



Philosophie

## **Textverstehen als Erlebnis**

**Ein phänomenologisch-hermeneutisches Strukturmodell des Textverstehens und seine philosophiedidaktischen Konsequenzen**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.

der FB 08/09

der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster (Westf.)

Promotionsordnung 2012

vorgelegt von

Annette Schröder

aus Gelsenkirchen

2021

Tag der mündlichen Prüfung: 01.06.2022

Vorsitzender des Gemeinsamen beschließenden Ausschusses: Prof. Dr. Patrick Säger

Erstgutachter: Prof. Dr. Klaus Blesenkemper

Zweitgutachter: Prof. Dr. Dres. h. c. Michael Quante

---

Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2022

---

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>A EINLEITUNG: ANLASS DER ARBEIT, FORSCHUNGSFRAGE UND THESE .....</b>	<b>1</b>
<b>B FACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLEGUNG.....</b>	<b>11</b>
<b>1 Hermeneutische Grundlagen.....</b>	<b>11</b>
1.1 Historische Schwerpunkte: Theorie des Textverstehens und Methodenlehre, Haltung und Fertigkeiten .....	12
1.2 Varianten der Hermeneutik in Mittelalter und Aufklärung .....	14
1.2.1 Hermeneutik und Bibelexegese .....	14
1.2.2 Auslegungskunst als philosophische Disziplin der Aufklärung ..	19
1.3 Die philosophische Hermeneutik: Hans Georg Gadamer (1900-2002) .....	25
1.3.1 Hermeneutische Erfahrung als Geschehen .....	26
1.3.2 Die Dynamik der Verstehensvollzüge und der Textbegriff.....	29
1.3.3 Die hermeneutische Situation als Gegenstandswirkungsgeschichtlicher Reflexion.....	35
1.3.4 Text und Wahrheit .....	38
1.4 Rück- und Ausblick .....	41
<b>2 Phänomenologische Grundlagen.....</b>	<b>43</b>
2.1 Edmund Husserl (1859-1938) .....	43
2.1.1 Das Ich und die Gegenstände .....	44
2.1.2 Intentionalität .....	46
2.1.3 Inneres Zeitbewusstsein.....	48
2.1.4 Phänomene als Ergebnis noetisch-noematischer Korrelationen..	51
2.1.5 Fremdbewusstsein: Zugänglichkeit und Grenzen.....	54
2.2 Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) .....	58
2.2.1 Leiblichkeit als Verbindung zur Welt.....	58
2.2.2 Vorprädikative Grundlagen von Weltkonstitution .....	62
2.2.3 Leib und Sprache .....	64
2.3 Zum Zusammenhang von Hermeneutik und Phänomenologie .....	67
<b>3 Empathie als Erfahrung von Alterität.....</b>	<b>74</b>
3.1 Empathie als alltägliches Phänomen und wissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand .....	74
3.2 Empathie als phänomenologische Bewusstseinsstruktur .....	76
3.3 Empathie als Korrelat von Narration .....	80
<b>4 Narrative Strukturen als Empathieangebote.....</b>	<b>83</b>

