-Krieg wieder hochaktuell ist, und zeigen, wie man digitale Medien in die Textarbeit einbeziehen kann. Dazu wählen sie Essays zweier einflussreicher politischer Denkerinnen des 20. Jahrhunderts aus, die aufgrund ihrer jüdischen Herkunft selbst vor den Nationalsozialisten in die USA flüchten mussten. Während Cordula Möller die Schüler:innen ein digitales Denkbuch zu Hannah Arendts »Wir Flüchtlinge« erstellen lässt, erläutert Lea Ransbach den lektürebegleitenden Einsatz einer digitalen Pinnwand zu Judith Shklars »Verpflichtung, Loyalität, Exil«. Den Überlegungen Linda Merckels zum Potential narrativer Texte folgend hält Anita Rösch die Theaterstücke »Terror« und »Gott« von Ferdinand von Schirach für besonders geeignet für den Ethik- und Philosophieunterricht. Diese würden gesellschaftlich relevante Probleme wie Terrorismus oder Sterbehilfe didaktisch aus verschiedenen Sichtweisen und unter ethisch-philosophischen, politischen, juristischen und religiösen Aspekten aufbereiten und aufgrund ihrer persönlichen Ansprache zur eigenen Urteilsbildung einladen.

Christian Thein, Marion Bönninghausen und Laura Ganzmann forschen interdisziplinär und intradisziplinär zum Textverstehen im Fachunterricht und vergleichen die gängige Arbeit mit gekürzten Originaltexten und die eher seltene Lektüre von Ganzschriften im Philosophieunterricht. Als Bearbeitung einer Ganzschrift gilt hierbei die Lektüre mehrerer, zentraler Textpassagen eines Werkes. Aus einer Befragung zu Gelingensbedingungen und Hürden des basalen Textverstehens eines Ausschnitts aus Kants »Grundlegung zur Metaphysik der Sitten« leiten die Autor:innen fachspezifische Lesestrategien ab.

*Sophia Gerber, Melanie Heise
und Markus Tiedemann*

I.
THEORETISCH-KONZEPTIONELLE
ZUGÄNGE

I.1 Plädoyer für (kurze) Ganzschriften im Philosophieunterricht

Am Beispiel von Kants Aufklärungsschrift¹

Die Frage, ob Ganzschriften im Philosophieunterricht² behandelt werden sollten und wenn ja aus welchen Gründen, bedarf einer differenzierten Betrachtung. Einerseits ist zu klären, was eine philosophische Ganzschrift der Sache nach ist und welchen Kriterien diese Textkategorie genügen sollte. Andererseits ist zu fragen, welchen konkreten Mehrwert Ganzschriften generieren, und zwar durch ihre Form, durch die in ihnen behandelten philosophischen Fragestellungen und Themen sowie durch die an ihnen anwendbaren Methoden für den Philosophieunterricht.

Im Sinne einer solchen differenzierten Betrachtung werden wir im Folgenden entlang einer Verhältnisbestimmung von Form, Inhalt und Methode für die didaktische Relevanz der Arbeit mit philosophischen Ganzschriften argumentieren.³ Wir beginnen zunächst mit den formalen Merkmalen von Ganzschriften und bedienen uns dazu einiger Hinweise aus der Deutschdidaktik, was uns zu einer Kritik an der primär quantitativen Bestimmung von Ganzschriften führt (1). Im Anschluss daran zeigen

- 1 Die Autor:innen dieses Aufsatzes sind alphabetisch gelistet. Der hier vertretene Ansatz ist im Zusammenhang mit einem Projekt der drei Autor:innen entstanden, in dem diese Schrift von Kant in einem digitalen Format didaktisch aufbereitet wird. Es kann über folgenden Link eingesehen werden: <https://kant.philosophieren-digital.de>.
- 2 In unserem Beitrag sprechen wir durchgängig von »Philosophieunterricht« und »Philosophiedidaktik«, meinen damit jedoch nicht nur den Philosophieunterricht im engeren Sinne, sondern beziehen uns damit gleichermaßen auf die in einigen Bundesländern Deutschlands unterrichteten Fächer Ethik, LER (Lebensgestaltung–Ethik–Religionskunde), Werte und Normen sowie Praktische Philosophie. Das Philosophieren mit Kindern im Primarbereich nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als in diesem Fach in der Regel nicht mit philosophischen Texten gearbeitet wird.
- 3 Die Lektüre von Ganzschriften, die wir spätestens ab der Sekundarstufe II in den Philosophieunterricht integrieren würden, ist dabei selbstverständlich nur ein, gleichwohl sehr wichtiges Element neben anderen, denn philosophischer Unterricht wie auch philosophische Forschung und deren Vermittlung sind nicht auf die Arbeit mit Texten beschränkt.

wir im Sinne einer alternativen Bestimmung auf, dass Ganzschriften im Philosophieunterricht aufgrund eines Zusammenspiels von Form und Inhalt als Sinneinheiten verstanden werden können (2). Im dritten Teil fokussieren wir den Blick dann auf Argumente für philosophische Ganzschriften, wie sie sich mit Rücksicht auf die Eigenarten philosophischer Problemstellungen sowie auf entsprechende schriftlich fixierte Problemlösungsvorschläge formulieren lassen (3). Wir schließen mit Überlegungen zu fächerübergreifenden und fachspezifischen Methoden, die für ihre zielgerichtete Anwendung auf Ganzschriften angewiesen sind (4). An geeigneten Stellen verdeutlichen wir unsere Thesen exemplarisch am Beispiel von Immanuel Kants (kurzer) Ganzschrift *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung* (1784).⁴

(1) Was sind Ganzschriften? – Hinweise aus der Deutschdidaktik

Die Bezeichnung »Ganzschrift« ist ein didaktischer Fachterminus, der außerhalb des schulischen und hochschulischen Kontextes kaum verwendet wird.⁵ Eine herausragende Rolle spielt dieser Terminus in der Deutschdidaktik, weshalb aus diesem Zusammenhang heraus erste begriffliche Bestimmungen zu gewinnen sind. Unter Ganzschriften werden hier zusammenhängende, in sich geschlossene literarische Werke verstanden, die im Unterricht spätestens ab der Sekundarstufe II gelesen werden sollten, weil eine Lektüre »im Ganzen« und die Erschließung von umfassenden Texten eine wichtige didaktische Funktion erfüllt: Es geht darum, in der »Beschäftigung mit Ganzschriften jene intensive und lang andauernde Erfahrung [zu] ermöglichen, welche die Lektüre eines umfangreichen Textes ihren Rezipient:innen von Natur aus abverlangt«. ⁶ Doch selbst mit dem Verweis auf die didaktische Funktion und Relevanz einer intensiven Lektüreerfahrung kann zunächst bloß eine vage Bestimmung der damit verbundenen Textgestalten vorgenommen werden. Denn die im Deutschunterricht zu lesenden Texte umfassen nicht nur Romane, epische Dichtungen und Dramen, sondern auch Novellen und Erzählungen, ganz abgesehen von lyrischen Formen wie Gedichten und Balladen. Eine Möglichkeit zur genaueren Abgrenzung besteht deshalb darin, die Bezeichnung »Ganzschriften« für literarische Großformen zu reservieren, diese zu bestimmen als »einzelne vollständige Texte, die als Einzeldruck

4 Wir sprechen im Folgenden meist kurz von Kants »Aufklärungsschrift« und zitieren nach der Akademieausgabe: *Kants Werke*. Unveränderter photomechanischer Abdruck des Textes der von der Preußischen Akademie der Wissenschaften 1902 begonnenen Ausgabe von Kants gesammelten Schriften. Berlin 1968, Band VIII, S. 33–42. Die Verweise erfolgen im Text in Klammern hinter dem jeweiligen Zitat in einer Kurzform mit der Sigle AA VIII, der Seitenzahl sowie der Angabe des Absatzes.

5 Selbst im Duden findet sich hierzu kein Lemma.

6 Tilman von Brand, *Ganzschriften im Deutschunterricht. Mittelfristige Unterrichtsplanung zu Romanen, Novellen, Dramen und Graphic Novels*. Hannover 2020, S. 9.

vorliegen«, und den zeitlichen Aufwand für die Erschließung zur »zentrale[n] Bestimmungsgröße« zu machen.⁷ Zentrale definitorische Maßstäbe könnten demnach sein: Eine Ganzschrift ist ein ungekürztes längeres und solitär publiziertes (literarisches) Werk, das eine umfassende Lektüre- bzw. Literaturerfahrung ermöglicht, weil dessen Rezeption vollständig und über einen längeren Zeitraum erfolgt, d. h. im schulischen Kontext mindestens mehrere Unterrichtsstunden in Anspruch nimmt.⁸

Diesem grundlegenden Verständnis gemäß können auch philosophische Texte ohne Weiteres als Ganzschriften charakterisiert werden, etwa wenn sie in zusammenhängender Form als ein umfassendes, womöglich sogar mehrbändiges philosophisches Werk bzw. als eine monographische Abhandlung in Buchform (Einzeldruck) vorliegen. Allerdings ist gerade mit dieser zunächst durchaus einleuchtenden Identifikation von Ganzschrift und Werk die Gefahr einer einseitigen Wahrnehmung von Textgestalten verbunden, bei der »umfassend« zugleich »umfänglich« bedeutet.⁹ In einer möglichen Kritik an der Behandlung von Ganzschriften im Philosophie- und Ethikunterricht kann nämlich ausgehend von der schieren Seitenzahl einiger philosophischer ›Schwergewichte‹ wie Kants *Kritik der reinen Vernunft* oder Platons *Politeia* dafür argumentiert werden, diese seien angesichts der etwa im Vergleich zum Fach Deutsch untergeordneten Rolle von Philosophie und Ethik in der Stundentafel der meisten Schullehrpläne schlicht ungeeignet, sofern eine gewisse Breite in der Vermittlung des philosophischen Traditionsbestandes gewährleistet sein soll.¹⁰

Ganz oder gar nicht? – Textauswahl im Philosophieunterricht

Eine probate Lösung dieses Problems mit dem Kriterium der Quantität besteht darin, in Schulbüchern und Arbeitsmaterialien lediglich Auszüge von umfänglicheren philosophischen Texten zu präsentieren, die in der Regel anhand einer Frage- bzw.

7 Ebd.

8 Vgl. ebd., S. 10.

9 Siehe hierzu exemplarisch die Angabe von fast durchweg umfänglichen Texten bei Andreas Groch, »Vorschlag für einen Kanon philosophischer Werke für den Unterricht im Fach Ethik bzw. Philosophie in der Oberstufe des Gymnasiums«, in: *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik* 13 (2012), S. 169–183.

10 Steffen Goldbeck verweist auf den Lehrplan von Nordrhein-Westfalen, in dessen Neufassung von 2013 die zuvor noch obligatorische Behandlung einer philosophischen Ganzschrift gestrichen wurde (›Philosophisch puzzeln. Ganzschriften mit Hilfe der Textpuzzlemethode kooperativ erschließen. John Lockes *Treatise of Government* als Ganzschrift im gymnasialen Philosophieunterricht«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 3 (2017), S. 38–48, hier S. 38). In dem bei Goldbeck zitierten Auszug aus dem Lehrplan von 1999 wird einerseits festgehalten, dass unter einer Ganzschrift »nicht ein umfassendes Werk zu verstehen« sei, andererseits aber doch »ein zusammenhängender Text, der kontinuierlich besprochen wird, und zwar in einem Zeitraum von einem Quartal oder einem Kurshalbjahr«, was in curricularer und schulorganisatorischer Hinsicht eine größere Herausforderung darstellen dürfte.

Problemstellung gleichsam stellvertretend für den Sinn und Gehalt des gesamten Werkes stehen sollen. Grundsätzlich ist aus philosophiedidaktischer Sicht eine solche Verwendung von zwar ausgewählten, aber dennoch originalen Texten im Unterricht zu begrüßen, weil dadurch ein weitgehend unverstellter Zugang zu den Überlegungen, Gedankengängen und Konzeptualisierungen ermöglicht werden kann, die in einem philosophischen Text präsentiert werden.¹¹ Allerdings ist mit diesem ›Zuschnitt‹ philosophischer Primärliteratur ein gravierendes *Qualitätsproblem* verbunden, weil in den meisten Fällen nicht eigens darauf reflektiert und transparent gemacht wird, nach welchen Kriterien und Maßstäben die Textpassagen aus umfänglicheren Werken ausgewählt worden sind. Eine solche Reflexion ist jedoch dringend geboten, da sich die ›Stellvertreterschaft‹ philosophischer Textauszüge für umfassende Ganzschriften nicht von selbst versteht und einer eigenständigen Rechtfertigung bedarf.

In Bezug auf Ganzschriften im Philosophie- und Ethikunterricht haben wir es also mit einem zweifachen Problem zu tun: Einerseits erscheinen Ganzschriften, sofern sie als umfangreichere Werke verstanden werden, gerade aufgrund dieses Umfangs in unterrichtspraktischer Hinsicht als wenig geeignet. Andererseits entbehren handliche Textauszüge in Lehrwerken zumeist einer systematisch nachvollziehbaren Begründung, weshalb gerade diese Auswahl paradigmatisch für die Ganzschrift sein soll und sich eine vollständige Lektüre derselben erübrigen kann.

Angesichts der Herausforderungen einer quantitativen Bestimmung von Ganzschriften und der zweifachen Problemlage, die sich aus diesem Verständnis für den Philosophieunterricht ergeben, schlagen wir eine alternative Charakterisierung von Ganzschriften als *Sinneinheiten* vor. Wir führen den Begriff der Sinneinheit hier als einen ›Vorbegriff‹ und als eine mögliche Lösung für die genannte Problemlage ein, weil wir unterstellen, dass in philosophischen Ganzschriften eine besondere Verbindung von Form und Inhalt besteht. Diese Form-Inhalt-Korrespondenz, die in einer Sinneinheit zum Ausdruck kommt, wird im Folgenden ausgehend von zwei zentralen Überlegungen vorgestellt, die dann im dritten Teil zur Besonderheit philosophischer

11 Vanessa Albus hat in geschichtlichen Analysen und Bewertungen der Entstehung von Kanones gezeigt, von welchen Voraussetzungen – etwa der konkreten Textüberlieferung, aber auch der jeweils intendierten didaktischen Zwecksetzung und dem vorherrschenden Verständnis von Philosophie – die Auswahl und unterrichtliche Behandlung kanonischer Texte abhängig gewesen ist. Für die gegenwärtigen Anforderung im Philosophieunterricht hält sie fest: »Je besser das Bildungssubjekt philosophische Originalbeiträge erschließen kann, desto schwächer ist die Dringlichkeit, Medien aus dem Hybrid- oder Deutungskanon zu verwenden.« (»Kanonbildungsprozesse im Philosophieunterricht. Deskriptive, evaluative und präskriptive Betrachtungen«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 3 (2013), S. 7–14, hier S. 13). Siehe zur Bestimmung der verschiedenen Kanonformen zudem ebenfalls von Vanessa Albus, »(K)ein Kanon philosophischer Bildung? Untersuchungen zur Kanonformation im Philosophieunterricht«, in: *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik* 13 (2012), S. 159–168; »Philosophischer Kanon. Ausdruck von Beschränkung und Beschränktheit?«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 3 (2013), S. 3–6.

Problemstellungen und ihrer Bearbeitung in Ganzschriften ausführlicher entfaltet werden.

(2) Zur Textform und Sinneinheit philosophischer Ganzschriften

Die erste Überlegung bezieht sich auf eine *formbezogene* hermeneutische Maxime, weil die Form eines Textes in der Regel absichtsvoll gewählt worden ist. In einer Erweiterung der oben im Anschluss an die Deutschdidaktik formulierten Arbeitsdefinition lässt sich auch für philosophische Texte festhalten, dass diese stets eine bestimmte Textgestalt haben und in einer spezifischen literarischen Form auftreten, z. B. als Essay, Dialog, Vorlesung, Lehrgedicht, Disputation, Meditation, Brief oder Aphorismus. Eine solche spezifisch literarische Formgebung hat zudem einen Einfluss auf den Stil und die Komposition philosophischer Texte.¹² Mit Blick auf Textauszüge kann eine solche intendierte Textform allerdings nicht mehr unmittelbar in den Blick kommen oder erfahren werden. Es ist deshalb von entscheidender Bedeutung bei der didaktischen Behandlung eines philosophischen Textes, dass zunächst dessen *intendierte Form* in den Blick genommen wird, um darauf achten zu können, in welcher Verbindung die jeweilige Form des Textes mit dem darin präsentierten philosophischen Inhalt steht.

Die zweite Überlegung zur Form-Inhalt-Korrespondenz fokussiert im Anschluss daran die *Spezifika philosophischer Frage- und Problemstellungen*, wie sie im folgenden dritten Abschnitt noch ausführlicher dargelegt werden: In philosophischen Ganzschriften werden genuin philosophische Fragen und Probleme in einer mehr oder weniger systematisch zusammenhängenden Form ausführlich erörtert und sind im verstehenden Nachvollzug auch erfahrbar.¹³ Es ist dabei grundlegend davon auszugehen,

12 Siehe hierzu u. a. Reinhard Brandt, »Die literarische Form philosophischer Werke«, in: *Universitas. Zeitschrift für Wissenschaft, Kunst und Literatur*, Nr. 486/Heft 5 (1985), S. 545–556. Als exemplarische Beispiele dürfen hier neben vielen anderen etwa Senecas *Briefe*, Augustinus' *Bekenntnisse*, Michel de Montaignes *Essais*, René Descartes' *Meditationen*, Friedrich Nietzsches *Also sprach Zarathustra* und Ludwig Wittgensteins *Philosophische Untersuchungen* gelten.

Das Verhältnis von Philosophie und Literatur und die Rolle literarischer Formen in philosophischen Texten wird seit Längerem in der Forschung thematisiert und exemplarisch in den Beiträgen der folgenden Sammelbände behandelt: Gottfried Gabriel, Christiane Schildknecht (Hrsg.), *Literarische Formen der Philosophie*, Stuttgart 1990; Christiane Schildknecht, Dieter Teichert (Hrsg.), *Philosophie in Literatur*, Frankfurt/Main 1996; Eva Horn, Bettina Menke, Christoph Menke (Hrsg.), *Literatur als Philosophie – Philosophie als Literatur*, Paderborn 2006; Gerhard Gamm, Alfred Nordmann, Eva Schürmann (Hrsg.), *Philosophie im Spiegel der Literatur*, Hamburg 2007. Siehe ausführlicher zu den literarischen Formen der Philosophie mit didaktischem Bezug Johannes Rohbeck, »Literarische Formen des Philosophierens im Unterricht«, in: Ders., *Didaktik der Philosophie und Ethik*. 2. Auflage, Dresden 2010, S. 189–211.

13 Einige Texte weisen bereits im Titel darauf hin, dass Frage- und Problemstellungen den Ausgangspunkt philosophischer Erörterungen bilden, zum Beispiel: Ernst Cassirer: *Was ist der Mensch? Versuch einer Philosophie der menschlichen Kultur*, Martin Heidegger: *Was heißt Denken?*, Gilles Deleuze, Félix Guattari: *Was ist Philosophie?*,

dass die Struktur des Textes¹⁴ und der Textumfang einer gewissen Intention folgen, der Text in der Regel also genau die Form und Struktur hat, die eine Autor:in als adäquat für die inhaltliche philosophische Durchdringung eines Problemzusammenhangs erachtet hat.¹⁵ Dies zeigt sich auch in der Gestalt philosophischer Texte, die durch eine spezifische Kohärenz und Konsistenz in der Entfaltung und Entwicklung ihrer Gedankengänge und in der Regel auch durch argumentative Durchdringung der in Rede stehenden philosophischen Frage- und Problemstellung geprägt sind.

Vor dem Hintergrund dieser beiden grundsätzlichen Überlegungen können philosophische Ganzschriften nun wesentlich als *Sinneinheiten* charakterisiert werden, die eine *in sich* geschlossene Einheit von Form und Inhalt bilden. Das *Sinngemäße* solcher Sinneinheiten besteht in der spezifischen Struktur und damit in der Art und Weise, *wie* in einem Text eine philosophische Frage- und Problemstellung formuliert und gedanklich durchdrungen bzw. bearbeitet wird. Aus diesem Grund sind Ganzschriften offenbar prädestiniert dafür, in dieser geschlossenen, einheitlichen Sinn-Form auch entsprechend umfassend (also: vollständig) rezipiert zu werden. Das Kriterium der Sinneinheit bietet jedoch auch mit Blick auf Textauszüge den Vorteil, dass es von Lehrenden und Schulbuchautor:innen als ein hilfreiches heuristisches Instrument verwendet werden kann, um sowohl mit Rücksicht auf die Form als auch den Inhalt einer umfänglichen Ganzschrift beurteilen zu können, ob in einem entsprechenden Textauszug der Sinnzusammenhang angemessen gewahrt wurde. Eine aus unterrichtspraktischen Gründen mitunter nicht zu vermeidende quantitative Beschränkung der Lektüre im Unterricht kann somit zumindest anhand eines qualitativen Kriteriums begründet werden.