---

4.1 Narrative Strukturen: Ansatzpunkte für das Verstehen philosophischer Texte .....	83
4.2 Narrative Empathieangebote: heuristisches Potential des Textverstehens .....	93
4.3 Philosophische Texte als komplexe Wahrnehmungserlebnisse: Beispiele aus den Werken Hannah Arendts und Immanuel Kants .....	98
4.4 Stimmung als kontinuierliches narratives Empathieangebot.....	104
<b>C DER PROZESS DES TEXTVERSTEHENS .....</b>	<b>115</b>
<b>1 Ko-Narration und Postnarrativ .....</b>	<b>115</b>
1.1 Modell des verstehenden Lesens .....	120
1.2 Kommentar zur Visualisierung.....	121
1.3 Didaktische Relevanz des Modells für den philosophischen Unterricht .....	122
<b>2 Das phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell des Textverstehens.....</b>	<b>126</b>
2.1 Intentionalität als Lernziel .....	127
2.2 Verlauf und didaktische Bemerkungen zum phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodell des Textverstehens .....	129
2.3 Allgemeiner Rückblick auf wesentliche Intentionen des phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodells und eine ergänzende Perspektive.....	141
2.4 Konkrete Überlegungen zum Einsatz des phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodells im Schulalltag .....	144
<b>D DAS PHÄNOMENOLOGISCH-HERMENEUTISCHE PHASENMODELL IM DIDAKTISCHEN DISKURS.....</b>	<b>150</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>150</b>
<b>2 Das Bonbon-Modell von Rolf Sistermann .....</b>	<b>153</b>
<b>3 Erkenntnisse zum Textverstehen aus lernpsychologischer Sicht nach Jürgen Grzesik .....</b>	<b>166</b>
<b>4 Das Konzept der didaktischen Transformationen von Johannes Rohbeck .....</b>	<b>176</b>
<b>5 Phänomenologische Akzente in der Philosophiedidaktik von Christa Runtenberg.....</b>	<b>183</b>
<b>6 Kants Denkmaximen didaktisch angewendet: Klaus Blesenkemper</b>	<b>191</b>
<b>7 Das Phasenmodell: Beispiel einer kohärentistischen Verknüpfung .</b>	<b>203</b>
<b>E RÜCKBLICK AUF ERSTE PRAKTISCHE VERSUCHE.....</b>	<b>209</b>
<b>1 Eine problemorientierte Unterrichtsreihe zur Religionsphilosophie</b>	<b>209</b>
1.1 Auslegung des inhaltlichen Schwerpunktes und Ziel des Unterrichtsvorhabens .....	209

---

1.2 Vorbemerkungen zur konkreten Umsetzung phänomenologischer Methoden im Zusammenhang mit diesen ausgewählten Texten.....	221
1.3 Kommentierte didaktische Umsetzung.....	224
1.3.1 Verlauf und Ergebnisse der 1. Sequenz: Friedrich Nietzsche: Der tolle Mensch.....	224
1.3.2 Verlauf und Ergebnisse der zweiten Sequenz: Der Gottesbeweis des Anselm von Canterbury.....	228
1.4 Rückblick auf die Elemente der phänomenologischen Brücke .....	234
<b>2 Ein Workshop anlässlich der 11. Münsterschen philosophiedidaktischen Tagung.....</b>	<b>237</b>
<b>3 Schlussbetrachtung.....</b>	<b>246</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>251</b>
<b>Siglen.....</b>	<b>251</b>
<b>Philosophie .....</b>	<b>252</b>
<b>Philosophiedidaktik .....</b>	<b>259</b>
<b>Schulbücher.....</b>	<b>263</b>

„Nur phänomenologisch vermag die Hermeneutik dem traditionellen, zwar oft bestrittenen, aber niemals widerlegten Anspruch der Philosophie auf Voraussetzungslosigkeit zu entsprechen. Phänomenologie ist ursprüngliches Verstehen, wie es sich in der aufzeigenden Beschreibung, im unbefangenen Hinsehen auf das, was sich zeigt, einstellt.“ (Günter Figal)<sup>1</sup>