Ein weiterer Vorteil der Charakterisierung von Ganzschriften als Sinneinheiten liegt darin begründet, dass damit der Fundus an Ganzschriften unabhängig von quantitativen Bestimmungen erheblich erweitert werden kann. Denn die philosophische Tradition kennt eine ganze Reihe von bemerkenswerten kürzeren und oft an literarische Formen angelehnte Texte wie Essays, Beiträge für Zeitschriften und Journale, Briefe sowie Aphorismen. Auch diese kürzeren Texte können dem Kriterium der Sinneinheit durchaus genügen und bieten sich deshalb als eine sinnvolle Alternative zu längeren Ganzschriften an. Eine solche ›kurze Ganzschrift‹ ist der

Moses Mendelsohn: *Über die Frage: was heißt aufklären?*, Immanuel Kant: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, Thomas Nagel: *Wie ist es, eine Fledermaus zu sein?*.

- 14 Autor:innen in der Literatur greifen auf verschiedene Gattungen zurück, um etwas Bestimmtes zum Ausdruck zu bringen und eine entsprechende Wirkung zu erzielen. Auf vergleichbare Weise kann auch in der Philosophie die Wahl einer bestimmten Textgestalt von entscheidender Bedeutung für die überzeugende Darstellung und Erörterung einer Frage- und Problemstellung sein.
- 15 Hierbei ist in überlieferungs- und rezeptionsgeschichtlicher Hinsicht jedoch stets darauf zu achten, ob und inwiefern ein Text in der vorliegenden Form ausdrücklich von einer Autorin zur Veröffentlichung vorgesehen war oder lediglich als nicht autorisiertes Manuskript oder gar als unvollständiges Fragment vorliegt.

berühmte Aufsatz »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?« von Immanuel Kant. An diesem Text kann exemplarisch gezeigt werden, inwiefern Ganzschriften unabhängig von ihrem jeweiligen Umfang als Sinneinheiten erfasst werden können und worin die Vorteile einer didaktischen Verwendung von (kurzen) Ganzschriften im Vergleich zu Textauszügen liegen.¹⁶

Kants Aufklärungsschrift als Beispiel für eine (kurze) Ganzschrift

Der erste Absatz von Kants Aufsatz ist eines der philosophischen Zitate, die häufig in Schulbüchern und Textsammlungen anzutreffen sind,¹⁷ allerdings gehen diese oft nicht über diese wenigen ersten Zeilen hinaus oder schlagen gar den gesamten, mit nur zehn Absätzen durchaus überschaubaren Text als Lektüre vor. Das könnte daran liegen, dass Kant in diesem ersten Absatz zunächst eine einprägsame Definition des Begriffs »Aufklärung« nennt, was bei den Leser:innen ad hoc den Anschein erwecken mag, er habe damit bereits eine erschöpfende Antwort auf die titelgebende Frage »Was ist Aufklärung?« vorgelegt. Aber ein Blick auf den gesamten Text zeigt, dass Kant diese Frage in mehreren Schritten philosophisch durchdringt und folglich den einzelnen Abschnitten des Textes jeweils eine für die Erörterung der Frage besondere Funktion zuweist.

Und so beginnt Kant seinen Beitrag zwar mit der vielzitierten Definition, die eine abschließende Klärung des Aufklärungsbegriffs zu versprechen scheint, doch der eigentlich interessante und durchaus bedenkenswerte philosophische Problemzusammenhang wird erst in den darauffolgenden Abschnitten des Textes

- 16 Es gibt eine Menge weiterer kurzer Ganzschriften Kants, die laut Franco Volpi (*Großes Werklexikon der Philosophie*, zwei Bände, Stuttgart 1999), zu den »bekanntesten und wirkungsgeschichtlich bedeutendsten Werke[n]« der Philosophie gehören (S. X). Darunter sind zahlreiche weitere Artikel, die Kant in den 1780er und 90er Jahren in der *Berlinischen Monatsschrift* publizierte, u. a.: »Das Ende aller Dinge« (ebd., S. 796 f.), »Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht« (ebd., S. 798), »Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte« (ebd., S. 805 f.), »Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis« (ebd., S. 811 f.), »Was heißt: sich im Denken orientieren?« (ebd., S. 816) sowie die »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?« (ebd., S. 793 f.). Doch nicht nur Kant hat wirkmächtige, in diesem Sinne »kanonische« kleine Ganzschriften verfasst. Zu diesen gehören laut Volpi z. B. Leibniz' »Monadologie« (ebd., S. 897ff); Schillers Jenaer Antrittsvorlesung, »Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?« (ebd., S. 1345); die als »Thesen über Feuerbach« berühmt gewordenen Notizen von Marx (ebd., S. 1009 f.); Max Webers Vortrag »Wissenschaft als Beruf« (ebd., S. 1565) oder Walter Benjamins letzte Aufzeichnungen »Über den Begriff der Geschichte« (ebd., S. 159 f.)
- 17 »Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.« (AA VIII, 35/Abs. 1)

als Fragestellung entwickelt, in den problemrelevanten Bezügen erläutert und argumentativ durchdrungen: Zunächst klärt uns Kant darüber auf, worin eigentlich die Ursachen einer selbstverschuldeten Unmündigkeit liegen, die in ihrer mitunter fatalen Wirksamkeit anhand von Beispielen anschaulich gemacht wird.¹⁸ Da es offensichtlich nur wenigen möglich sei, »durch eigene Bearbeitung des Geistes sich aus der Unmündigkeit heraus zu wickeln« (AA VIII, 36/Abs. 3), bindet Kant den Begriff der Aufklärung an den Begriff der Öffentlichkeit und kann damit einen für seine weitere Argumentation entscheidenden Unterschied zwischen einem privaten und einem öffentlichen Gebrauch der Vernunft hervorheben.

Im Anschluss an diese wichtige terminologische Unterscheidung nennt Kant notwendige Bedingungen für die Praxis aufgeklärten Denkens und die Realisierung des Ideals der Aufklärung: Das sind die Formierung eines »Publikum[s] der Leserwelt« (AA VIII, 37/Abs. 5) sowie die rechtlich garantierte Freiheit des öffentlichen Gebrauchs der Vernunft. Es ist diese *Publizität* der gelehrten Welt, die für Kant den Dreh- und Angelpunkt seiner Erörterung der Frage bildet, was Aufklärung ihrem Anspruch und ihrer Wirksamkeit nach ist. In den einzelnen Abschnitten hebt er deshalb neben den moralischen und politischen auch die rechtlichen Erfordernisse und Konsequenzen einer Aufklärungsbewegung hervor, z. B. eine rechtlich gesicherte Meinungsfreiheit. Zugleich führt uns Kant mit seinem eigenen Beitrag *exemplarisch* vor, wie ein öffentlicher Gebrauch der Vernunft im aufklärerischen Sinne verfahren sollte, denn der Autor »räsonniert« hier nicht als Professor für Logik und Metaphysik vom Katheder der Universität in Königsberg herab (im Sinne des privaten Vernunftgebrauchs), sondern nutzt das neuartige Medium einer gelehrten Zeitschrift, um sich in einer intellektuellen Auseinandersetzung zu positionieren und damit öffentlich Stellung zu beziehen.

In diesem Zusammenhang ist für die vorliegende Textform zudem der *Kontext* maßgeblich, in dem die Aufklärungsschrift entstanden ist. Es handelt sich nämlich um einen Zeitschriftenbeitrag in der *Berlinischen Monatsschrift*, der ein beeindruckendes philosophisches Zeitdokument ist, welches erst im Rahmen einer vollständigen und vor allem kontextualisierenden Analyse in seinem vollen Bedeutungsgehalt erschlossen werden kann. Kant schaltet sich mit diesem Aufsatz in eine zeitgenössische Debatte ein, die Ende 1783 von dem Berliner Pfarrer Johann Friedrich Zöllner angestoßen worden war. Dieser hatte im Zuge einer Kritik an der Zivilehe die »Verwirrung« durch

18 Die Rolle der Beispiele in Kants Ausführungen wäre eine eigene Untersuchung wert: Neben illustrierenden Beispielen für die Unmündigkeit (Fußfessel, Gängelwagen) werden etwa typische Berufsgruppen genannt, die einen Hinweis darauf geben, auf welche Personen sich die Erläuterungen zum Begriff der Aufklärung beziehen – und wer (wie z. B. Frauen sowie des Lesens und Schreibens nicht kundige Menschen) ausgeschlossen wird. Siehe zum letzteren Punkt den vierten Abschnitt des vorliegenden Textes zum methodisch-didaktischen Mehrwert von Ganzschriften.

die herrschende Denkungsart der Aufklärung moniert und damit in intellektuellen Kreisen erst die grundlegende Frage provoziert, was denn diese Aufklärung überhaupt sei. Nachdem bereits Moses Mendelssohn im Septemberheft 1784 in *Ueber die Frage: was heißt aufklären?* festgestellt hatte, dass die »Worte Aufklärung, Cultur, Bildung [...] in unsrer Sprache noch neue Ankömmlinge« seien,¹⁹ erschien im Dezemberheft schließlich der Beitrag von Kant, der einerseits auf eine grundsätzliche Beantwortung der Frage abzielt, andererseits die aktuellen Bezüge der Debatte aufgreift.

Die Selbstreferentialität des vorliegenden Textes auch in Bezug auf den Kontext seiner Entstehung, die bewusste Wahl der Form der Darstellung und Erörterung, die verwendeten Metaphern sowie die interne Verbindung mit dem, worum es in der philosophischen Beantwortung einer Frage dem Inhalt nach geht, lässt sich nur mit Blick auf den gesamten Aufsatz als Sinneinheit erschließen und methodisch angeleitet im Unterricht rekonstruieren. Diese in sich geschlossene Form, die als Sinneinheit wesentlich mit dem philosophischen Inhalt verbunden ist, verdankt ihre Gestalt jedoch nicht einer bloßen Zufälligkeit. Der Text steht vielmehr beispielhaft für viele weitere Texte, in denen genuin philosophische Frage- und Problemstellungen erörtert werden.

(3) Philosophische Problemstellungen und ihre Bearbeitung in Ganzschriften

In den beiden vorangehenden Abschnitten wurde vorgeschlagen, bei der Erschließung philosophischer Ganzschriften zunächst einmal zu unterstellen, dass sich deren Verfasser:innen zur Bearbeitung der in ihnen formulierten Problemstellungen bewusst für eine bestimmte Form entschieden haben und in diesem Sinne von einer spezifischen Sinneinheit gesprochen werden kann. Im Folgenden geht es nun um sog. »inhaltliche« Aspekte, das heißt, es werden Gründe für die Lektüre von Ganzschriften bzw. für eine kriteriengeleitete, transparente Auswahl von Sinneinheiten vorgeschlagen, die im Zusammenhang mit Besonderheiten philosophischer Problemstellungen stehen. Eine Schwierigkeit dabei ist, dass sich auf die Frage, was Philosophie eigentlich ist oder besonders macht, bekanntlich zahlreiche, teilweise schon im Ansatz sehr verschiedene Antworten finden, unter denen bis dato keine alternativlos geblieben ist: Philosophie zeigt sich – in inhaltlicher bzw. thematischer, in formaler, methodischer wie auch disziplinärer Hinsicht – als divers.²⁰ Diese Diversität wiederum ist selbst sowohl Gegenstand wie auch Ergebnis andauernder philosophischer Überlegungen

19 Moses Mendelssohn, »Ueber die Frage: was heißt aufklären?«, in: *Berlinische Monatsschrift* 2. Bd. (1784), Bielefeld, S. 193–200, hier S. 193.

20 Siehe u. a. Rolf Elberfeld (Hrsg.), *Was ist Philosophie? Programmatische Texte von Platon bis Derrida*, Ditzingen 2006.

und Differenzierungen.²¹ Sie ist zudem durchaus fruchtbar und soll daher auch im vorliegenden Abschnitt weder gelehrt noch etwa dogmatisch eingegeben werden. Dennoch versuchen die folgenden Ausführungen, auf einige Spezifika ›der‹ Philosophie hinzuweisen, die in curricularen Leitlinien wie auch verbreiteten Einführungen häufig genannt werden und mit denen sich zugleich zeigen lässt, wie wenig sinnvoll es ist, Philosophie in Schule oder Universität ausschließlich über ›Häppchen‹ zu vermitteln.

Die ›großen Fragen‹ der Überlieferung

An den mehr als 100 deutschsprachigen Hochschulen mit philosophischen Studiengängen findet sich Philosophie üblicherweise unter den sog. »Geisteswissenschaften« oder auch »Humanities« eingeordnet. Damit verbunden ist, dass einer ihrer zentralen Gegenstände Philosophie im kanonisierten Sinne ist, d. h. all das, was in als »philosophisch« anerkannten Werken – das sind vor allem Ganzschriften²² – archiviert und tradiert ist. Und auch ein Blick in die Modulhandbücher zeigt, dass Philosophie als akademisches Fach, dessen Studium sowohl zur forschenden (B. A.- und M. A.-Studiengänge) als auch zur vermittelnden Tätigkeit (LA-Studiengänge) befähigen soll, bis heute maßgeblich als Textwissenschaft verstanden wird. Erwartet wird daher, dass Studierende zur selbständigen Quellenlektüre bereit sind und dass sie basale Techniken der Texterschließung sowie -produktion beherrschen. Das entsprechende handwerkliche *know-how* soll zum Teil wenigstens aus der Schule mitgebracht und dann in Seminaren in Auseinandersetzung mit den Quellen methodisch ausgebaut und eingeübt werden.²³

Die Relevanz dieser Fähigkeit zur Erschließung philosophischer Texte, die trotz der fruchtbaren Diversifizierung der Medien auch in Schule und Studium weiterhin zentral bleibt, liegt sicherlich nicht zuletzt im häufig hervorgehobenen Charakteristikum der Philosophie begründet, dass sie mit ihrer Geschichte »zusammenfällt«.²⁴ Die eigene Geschichte hat in der Philosophie gewöhnlich nicht den Status, bloße Vergangenheit

21 Vgl. Eva Schürmann, Sebastian Spanknebel, Héctor Wittwer (Hrsg.), *Formen und Felder des Philosophierens: Konzepte, Methoden, Disziplinen*, Freiburg/München 2017, S. 9.

22 Das umfangreichste deutschsprachige Werklexikon der Philosophie (Volpi, *Werklexikon*, a. a. O. (Anm. 16)) listet und skizziert insgesamt ca. 1800 bekannte und wirkmächtige Werke von 827 Autor:innen.

23 In diesem Sinne hebt Stefan Hahn die wissenschaftspropädeutische Aufgabe für diese schulische Lernphase hervor: »In der gymnasialen Oberstufe sollte [...] nicht einfach nur auf wissenschaftlicher Grundlage und gemäß wissenschaftlichen Regeln gearbeitet, sondern Verfahren der Wissenschaft sowie Kontexte, Bedingungen und Folgen von Wissenschaft zum Thema von Reflexion erhoben werden« (»Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe«, in: Dorit Bosse, Frank Eberle, Barbara Schneider-Taylor (Hrsg.): *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe*, Wiesbaden 2013, S. 161–174, S. 162).

24 Vgl. Wolfgang Bartuschat, »Thesen zum Verhältnis von Philosophie und Philosophiegeschichte«, In: Schnädelbach, Herbert/ Keil, Geert (Hrsg.), *Philosophie der Gegenwart – Gegenwart der Philosophie*, Hamburg 1993, S. 97–100.

oder spezifischer Gegenstand einer Teildisziplin namens »Philosophiegeschichte« zu sein, sondern gilt als ihr »Medium«.²⁵ Wenn von »Philosophie« die Rede ist, ist diesem Verständnis zufolge immer ein umfangreiches Archiv bisheriger (zunehmend auch außereuropäischer und bislang unbeachteter) philosophischer Versuche gemeint, fundamentale, »ewige Fragen« zu bearbeiten, wenn nicht zu lösen. Diese Versuche sind in der Regel zugleich auch beeinflusst oder wenigstens inspiriert durch konkrete geschichtliche Problemlagen und Debatten, die deshalb ebenfalls erschlossen werden müssen.²⁶ Publierte Ganzschriften sind nun sowohl für das Verständnis »ewiger Fragen« wie auch für das Erfassen kontextgebundener, variierender Problemlagen von großer Relevanz, denn letztlich enthalten sie die Lösungsversuche, welche die Philosoph:innen selbst der Fachwelt oder Öffentlichkeit zur Diskussion übergeben haben.²⁷ Die problemorientierte Auseinandersetzung mit diesen konkreten Versuchen gilt daher vielen Lehrenden und einigen Didaktiker:innen noch immer als Königsweg auch für Schüler:innen, mit der Philosophie(geschichte), mit philosophischen Fragestellungen überhaupt, zentralen Begriffen und Argumenten sowie mit konkreten Positionen bekannt zu werden.²⁸

Auch wenn es um die Vermittlung spezifischer philosophischer Kompetenzen (z. B. des Differenzierens und Entfaltens erkenntnistheoretischer Problemstellungen, des Analysierens moralischer Begriffe oder Sprachspiele, des Begründens handlungsleitender Werte oder wissenschaftstheoretischer Normen etc.) geht, kann diese Auseinandersetzung mit bisherigen Lösungsversuchen besonders förderlich sein. Dass Fähigkeiten und Kenntnisse dabei zusammengehören, bezeugt an prominenter Stelle Kant, der bekanntlich postuliert, es gehe letztlich darum, nicht Philosophie, sondern Philosophieren zu lernen und zwar in Auseinandersetzung mit den Quellen selbst: »Man kann nur philosophieren lernen, d. i. das Talent der Vernunft in der Befolgung ihrer allgemeinen Prinzipien an gewissen vorhandenen Versuchen üben, doch immer mit Vorbehalt des Rechts der Vernunft, jene selbst in ihren Quellen zu untersuchen und zu bestätigen, oder zu verwerfen.« (KrV A 838) Kant zufolge lässt sich Philosophieren somit gar nicht ohne intensiv nachdenkende (»wiederkäuende«), aber auch selbständig-kritische Lektüre entsprechender, in Quellentexten überlieferter Problemlösungsvorschläge lernen und üben. Sofern eine solche (Aus-)Bildung auch heute in Schule und Universität ermöglicht werden soll, kann sich das Studium

25 Jay F. Rosenberg, *Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger*, Frankfurt/M. 1986, S. 25.

26 Vgl. Reinhard Brandt, *Die Interpretation philosophischer Werke*, Stuttgart/Bad Canstatt 1984, S. 140–144.

27 Das gilt, obwohl inzwischen auch verschiedene private (z. B. Briefe, Notizen oder Denktagebücher wie die Hannah Arendts), akademische (z. B. Seminarprotokolle bei Adorno) oder populäre Textsorten (z. B. Interviews von Foucault u. a.) als wichtige philosophische und philosophiegeschichtliche Quellen anerkannt werden.

28 Vgl. Wulff D. Rehfus, »Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz«, in: Martina Peters, Jörg Peters (Hrsg.), *Moderne Philosophie-Didaktik*, Hamburg 2019, S. 37–51.

sicherlich nicht lediglich auf Textfragmente oder »einen kleinen Karteikasten voller Argumente«²⁹ beschränken.

Philosophische Quellen machen in der Regel auch ein geduldiges Üben abstrakten Denkens sowie Nachdenkens erforderlich, denn ein Großteil der Texte ist wenig anschaulich und nicht narrativ (erzählend), selbst wenn zuweilen auch Anekdoten, biographische Episoden oder sogar Schilderungen realer oder fiktiver Szenarien (z. B. Gedankenexperimente) eingebaut sind. Diese Abstraktheit wiederum hat mit Besonderheiten philosophischer Untersuchungen zu tun, d. h. mit Eigenarten ihrer sachlich-thematischen Problemstellungen sowie den mit ihnen verbundenen Ansprüchen.³⁰ Es gehe – so kann man immer wieder lesen – in philosophischen Untersuchungen um Grundlegendes (z. B. anthropologische, epistemische, logische, semantische, ästhetische etc. Prinzipien) oder um das Sein, die Existenz des Menschen ganz allgemein.³¹ Im Anschluss an einen eingängigen Vorschlag Kants ist es zum Gemeinplatz geworden, dass Philosophie nach dem Wesen des Menschen fragt (Was ist der Mensch?) und dabei dessen verschiedene Existenzweisen und Beziehungen thematisiert: sofern er als Teil der sozialen Mitwelt und sich selbst gegenüber Verantwortung oder Pflichten hat (Was soll ich tun?), sofern er ein kreativ-herstellendes und glaubendes Wesen ist (Was darf ich hoffen?) und auch sofern er wahrnimmt, denkt und Wissen zu haben beansprucht (Was kann ich wissen?). Diese grundlegenden Fragen oder auch einzelnen Teilaspekte stehen mehr oder weniger explizit im Zentrum vieler klassischer, aber auch gegenwärtiger philosophischer Untersuchungen. Dem Anspruch nach werden sie in der Regel methodisch, d. h. schrittweise, argumentativ folgerichtig und nachvollziehbar, in vielen Texten zudem systematisch bearbeitet. Wo letzteres der Fall ist, heißt das: Diese Untersuchungen zielen auf umfassende Erklärungen und Begründungen, die selbstreferentiell auch kritische Reflexionen des je eigenen begrifflichen und methodischen Instrumentariums einschließen. Dass diese Eigenarten bzw. Merkmale nur mit einem Blick auf das jeweilige Ganze der Untersuchung bzw. des Werkes oder wenigstens auf sinnvoll daraus ausgewählte Einheiten erfasst werden können, ist naheliegend. Beliebiges

29 Michael Bruce, Steven Barbone (Hrsg.), *Die 100 wichtigsten philosophischen Argumente*, Darmstadt 2013, S. 1 f. Die Autoren versammeln die in ihren Augen wichtigsten 100 Argumente mit dem Anspruch, das Grundstudium der Philosophie zu revolutionieren und damit der Tatsache wachsender »Quantität einflussreicher Argumente« und zunehmender Zeitknappheit gerecht zu werden (ebd., S. 2).