## **A Einleitung: Anlass der Arbeit, Forschungsfrage und These**

Die Motivation zu der vorliegenden Forschungsarbeit hat sich entwickelt aufgrund einer Summe von persönlichen Erfahrungen. Es handelt sich dabei um das Erleben von Widerständen, welche ich in meiner eigenen Schulzeit am Gymnasium an mir selbst beobachten konnte und denen ich während meiner Berufstätigkeit als Lehrerin, als Fachleiterin für Philosophie und vereinzelt auch als Dozentin an der Universität wiederholt begegnet bin: Immer ging es dabei um Textarbeit, d. h. um das Lesen und Analysieren von kanonischen philosophischen Texten. Besonders bei Schülerinnen und Schülern<sup>2</sup> kam es regelmäßig zu derselben Situation: Sollten Textpassagen im Unterricht oder als Hausaufgabe sorgfältig gelesen und analysiert bzw. interpretiert werden, zeigte sich bei vielen Schülerinnen und Schülern latenter *Widerstand*. Dieser äußerte sich individuell unterschiedlich, meist aber durch folgende Haltung: Man versuchte *die Flucht nach vorn*. Zum Lesen der philosophischen Texte, ob kanonischer oder aktueller, ließ man sich wenig Zeit, auch die folgenden Bearbeitungsaufgaben wurden mit möglichst geringem Zeitaufwand erledigt. Sogar unter meinen Referendaren und Studierenden war immer wieder eine solche Arbeitshaltung zu beobachten. Im Ausbildungsunterricht, besonders im bedarfsdeckenden Unterricht der Referendare, waren die genannten Schwierigkeiten dann wiederum bei deren Schülerinnen und Schülern erkennbar. Jetzt beklagten die Referendare und Referendarinnen selbst, dass ihre Schülerinnen und Schüler Textarbeit als lästig und schwierig empfanden und diese so weit wie möglich vermeiden mochten.

---

<sup>1</sup> Figal 2009, Einleitung.

<sup>2</sup> Im Sinne genderneutraler Formulierungen schreibe ich die männliche und weibliche Form aus. Wo dies die Lesbarkeit unverhältnismäßig stört, wähle ich das generische Maskulinum. Diese Formulierungen umfassen gleichermaßen weibliche und männliche Personen.

Der Literaturwissenschaftler Albrecht Koschorke erklärt aus kognitionspsychologischer Sicht, warum es durchaus verständlich ist, dass Texte zunächst eher oberflächlich gelesen werden:

„Kurz gefasst: Sinn ist >bequem< – sofern damit jene mittlere Ebene der Ordnungsstiftung gemeint ist, auf der es darum geht, Wahrnehmungen mit Erwartungen abzugleichen und kognitive Irritationen entweder zu meiden oder zu überwinden. Er dient hier dazu, die Aufmerksamkeit zu entlasten, die durch gestörte Erwartungen unlustvoll gebunden wird. Allerdings liegt der Ruhepol, dem der psychische Apparat bei der Verarbeitung von Sinnesdaten zustrebt, weit unterhalb des Niveaus, auf dem ein vollständiger und lückenloser Sinnzusammenhang konstruiert wird. [...] Mit sinkendem Energiepegel verfällt die Semiose also nicht in einen anomischen Zustand, in dem alle Elemente zusammenhanglos nebeneinander liegen. Sie stabilisiert sich, wenn man so sprechen darf, auf der Ebene von >leichtem< und flüchtigem Sinn, während die Erzeugung von >schwerem< Sinn – sei es in der Bedeutung eines vertieften, weiträumigeren Verständnisses, sei es in der Ausrichtung auf Ziele und Zwecke oder in der Suche nach einem Zusammenhang stiftenden letzten Grund – zusätzlicher Arbeit bedarf“ (Koschorke 2017, S. 151-152).

Der Gegensatz von *leichtem, flüchtigem Sinn* einerseits und *schwerem Sinn* andererseits ist demnach zurückzuführen auf den jeweiligen Aufwand an kognitiver Anstrengung, den der Leser oder die Leserin bei der Interpretation eines Textes einsetzen muss. Der *leichte Sinn* ist bequem, schnell und ohne Anstrengung zu konstruieren, indem das auf den ersten Blick offensichtlich Zusammengehörige sinnstiftend verknüpft wird. Elemente, die nicht in diesen ersten Zusammenhang passen oder zu sperrig sind, werden ignoriert. Weil wenig kognitive Energie eingesetzt wird, ist dieser leichte Sinn auch noch flüchtig, d. h., die Erinnerung an das Gelesene verblasst schnell. *Schweren Sinn* zu erzeugen hingegen, erfordert kognitive und psychische Anstrengung sowie Durchhaltevermögen. Hier ist es das Ziel, einen möglichst kohärenten Zusammenhang aller Elemente des Ganzen herzustellen, ein stimmiges Verhältnis von Inhalt und Form.