30 Vgl. Thomas Nagel, *What Does It All Mean? A Very Short Introduction of Philosophy*, Oxford 1987; Annemarie Pieper, *Selber denken. Anstiftung zum Philosophieren*, Leipzig 1997.

31 Vgl. Bertrand Russell, *The Problems of Philosophy*, London 1912, S. 9; Reinhard Kleinknecht, »Wissenschaftliche Philosophie, philosophisches Wissen und Philosophieunterricht«, in: Dieter Birnbacher, Dieter Krohn (Hrsg.), *Das sokratische Gespräch*, Stuttgart 2002, S. 166–197, hier S. 166; Jonas Pfister, *Fachdidaktik Philosophie*, 2., korrigierte und aktualisierte Auflage. Bern 2014, S. 35.

›Zerstückeln‹ oder ›Zusammendampfen‹ verhindert entsprechend den Nachvollzug systematisch begründeter Antworten auf philosophische Fragen.

Bedeutungs- und Rechtfertigungsfragen

Doch was genau geschieht in der Regel im Rahmen dieser Problemanalysen und -lösungen, sofern sie methodisch erfolgen? Einem allgemeinen Verständnis zufolge geht es in philosophischen Theorien und Texten primär um Bedeutungs- und Rechtfertigungsfragen, die wiederum auf spezifische Weise miteinander verschränkt sind.³² Auch wenn es *prima vista* nicht auffällt: Diese Arten von Fragen sind auch angesprochen, wenn beispielsweise Kant von Philosophie behauptet, sie sei »Vernunft-erkenntnis aus Begriffen« (KrV B 741), Hegel, sie sei »Arbeit des Begriffs« und daher im »Elemente der Allgemeinheit«,³³ Gottfried Gabriel, sie sei »Explikation kategorialer Unterscheidungen«,³⁴ oder wenn sie allgemein als »Disziplin höherer Ordnung«³⁵ bezeichnet wird.

Die Verknüpfung von Bedeutung und Rechtfertigung zeigt sich auch daran, dass sich Philosophie nicht – wie etwa Erfahrungswissenschaften – mit dem Hinweis auf bestehende Konventionen oder Traditionen, also letztlich mit empirischen Belegen zufrieden geben kann, wenn sie fragt, was mit bestimmten Begriffen (z. B. »Aufklärung« oder »Vernunft«) eigentlich gemeint ist oder was bestimmte Überzeugungen (z. B.: dass wir in einer aufgeklärten Zeit leben) implizieren. Sie untersucht, analysiert oder prüft vielmehr: Welche Behauptungen und Überzeugungen lassen sich überhaupt durch Beobachtungsdaten stützen oder auch widerlegen, welche nicht? Welche Behauptungen sind normativ oder evaluativ, sodass ihre Geltung von Normen, Werten oder Idealen abhängt? Wie – wenn überhaupt – lassen sich diese Normen, Werte, Ideale begründen? Solche Art höherstufige Geltungsfragen charakterisieren und strukturieren die meisten philosophischen Untersuchungen, ganz gleich, um welche inhaltlichen Problemstellungen es ihnen letztlich konkret geht. Auch wenn diese Fragen nicht in allen Texten explizit oder gleich prominent bearbeitet werden, besteht in ihrer Klärung ein genuiner Anspruch der Philosophie. Denn diese Fragen müssen auch geklärt sein, wenn begründete Vorschläge auf konkrete Fragen erwartet

32 Vgl. Rosenberg, *Philosophieren*, a. a. O. (Anm. 25), S. 18–22; Jonas Pfister, *Philosophie. Ein Lehrbuch*, Ditzingen 2006, S. 18–22.

33 Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Phänomenologie des Geistes* (1807), in: *Werke in zwanzig Bänden*, hrsg. von Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel, Bd. 3, Frankfurt/Main. 1970, S. 11 und 65.

34 Gottfried Gabriel, *Erkenntnis*, Berlin/Boston 2015, S. 51.

35 U. a. bei Rosenberg, *Philosophieren*, a. a. O. (Anm. 25), S. 18; Holm Tetens, *Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung*, München 2004, S. 18–21.

werden, wie: Sind denn gegenwärtig verbreitete Überzeugungen angemessen, etwa dass Menschen mündig sein sollen, dass wir in einer aufgeklärten Zeit leben, dass der öffentliche Meinungs Austausch frei ist oder sein sollte? Was ist mit diesen Überzeugungen gemeint und sind sie gut begründet oder sollten sie differenziert, korrigiert, ergänzt, ersetzt werden?

Aus der engen Verknüpfung von Bedeutungs- und Rechtfertigungsfragen resultieren noch weitere spezifische Charakteristika, denen man ohne Berücksichtigung entsprechend umfassender Darlegungen im Rahmen ganzer Schriften oder isolierbarer Sinneinheiten kaum gerecht werden kann: In der Regel erfolgen die begrifflichen Bestimmungen und Begründungen jeweils theorieabhängig und in Relation zum Untersuchungs- oder Argumentationsziel. Dieser je spezifische Zusammenhang zwischen einer philosophischen Theorie und konkreter Problemlösung ist am besten textimmanent zu erfassen. Auch dies macht den Blick aufs Ganze erforderlich. Und mehr noch: Gerade wenn die Bestimmungen und Begründungen nicht nur verstanden, sondern zudem selbständig geprüft und zur Diskussion gestellt werden sollen, ist der Blick auf das Ganze der entsprechenden Untersuchung unumgebar. Denn dann sollten möglichst alle relevanten Textstellen berücksichtigt werden, nicht zuletzt, um auch die eigenen Interpretationshypothesen immer wieder zu prüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Sicherlich können hinsichtlich bestimmter Schlüsselbegriffe einschlägige Fachlexika und inzwischen sogar zahlreiche autor:innenspezifische Handbücher zu Hilfe genommen werden, aber selbst brillante Erläuterungen kommen nicht ohne Abstriche, d. h. Selektionen und Abstraktionen aus: Sie können daher das textimmanente Erschließen von Bedeutungen und Bedeutungsaspekten gerade philosophischer Schlüsselkonzepte, die häufig systematisch mehrdeutig sind, nicht ersetzen. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass sich die uns bekannten klassischen Werke, wie bereits bemerkt, immer auch auf Diskurse ihrer Zeit beziehen, dass sie konkrete Reaktionen auf bestimmte Fragen ihrer Zeit sind oder sich mit konkreten widerstrebenden Standpunkten auseinandersetzen. Auch diese wichtige diskursive Dimension kann kaum in den Blick kommen, wenn lediglich einzelne Argumente oder Begriffsbestimmungen aus komplexen philosophischen Untersuchungen isoliert werden oder sogar für das Ganze stehen sollen.

Sicherlich lassen sich noch weitere immanent philosophische Gründe anführen, die für die Relevanz der Auseinandersetzung mit Ganzschriften im Philosophieunterricht sprechen, doch soll diese Zusammenstellung vorerst genügen: Die bisher genannten thematischen, methodischen, geltungstheoretischen Charakteristika ergeben sich daraus, dass Philosophie als eine Textwissenschaft institutionalisiert ist, die es mit geschichtlich weit gestreuten, in verschiedene Kontexte eingebetteten Werken zu tun hat, in denen nicht selten grundlegende Probleme des Menschseins thematisiert

werden. Sie sind zusammengenommen hinreichend, um zu begründen, dass es nicht ohne Verluste möglich ist, einzelne Teile oder ›Häppchen‹ aus ihnen herauszubereiten.

Noch einmal: Was ist Aufklärung? – Kants Antwort in systematischer und praktischer Absicht

Das lässt sich auch an Kants kleiner Aufklärungsschrift zeigen. Oben wurde bereits dargelegt, dass und inwiefern Kant in ihr an zeitgenössische Dispute anschließt, verschiedene Teilfragen aufwirft und dann den gesamten Text beansprucht, um die titelgebende Schlüsselfrage in seinen Augen angemessen differenziert zu beantworten. Auch ein Blick auf die verschiedenen Facetten des Aufklärungsbegriffs, die Kant hier entfaltet, zeigt, dass eine Kenntnisnahme des inzwischen zum Gemeinplatz gewordenen ersten Satzes nicht genügt, um zu verstehen, was »Aufklärung« heißen soll. Zu bedenken ist dabei, dass es auch Kant schon mit einem umstrittenen und systematisch mehrdeutigen Begriff zu tun hatte. Das zeigt nicht zuletzt die provozierend gemeinte Nachfrage Zöllners, »was ist Aufklärung?«,³⁶ die nicht nur von der *Berlinischen Monatsschrift*, sondern von verschiedenen Aufklärungszeitschriften und Einzelpublikationen aufgegriffen wurde. Noch 1790 erschien ein umfangreicher, anonymer Artikel in der *Deutschen Monatsschrift*, der eine lange Liste von Schriften bibliographiert, die sich dieser Frage explizit widmeten.³⁷ Zudem versucht der:die anonyme Autor:in sogar, die verschiedenen Aspekte und Bedeutungsebenen des Begriffs »Aufklärung« zu versammeln und zu systematisieren. Schon in diesem aufschlussreichen Versuch wird beispielsweise auf die systematische Prozess-Zustand- bzw. Akt-Ergebnis-Ambiguität des Begriffs hingewiesen: »Aufklärung« kann eine Aktivität bzw. Tätigkeit meinen und auch einen (dadurch) erreichten Zustand bzw. eine Beschaffenheit. Vervielfältigt wird diese Mehrdeutigkeit durch den Umstand, dass sich beide Dimensionen wiederum sowohl auf einzelne Menschen (z. B. Monarchen) wie auf Menschengruppen (z. B. Gelehrte), aber auch auf Institutionen (z. B. Staaten, Instanzen der Gesetzgebung, akademische Fachbereiche bzw. Fakultäten etc.), politische Bewegungen oder ganze Zeitalter beziehen können und zwar wiederum auf ihre Verfassungen und ihre Aktivitäten. Und auch wenn bestimmte einzelne Aktivitäten oder Tätigkeiten als »aufgeklärt« begriffen werden, können sie dies entweder aufgrund der in ihnen wirksamen Ursachen (wenn es sich z. B. um Vernunfttätigkeiten handelt, die einem verbreiteten Aberglauben entgegenwirken sollen) oder aufgrund ihrer Folgen (wenn die Tätigkeiten auf die Verwirklichung eines Zwecks bzw. Telos zielen,

³⁶ Eberhard Bahr (Hrsg.), *Was ist Aufklärung. Thesen und Definitionen*, Stuttgart 1974, S. 3.

³⁷ Anonymus, »Kritischer Versuch über das Wort Aufklärung, zur endlichen Beylegung der darüber geführten Streitigkeiten«, in: *Deutsche Monatsschrift*, Bd. 3 (1790), 11–44 (Teil I) und 205–237 (Teil II).

z. B. die vollständige Entwicklung der Vernunftanlage des Menschen). Das ist nur ein erster Einblick in die Vielfalt des deutschen Aufklärungsbegriffs im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts.

Diese Mehrdeutigkeit zeigt sich aber eben auch, wenn man sich Kants Aufsatz genauer ansieht und über den noch ganz allgemein formulierten, ersten Abschnitt hinaus liest. Außerdem zeigt sich, dass Kant seine Antwort im Anschluss an die Grundprinzipien seiner Philosophie formuliert hat und deshalb bestimmte Aspekte hervorhebt. So macht er beispielsweise von Beginn an klar, dass er mit »Aufklärung« eine *Aktivität* bzw. einen letztlich unabschließbaren *Prozess* (»Ausgang des Menschen«) meint, deren Träger eine politische oder soziale Gemeinschaft ist (darauf deutet »Wahlspruch« hin). An keiner Stelle hingegen verwendet er »Aufklärung« als Bezeichnung für einen Zustand, der bereits final erreicht wäre. Im Gegenteil: Im 7. Abschnitt beantwortet er die fiktive Frage, »leben wir jetzt in einem aufgeklärten Zeitalter?« ausdrücklich mit: »Nein, aber wohl in einem Zeitalter der Aufklärung«. Lediglich im Sinne eines Ideals bzw. einer regulativen Idee kommt Aufklärung auch als Zustandsbegriff vor: Gemeint ist dann ein Ziel, das aufklärende Menschen vor Augen haben und zu erreichen versuchen sollen, nach dem sie streben, an das sie sich aber immer nur annähern können.

Doch auch wenn sich Menschen diesem nie ganz erreichbaren Idealzustand annähern wollen, müssen Kant zufolge bestimmte notwendige Bedingungen erfüllt sein, ohne die derartige Bemühungen von vornherein zum Scheitern verurteilt sind. Solche Bedingungen sind nach Kant sowohl tugendethischer als auch rechtlicher und politischer Natur. Sofern er von einem normativen Begriff der Aufklärung ausgeht, also fordert, dass Aufklärung als individueller wie kollektiver Entwicklungsprozess realisiert werden soll, können mit den Darlegungen der Bedingungen dieser Realisierung zugleich auch konkrete moralische und politische Forderungen verbunden werden. Sie richten sich einerseits an einzelne Menschen in ihren Haltungen bzw. Tugenden (s. AA VIII, 35/Abs. 1, in dem indirekt »Entschließung« und direkt »Mut« gefordert wird). Notwendig sei andererseits sodann auch eine kritische Öffentlichkeit – zusammengesetzt aus einem »Publikum« (AA VIII, 36/Abs. 4) und »Gelehrten« (AA VIII, 37/Abs. 5), die einander wechselseitig ihre vernünftigen Gedanken über die Dinge, die alle Menschen eines Gemeinwesens betreffen, ja sogar über Gesetze (AA VIII, 41/Abs. 9), zur Kritik vorlegen, und die darin rechtlich durch Meinungsfreiheit (AA VIII, 36–38/Abs. 5) und herrschaftlich durch einen die Aufklärung befördernden Monarchen abgesichert sind (AA VIII, 40 f./Abs. 7, 8). Zudem benennt Kant auch explizit Hindernisse und Gegenkräfte, welche die Bemühungen um Aufklärung, also den aktiven Ausgang aus selbstverschuldeter Unmündigkeit, blockieren oder erschweren. Dazu gehören auf subjektiver Ebene »Faulheit und Feigheit« (AA VIII, 35/Abs. 2) sowie Gewohnheiten, an denen aus Bequemlichkeit festgehalten wird (AA VIII, 36/Abs. 3);

im Bereich des Politischen und auch der Religionsausübung Vormundschaft sowie die Unterbindung eines öffentlichen Vernunftgebrauchs (AA VIII, 35–40/Abs. 2, 5, 6). In Rekurs auf seine moralphilosophische Letztbegründung – insbesondere die Prinzipien der Autonomie und Würde – bezeichnet er diese Gegenkräfte und Widerstände gegen die Aufklärung sogar als »Verbrechen«, welche letztlich »die heiligen Rechte der Menschheit verletzen« (AA VIII, 39/Abs. 6). Aufklärung ist somit für Kant nicht nur ein eigendynamischer Prozess des Ausgangs aus selbstverschuldeter Unmündigkeit, der nicht verhindert werden darf, sondern zu ihm beizutragen ist eine Pflicht, die jeder Mensch sich selbst und anderen gegenüber erfüllen soll, weil nur dann Menschen ihrer Würde gemäß behandelt werden (AA VIII, 42/Abs. 10).

All diese miteinander zusammenhängenden, sowohl begrifflich-semantischen als auch normativ-praktischen Bedeutungsaspekte – und es finden sich im Text sicherlich noch weitere –, sind anhand der knappen Definition im ersten Absatz nicht ansatzweise zu errahnen. Um Kants Antwortvorschlag zu erfassen, ist der Durchgang durch den gesamten Text daher eine notwendige Bedingung.

(4) Der methodisch-didaktische Mehrwert von Ganzschriften im Philosophieunterricht

Die bisher aufgeführten, auf Form und Problemstellungen philosophischer Werke rekurrierenden Argumente für die Bearbeitung von Ganzschriften bzw. Sinneinheiten im Philosophieunterricht legen, wie bereits angedeutet, auch methodische Potenziale frei. So bieten sich sowohl für die Analyse der Form eines Werkes als auch für die darin entfalteten begrifflichen und argumentativen Zusammenhänge eine Vielzahl an Methoden der Texterschließung und Interpretation an.³⁸ Einige von ihnen lassen sich sowohl an Ganzschriften als auch an isolierten Textausschnitten anwenden, nicht wenige jedoch bedürfen zu ihrer zielgerichteten Anwendung zumindest einer Sinneinheit. Da die methodengeleitete Erschließung und kritische Auseinandersetzung mit philosophischen und ethischen Fragestellungen einen wichtigen Beitrag

³⁸ Wir unterscheiden hier Texterschließung und Textinterpretation. Unter Methoden der Texterschließung verstehen wir Methoden, die auf die Analyse der Struktur eines Textes zielen, so etwa die Einteilung in Textabschnitte und das Erkennen verschiedener Funktionen dieser Abschnitte als solche (z. B. Einleitung, Formulierung der These, Begründung, Erläuterung etc.). Methoden der Interpretation zielen hingegen auf eine produktive Auslegung der Textinhalte, indem bspw. intertextuelle Bezüge und Bezüge zu anderen Texten und Kontexten hergestellt werden. Die Unterscheidung ist nicht als trennscharf zu verstehen, denn einerseits werden bereits bei der Identifizierung eines Arguments als Argument interpretatorische Fähigkeiten angewendet, andererseits baut die Interpretation eines Textes unmittelbar auf die in der Erschließung herausgearbeitete Strukturierung auf. Bei beiden Weisen der Textarbeit spielen Sinneinheiten ihre Stärke aus, denn je umfassender die Erschließung ist, desto fundierter kann die Interpretation ausfallen.

zur Orientierung und Kompetenzschulung von Schüler:innen leistet,³⁹ findet sich hier ein, auf methodische Aspekte rekurrerendes Hauptargument für die Lektüre von Ganzschriften und damit von umfassenden Sinneinheiten im Philosophieunterricht.

Der Methodenbegriff ist vieldeutig und umfasst unterschiedliche Aspekte, die oft ineinandergreifen.⁴⁰ Auf den Unterricht bezogen, zählen beispielsweise der kriteriengeleitete und gezielte Einsatz unterschiedlicher Medien sowie entsprechende allgemeine Kompetenzen wie beispielsweise Lesen, aktives Zuhören, Schreiben und ein Gespräch führen dazu. Auch unterschiedliche Formen der Aufbereitung und Darstellung der in diesen Medien enthaltenen Fragestellungen und Lösungsansätze werden als »Methoden« bezeichnet, z. B. Visualisierungstechniken (Unterstreichungen im Text, Begriffsnetz, Strukturlegetechnik etc.). »Methoden« werden darüber hinaus auch Techniken genannt, mit denen Fragestellungen und Probleme entfaltet oder erschlossen werden, wie etwa verschiedene Formen der Begriffs- und Argumentationsentwicklung oder -analyse. Auch Überlegungen zu verschiedenen Unterrichts-, Dialog- und Sozialformen werden im Kontext des Schulunterrichts unter den Methodenbegriff gefasst.

Fächerübergreifende und fachspezifische Methoden für die Erschließung und Interpretation von Ganzschriften

Die Mehrdeutigkeit und Komplexität des Methodenbegriffs stellt eine Herausforderung für die Frage nach dem didaktischen Mehrwert von Ganzschriften im Philosophieunterricht dar. Wir konzentrieren uns hier auf Methoden der Erschließung und Interpretation philosophischer Texte, deren Anwendung sich nicht an isolierten Textauszügen einüben und mithilfe derer sich ein methodisch-didaktischer Mehrwert von Ganzschriften im Philosophieunterricht aufzeigen lässt. Diese Methoden lassen sich unterteilen in fächerübergreifende Methoden wissenschaftlicher Textanalyse⁴¹ und in fachspezifische Methoden, also solche, die vorrangig (aber nicht nur) in Philosophiekursen bzw. im Philosophieunterricht einen Platz haben.⁴²

39 Vgl. Goldbeck, *Philosophisch puzzeln*, a. a. O. (Anm. 10), S. 38 f.

40 Vgl. Klaus Draken, »Metamethoden. Eine fachbezogene Methodenlehre über die Arbeits- und Unterrichtsmethoden«, in: Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, Markus Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik*, Bd. 1 Didaktik und Methodik, Paderborn 2015, S. 160–170.

41 Siehe bspw. Georg Brun, Gertrude Hirsch Hadorn, *Textanalyse in den Wissenschaften. Inhalte und Argumente analysieren und verstehen*, Zürich 2009.