Stellt man die oben entfalteteten Überlegungen in Rechnung, ist es ohne weiteres nachvollziehbar, dass Schülerinnen und Schüler sich gern mit dem Erzeugen leichten Sinns zufriedengeben. Vielleicht ist es die Erwartung der zusätzlichen Arbeit, die Erfahrung, dass im Unterricht nach dem ersten Lesen noch der *schwere Sinn* erzeugt werden muss, welche zu den oben angesprochenen Widerständen bei Schülerinnen und Schülern und teils auch noch bei einigen Studierenden und Referendaren führt. Vor diesem Hintergrund ließe sich auch der folgende Widerspruch auflösen, der ja durchgängig zu bestehen scheint: Viele

Studierende und Schüler lesen in der Freizeit durchaus gern; hier dürfen sie sich, soweit sie mögen, mit dem *leichten Sinn* begnügen. In unterrichtlichen Kontexten dagegen entsteht häufig schon aufgrund der Erwartung der unangenehmen Arbeit am *schweren Sinn* automatisch eine ablehnende Haltung gegenüber der Beschäftigung auch mit kürzesten Texten.

Das geschilderte Phänomen ist für den philosophischen Unterricht deshalb ein ernst zu nehmendes Problem, weil durch eine oberflächliche Beschäftigung mit Texten konsequenterweise auch nur recht oberflächliche Auswertungsergebnisse zustande kommen. Der Einzelne kann von der Botschaft des Textes wenig angesprochen werden, denn das Existentielle philosophischer Probleme kann auf diese Weise kaum erfasst werden.

Selbstverständlich hat die Philosophiedidaktik das Problem schon längst in den Blick genommen. Daraus sind neue methodische Anregungen zur Textarbeit entstanden, welche die bisherigen etablierten Verfahren variieren.<sup>3</sup> In Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen ist aber weiterhin zu hören, dass Schülerinnen und Schüler sich nicht ausreichend lange auf Texte einlassen, nicht genau genug lesen und reflektieren, und deshalb die angestrebte fachliche Tiefe der Deutung *nicht erreicht werden* kann. Bedauerlicherweise scheint sie oft gar nicht mehr *eingefordert* zu werden bzw. eingefordert werden zu können.

Gleichwohl hat die Schule, hier der Philosophieunterricht, u. a. die in den Kernlehrplänen formulierte Aufgabe, neben anderen Kompetenzen auch den Umgang mit Texten zu schulen und ein nach den Regeln der Hermeneutik konsensfähiges Verstehen fachwissenschaftlicher Inhalte zu fördern. Die Lernenden sollen wissenschaftspropädeutisch vorbereitet werden. Und wie wäre eine solche Propädeutik möglich ohne intensive Auseinandersetzung mit kanonischen Beispielen der philosophischen Tradition?

---

<sup>3</sup> Michael Wittschier z. B. hat sich mit dem oben erwähnten Problem befasst. In seinem *Textschlüssel Philosophie* (2010) hat er dreißig unterschiedlichste Erschließungsmethoden aufgeführt und diese mit Zeichnungen und Strukturskizzen zu entsprechenden Texten illustriert (siehe Wittschier 2010). Dem *Textschlüssel* folgten weitere Veröffentlichungen Wittschiers, 2017 z. B. der *Philosophie-Navigator*, in denen jeweils kanonische Texte mit vielfältigem Bildmaterial und verschiedensten Arbeitsanregungen kombiniert werden.

Vor dem Hintergrund dieser scheinbar schwer zu beseitigenden Widersprüche unternahm ich während meiner Lehrtätigkeit stets neue Überlegungen und teils gelingende, teils aber auch scheiternde methodische Versuche, die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu steigern, sie zu ermutigen, sich gelassen und intensiv mit philosophischen Originaltexten auseinander zu setzen. Und wiederholt stellte ich mir die Frage: Warum wird Textarbeit im Unterricht oft als so demotivierend empfunden? Wo liegen die Ursachen?