42 Siehe bspw. Volker Haase, Donat Schmidt, »Rezeptionsorientierte Textarbeit«, in: Nida-Rümelin, Spiegel, Tiedemann, *Handbuch*, a. a. O. (Anm. 39), S. 206–213; Ekkehard Martens, »Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung«, in: Nida-Rümelin, Spiegel, Tiedemann, *Handbuch*, a. a. O. (Anm. 40), S. 41–48; Jonas Pfister, *Werkzeuge des Philosophierens*, Stuttgart 2015; Johannes Rohbeck, »Didaktische Potenziale philosophischer

Zu den fächerübergreifenden Texterschließungsmethoden gehören beispielsweise Gliederungstechniken.⁴³ Anhand von Ganzschriften oder auch von Sinneinheiten lässt sich die Einteilung von Texten in Abschnitte und das Zuordnen verschiedener Funktionen üben. Hierzu zählen etwa die Hinführung zum Thema und die Entwicklung einer Fragestellung, die Einführung definitorischer Bestimmungen, das Aufstellen von Thesen und deren Begründungen sowie Erläuterungen und die Verwendung von Beispielen. Darüber hinaus können verschiedenen Bezüge einzelner Abschnitte zueinander geklärt werden. Wie gewinnbringend diese Methode eingesetzt werden kann, wurde bereits in Abschnitt zwei des vorliegenden Textes anhand von Kants Aufklärungsschrift dargelegt.

Eine weitere fächerübergreifende Methode zur Erfassung und Interpretation des Textinhalts stellt die sogenannte textimmanente Begriffsanalyse dar. Hierzu werden einzelne Verwendungsweisen zentraler Begriffe innerhalb eines Textes festgehalten und miteinander verglichen.⁴⁴ Je mehr Textmaterial dazu zur Verfügung steht, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich Begriffsverwendungen wiederholen und eine einheitliche oder vielfältige und komplexe Verwendungsweise zutage tritt. Bei Kants Aufklärungsschrift bietet sich dieser Ansatz für mehrere Begriffe an, so wie in Abschnitt drei bereits ausführlich dargelegt für den Begriff der »Aufklärung«. Als weiterer prominenter Begriff in Kants Aufklärungsschrift lässt sich der Begriff der »Natur« hervorheben. Dessen Bedeutungsspektrum reicht vom natürlichen Entwicklungsprozess (wie in »naturaliter maiorennes«, AA VIII, 35/Abs. 2), über die Gewohnheit bzw. zweite Natur (»zur Natur gewordene[...] Unmündigkeit«, AA VIII, 36/Abs. 3), über das Wesen des Menschen (»ursprüngliche Bestimmung« der menschlichen Natur, A VIII, 39/Abs. 6), bis hin zu einer zielgerichteten, dynamischen Entwicklung (»Natur«, die einen »Keim, für den sie am zärtlichsten sorgt, [...] ausgewickelt hat«, AA VIII, 41/Abs. 10). Eine weiterführende Schlüsselfrage mit Blick auf diese vielfältigen Verwendungsweisen im Rahmen des Philosophieunterrichts könnte lauten, ob es Verbindungen zwischen den verschiedenen Bedeutungen des Begriffs der Natur gibt und ob ein komplexer Zusammenhang von Konnotationen festgestellt werden kann. Diese Methode der Begriffsanalyse lässt sich an kurzen Textausschnitten nicht anwenden, die sich zumeist nur auf einen Bedeutungsaspekt fokussieren. Hierfür eignen sich vielmehr Sinneinheiten, die eine philosophische Fragestellung umfänglich und systematisch thematisieren.

Denkrichtungen«, in: Ders. (Hrsg.), *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2 (2000), S. 82–93; Johannes Rohbeck, »Zehn Arten, einen Text zu lesen«, in: Volker Steenblock (Hrsg.), *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 4 (2001), S. 286–292; Rosenberg, *Philosophieren* a. a. O (Anm. 25); Michael Wittschier, *Textschlüssel Philosophie. 30 Erschließungsmethoden mit Beispielen*, Berlin 2020.

43 Siehe bspw. Brun, Hirsch Hadorn, *Textanalyse in den Wissenschaften* a. a. O. (Anm. 41), S. 55 f.

44 Siehe bspw. ebd. S. 150 f.

Neben fächerübergreifenden Methoden gibt es auch eine Vielzahl an fachspezifischen Methoden, deren Potential sich nur in der Anwendung auf Sinneinheiten oder Ganzschriften voll entfalten kann.⁴⁵ Für eine übersichtliche Strukturierung methodischer Zugänge zu Texten, wie sie insbesondere für den Philosophieunterricht charakteristisch sind, bietet sich eine Einteilung von Johannes Rohbeck an. Sein Anliegen ist es, verschiedene Denkrichtungen der Philosophie zu philosophischen Methoden zu transformieren, sodass sie sich von Schüler:innen gut anwenden lassen.⁴⁶ Sie eignen sich für die Bearbeitung verschiedener Medien, neben Filmen, Podcasts und Internetvideos insbesondere auch für Texte.⁴⁷ Zu den Denkrichtungen der Philosophie, die sich zu Methoden der Erschließung und Interpretation von Texten umformen lassen, gehören Rohbeck zufolge die Hermeneutik, die Dekonstruktion, die Phänomenologie, die analytische Philosophie, die Dialektik, der Konstruktivismus und der Strukturalismus.⁴⁸ Das Besondere an den abgeleiteten Methoden ist, dass sie fachspezifische allgemeine Methoden des Philosophierens auf je besondere Weise umsetzen. Zu den fachspezifischen allgemeinen Methoden zählt Rohbeck beispielsweise nicht-empirische Begriffe bilden, definieren und angemessen verwenden, Texte und Sachverhalte analysieren und deuten, philosophische Probleme formulieren und Lösungen entwickeln, mit Gedankenexperimenten arbeiten sowie durch Argumente überzeugen.⁴⁹ Die aus den verschiedenen philosophischen Denkrichtungen abgeleiteten Methoden sind ihm zufolge also besondere Anwendungsverfahren der allgemeinen philosophischen Methoden. Exemplarisch soll im Folgenden anhand von Kants Aufklärungsschrift aufgezeigt werden, inwiefern die Methode der Textanalyse in einer hermeneutischen und in einer dekonstruktiven Spezifizierung der Lektüre von Ganzschriften bedarf, um ihr volles Potenzial zu entfalten.

45 Die Unterscheidung von fächerübergreifenden und fachspezifischen Methoden der Textarbeit ist keine kategorische Unterscheidung. Viele der im Folgenden als fachspezifisch ausgewiesenen Methoden werden natürlich auch in anderen Fächern angewendet. Wie im Folgenden deutlich wird, lässt sich jedoch mit der Nähe mancher dieser Methoden zu Denkweisen oder Strömungen innerhalb der Philosophie eine gewisse Fachspezifik plausibilisieren.

46 Vgl. Rohbeck, »Didaktische Potenziale«, a. a. O. (Anm. 42), S. 83 f.

47 Siehe dazu Rohbeck, »Zehn Arten«, a. a. O. (Anm. 42).

48 Rohbeck erhebt mit seiner Einteilung nicht den Anspruch der Vollständigkeit oder Alternativlosigkeit. Eine weitere Einteilung findet sich bspw. bei Ekkehard Martens, der fünf fachspezifische Methoden des Philosophierens identifiziert (die phänomenologische, die hermeneutische, die analytische, die dialektische und die spekulative Methode) und sie als elementare Kulturtechnik neben anderen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen auszeichnet (»Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung«, a. a. O. (Anm. 42), S. 41.)

49 Vgl. Rohbeck, »Didaktische Potenziale«, a. a. O. (Anm. 42), S. 84. Manche der hier von Rohbeck als fachspezifische allgemeine Methoden des Philosophieunterrichts vorgestellten Methoden wurden oben als fächerübergreifende Methoden eingeführt. Hier wird noch einmal deutlich, dass diese Unterscheidung nicht kategorial zu verstehen ist.

Die Methode der Textanalyse in einer hermeneutischen Spezifizierung

Hinsichtlich der Interpretation von Texten kommt unter den oben genannten Denkrichtungen innerhalb der Philosophiedidaktik der Hermeneutik sicherlich ein gewisses Primat zu, wobei es *die* Hermeneutik nicht gibt. Vielmehr gibt es eine Vielzahl an hermeneutischen Ansätzen, welche die verstehende Interpretation von Texten und anderen kulturellen Gebilden auf ihre je spezifische Weise in den Mittelpunkt stellen. Rohbeck unterscheidet Hermeneutik als »objektive« Interpretation, Intentionalistische Hermeneutik, Hermeneutik mit Fokus auf kulturelle Kontexte und Philosophische Hermeneutik.⁵⁰ Im Folgenden soll die Spezifizierung der Methode der Textanalyse im Rahmen einer Hermeneutik näher betrachtet werden, die den Fokus auf kulturelle Kontextualisierung legt.⁵¹ Rohbeck zufolge sind für die kulturelle Einbettung von Texten biografische Informationen, Informationen zur Sozialgeschichte und Politik, Kunst sowie Wissenschafts- und Philosophiegeschichte relevant.⁵² Manchmal finden sich in einem Text keine Hinweise auf diese Informationen, in einigen Fällen lassen sich diese nur herausarbeiten, wenn ein längerer Text vollständig gelesen wird. Aus diesem Grund werden solche für das Textverständnis wichtigen Informationen in der Regel von einer Lehrperson aufbereitet und ergänzend für den Unterricht zur Verfügung gestellt. Das aktive Arbeiten am Text selbst unter Anwendung von Methoden, die an Sinneinheiten oder Ganzschriften am besten zur Geltung kommen, leistet jedoch einen bedeutenden Beitrag zur eigenständigen Ausbildung von Fähigkeiten des Textverstehens und somit zur aufgeklärten Vernunft.

Wenn man die Methode der kulturellen Kontextualisierung auf Kants Aufklärungsschrift anwendet, dann fällt auf, dass Kant hauptsächlich gegen Ende seiner Schrift konkrete historisch-kulturelle Informationen einbindet. Würde man lediglich den ersten Abschnitt lesen, in dem die bekannte Definition des Begriffs »Aufklärung« als »Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit« aufgeführt

50 Vgl. »Zehn Arten«, a. a. O. (Anm. 42), S. 286–288.; siehe auch Volker Steenblock, »Hermes und die Eule der Minerva. Zur Rolle der Hermeneutik in philosophischen Bildungsprozessen«, in: Johannes Rohbeck (Hrsg.), *Philosophische Denkrichtungen, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Bd. 2, Dresden 2001, S. 81–115.

51 Die Methode der Begriffsanalyse, die, wie im Folgenden dargestellt wird, in einer hermeneutischen Spezifizierung eine besondere Ausgestaltung erfährt, ist natürlich auch für andere philosophische Denkrichtungen zentral. So legt insbesondere die Analytische Philosophie großen Wert auf Begriffs- und auch Argumentationsanalysen, allerdings, so Rohbeck, weniger mit Fokus auf historisch-kulturelle Einbettungen als vielmehr mit Blick auf die Klärung von Geltungsansprüchen. Auch die Strömung des Konstruktivismus legt großen Wert auf eine Analyse der in einem Text verwendeten Begriffe, fokussiert dabei aber weniger auf geltungstheoretische Fragen als auf die alltäglichen und wissenschaftlichen Praktiken, die als Ursprung der philosophischen Begriffe und Theorien angesehen werden (vgl. Rohbeck, »Zehn Arten«, a. a. O. (Anm. 42), S. 289–291.

52 Vgl. »Zehn Arten«, a. a. O. (Anm. 42), S. 288.

wird (AA VIII, 35/Abs. 1), käme beispielsweise folgende historisch und gesellschafts-politisch relevante Dimension gar nicht zum Vorschein: Im drittletzten Abschnitt konstatiert Kant, dass man in einem Zeitalter der Aufklärung lebe, welches zugleich das Zeitalter Friedrichs sei (AA VIII, S. 40/Abs. 7). Er rekurriert damit auf den König Preußens, Friedrich II., der Religionsfreiheit gewährte. Darüber hinaus erwähnt Kant wertschätzend die von Friedrich II. eingeräumte Meinungsfreiheit, die es Geistlichen ermöglicht, sich als Gelehrte öffentlich und kritisch zur eigenen Religion zu äußern (gemäß des öffentlichen Vernunftgebrauchs) und dies unbeschadet ihres geistlichen Amtes (im Sinne des privaten Vernunftgebrauchs) (AA VIII, S. 40 f./Abs. 8).⁵³ Der preußische König gewährt Kant zufolge somit in religiösen Fragen die von ihm zuvor befürwortete Ausübung des öffentlichen Vernunftgebrauchs bei weiterhin gefordertem Gehorsam des privaten Vernunftgebrauchs durch eine und dieselbe Person. Und dass auch Kant selbst von seiner Vernunft öffentlichen Gebrauch macht, wird anhand der Publikation der Aufklärungsschrift in der *Berlinischen Monatsschrift* deutlich. Vor diesem Hintergrund lässt sich jedoch fragen, warum er neben der Hervorhebung der ehrwürdigen Seiten seines Königs, der zugleich sein oberster Dienstherr war, nicht zugleich auch ausdrücklich Kritik an noch unaufgeklärten Aspekten seiner Herrschaft übt (z. B. Beibehaltung der Leibeigenschaft, rechtliche Ungleichstellung jüdischer Menschen). Durch Überlegungen dieser Art wird nicht nur deutlich, in welche Kontexte ein Text eingebettet ist. Vielmehr überführen wir, indem wir das Augenmerk auch auf das legen, was in einem Text nicht gesagt wird, die hermeneutische Textanalyse in eine dekonstruktive Textanalyse, die im folgenden Abschnitt erläutert wird.

Die Methode der Textanalyse in einer dekonstruktiven Spezifizierung

Der methodisch-didaktische Mehrwert von Ganzschriften lässt sich über hermeneutische Zugänge zu Texten hinaus beispielhaft auch an Verfahren der Textinterpretation aufzeigen, die sich Rohbeck zufolge aus der Denkrichtung der Dekonstruktion für den Philosophieunterricht ableiten lassen. Im Rahmen dieser Denkrichtung liegt der Fokus der Textanalyse insbesondere auf dem Herausarbeiten von »verborgenen

53 Eine kulturell-historische Kontextualisierung von Kants Unterscheidung des öffentlichen und des privaten Vernunftgebrauchs lässt eine Verschiebung der Bedeutungen beider Begriffe in der heutigen Zeit deutlich werden. Während Kant den privaten Vernunftgebrauch an die Ausübung von Ämtern und berufliche Verpflichtungen knüpft, zeichnet sich die heutige Begriffsverwendung von »privat« eher durch die Betonung der persönlich-individuellen Lebensführung aus, welche dem Zugriff durch eine Öffentlichkeit entzogen ist. Andererseits geht die heutige Verwendung des Begriffs »öffentlich« durchaus über die Kantische Bedeutung der Gelehrtenöffentlichkeit hinaus und impliziert auch Aspekte, die mit der Ausübung eines Berufs oder eines Amtes verbunden sind.

Aussagen«, das heißt auf dem Explizitmachen dessen, was ausgeblendet, ausgegrenzt oder verdrängt wird und sich auf der Oberfläche des Wortlauts des Textes gerade nicht zeigt.⁵⁴ Anhand von Kants Aufklärungsschrift lässt sich das kritische Potenzial dieser spezifischen Analyse- und Argumentationsmethode, die insbesondere auf theorieimmanente Widersprüche, Spannungen und Brüche abzielt, eindrucksvoll verdeutlichen. So fällt bei genauerer Betrachtung auf, dass die Personengruppen, anhand derer Kant den aufklärerischen, öffentlichen Gebrauch der Vernunft erläutert, allesamt seinerzeit privilegierten Bevölkerungsschichten angehören. So nennt er Geistliche, Lehrer und Offiziere, von denen feststeht oder es sehr wahrscheinlich ist, dass sie lesen und schreiben konnten. Sie erfüllten damit die grundlegende Voraussetzung für die Teilhabe am öffentlichen Gebrauch der Vernunft, der sich Kant zufolge durch den Austausch eines Publikums in gelehrten Journalen und Zeitungen auszeichnet. Kant fordert hingegen nicht den öffentlichen Vernunftgebrauch von zu seiner Zeit weniger privilegierten und bevormundeten Personengruppen, wie etwa Bauern, Leibeigenen oder Tagelöhnern und generell weiblichen Individuen.⁵⁵ Diese Form der Nicht-Nennung von Personengruppen ist aufschlussreich, bedenkt man, dass sich der Satz »Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!« heute als Aufforderung an alle Menschen liest.

Einen weiteren aufschlussreichen Einblick in unreflektierte Vorurteile seiner Zeit gewährt eine dekonstruktive Analyse der Gründe, die Kant für den Verbleib in der Unmündigkeit nicht nennt. Wie schon erwähnt, liegen die Ursachen dafür ihm zufolge in der Faulheit und Feigheit sowie der Bevormundung des Menschen. Darüber hinaus führt er an, dass aufklärerische Bemühungen für einzelne Individuen sehr viel schwieriger (wenn überhaupt) umzusetzen sind als für Gruppen von Menschen. Interessanterweise bespricht Kant in seinem Aufsatz jedoch an keiner Stelle mögliche spezifische gesellschaftliche Verhältnisse und sozioökonomische Faktoren, die es bestimmten Personengruppen – wie etwa Bauern, Leibeigenen und weiblichen Individuen – erschweren bis unmöglich machen, am aufklärerischen, öffentlichen Vernunftgebrauch überhaupt teilzunehmen. Eine dekonstruktive Lektüre kann an dieser Stelle auf verschiedene Möglichkeiten aufmerksam machen, diese Auslassung Kants zu deuten.

Die hier aufgezeigte dekonstruktive Methode des Herausstellens der Aspekte, die auf der wörtlichen Ebene eines Textes nicht vorkommen, stellt eine wichtige Analyse-

54 Vgl. Rohbeck, »Zehn Arten«, a. a. O. (Anm. 42), S. 289.

55 Zwar nennt Kant unter den Gründen, warum Menschen unmündig bleiben, die Einschränkung durch Vormünder und macht darauf aufmerksam, dass davon insbesondere Frauen betroffen sind. Dieses kritische Potential verfolgt er jedoch im Text nicht weiter. So vergleicht er zum einen unkommentiert diese Art der Bevormundung von Frauen mit der intendierten Verdummung von »Hausvieh«, zum anderen kommt die Möglichkeit, dass auch weibliche Personen Teil der Gelehrtenschaft sind, sprachlich in seinem Text nicht vor.

und Kritikmöglichkeit dar. Um auch hinsichtlich dieser Aspekte gewissenhaft und redlich mit dem Text eines Autors oder einer Autorin umzugehen, ist es unumgänglich, derartige Auslassungen nicht zu diskutieren, ohne dabei einen Text in seiner Gesamtheit in den Blick zu nehmen. Nur so lassen sich vorschnelle Urteile vermeiden, die möglicherweise Thesen und Theorien eines Autors oder einer Autorin verfälschen.

Mit den hier entwickelten Ausführungen zur hermeneutischen und zur dekonstruktiven Textanalyse lässt sich beispielhaft darstellen, welchen methodisch-didaktischen Mehrwert das Lesen von Ganzschriften hat bzw. was verloren geht, wenn ausschließlich isolierte Textauszüge gelesen werden. Unterlässt man das Bearbeiten von umfassenden Sinneinheiten im Philosophieunterricht, dann kann eine Vielzahl an Methoden der Textanalyse gar nicht oder nicht in der Weise zur Anwendung kommen, dass sie ihr volles Potenzial entfalten.

Abschließende Bemerkungen

Wir haben in dieser Arbeit den Begriff der Ganzschrift als Sinneinheit eingeführt, um eine Lösung für folgendes Problem vorzuschlagen: Einerseits hat die zunächst intuitive Bestimmung von »Ganzschrift« als »umfangreiches Werk« die Folge, dass die Auseinandersetzung mit Ganzschriften aus Zeitmangel im Philosophieunterricht von vornherein keine oder kaum eine Rolle spielen kann. Werden hingegen Textauszüge aus Ganzschriften in Lehrbüchern abgedruckt und im Unterricht gelesen, bleiben nicht selten die Kriterien für die Auswahl der entsprechenden Stellen aus Ganzschriften intransparent. Für die alternative Bestimmung von »Ganzschriften« als »Sinneinheiten« ist hingegen charakteristisch, dass mit ihr Form und Inhalt zusammengedacht und als Einheit explizierbar werden. Denn diesem Verständnis zufolge sind die Struktur und der Stil eines Textes untrennbar mit der philosophischen Frage- und Problemstellung verbunden. Diese alternative Fassung von Ganzschriften als Sinneinheiten erweitert das Spektrum der für den Philosophieunterricht geeigneten Ganzschriften erheblich, weil auch kürzere in sich geschlossene Texte Sinneinheiten darstellen, die trotz begrenzter Stundentafel im Ganzen bearbeitet werden können. Darüber hinaus stellt die Sinneinheit ein Kriterium für die Auswahl von Textauszügen aus umfangreichen Texten dar.

Mit unseren Argumenten für das Lesen von (kurzen) Ganzschriften, wie wir sie mit Rücksicht auf die Eigenarten philosophischer Probleme und ihrer Lösungsansätze sowie mit Blick auf mögliche didaktisch-methodische Mehrwerte herausstellen, plädieren wir dafür, dass Ganzschriften als Sinneinheiten einen festen Platz im Philosophieunterricht spätestens in der Oberstufe erhalten sollten. Wir erachten die methodisch angeleitete Lektüre von Ganzschriften als einen wichtigen Baustein neben

anderen, um die Fähigkeit des eigenständigen, historisch informierten und kritischen Vernunftgebrauchs zu vermitteln.