Folgende Faktoren könnten, meiner Erfahrung nach, zumindest zu dem Problem beitragen:

Im Unterricht sollen sich die Lernenden in den meisten Fällen mit einem Text befassen, den sie nicht selbst gewählt haben. Sie sind einfach dazu verpflichtet. Darüber hinaus sollen sie diesen Text unter einer Aufgabenstellung bearbeiten, die sie wiederum nicht selbst gewählt haben. Und daran anschließend wird früher oder später in einem von einer Lehrperson gelenkten Unterrichtsgespräch geklärt und gesichert, wie der Text *richtig* zu verstehen sei. Aus Schülersicht scheint das zu zeigen: Die Antwort liegt sowieso schon vor. Welchen Sinn hat es dann für mich, mich anzustrengen, um der Deutung des Textes selbst auf die Spur zu kommen?

Die oben genannten Faktoren verweisen auf allgemein Bekanntes: Viele Menschen zeigen nur wenig intrinsische Motivation, wenn sie weder selbst entscheiden dürfen, *welche* Gegenstände sie bearbeiten möchten, noch *wie* sie die Gegenstände bearbeiten möchten. Darüber hinaus kann es in Lernprozessen entmutigend wirken, wenn Lernende die Erfahrung machen, dass ihre individuelle Perspektive auf den Unterrichtsgegenstand nicht gehört oder zumindest nicht als maßgeblich erachtet wird.

Hinzu kommt, dass das Lesen und vor allem Deuten kanonischer philosophischer Texte im Sinne der Erzeugung von schwerem Sinn auch komplexe kognitive Fähigkeiten erfordert. Die Schülerinnen und Schüler brauchen Konzentrationsfähigkeit, eine souveräne Sprachkompetenz, Abstraktionskompetenz und oft sogar ein wenig Hintergrundwissen. Auch Durchhaltevermögen und später ggf. Frustrationstoleranz sind nötig, um im Diskurs mit anderen die eigenen Deutungsansätze zu vergleichen und ggf. zu korrigieren.

Längst nicht alle Schülerinnen und Schüler können diese anspruchsvollen Anforderungen erfüllen, besonders, weil dazu eine hohe intrinsischer Motivation notwendig ist.<sup>4</sup> Woher soll die aber kommen, vor allem, wenn positive emotionale Erfahrungen bei der Arbeit fehlen, wie z. B. individuelle Erfolgserlebnisse, das Empfinden von Freiheit im Sinne von selbstbestimmtem Lernen und das Gefühl, dass die eigenen Ideen Wertschätzung durch andere erfahren? Stattdessen scheinen im Schulalltag eher negative Erfahrungen im Zentrum zu stehen, wenn die Lernenden mit analytischer Textarbeit konfrontiert werden.

Könnte vielleicht besonders das Wissen darum, dass man bei der schwierigen Analyse philosophischer Texte zu einer konsensfähigen, analytisch gestützten Interpretation kommen soll und wird, welche mit der eigenen, vielleicht fragmentarischen Perspektive auf die Textpassagen nichts mehr zu tun hat, das Selbstvertrauen der Lernenden in ihren eigenen ersten Deutungsansatz von Anfang an beschädigen? Ist es möglich, dass der komplexe Prozess von der unmittelbaren Begegnung des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin mit dem Text bis hin zur im Diskurs erarbeiteten Interpretation schon in seinen ersten Schritten blockiert wird? Ist die Bereitschaft, sich auf einen Text einzulassen, vielleicht oft schon im Keim erstickt, weil man gezwungen ist, sich auf immer wiederkehrende, vorgeschriebene Abläufe und Methoden einzulassen? Handelt es sich hier um eine höchst demotivierende Form von Heteronomie, weil bei diesem Vorgehen individuelle Ansätze vertieften Verstehens für den späteren gemeinsamen Diskurs kaum zu retten sind?

Insgesamt mündeten all die oben angeführten persönlichen Erfahrungen, Überlegungen und offenen Fragen schließlich in den Plan zu einem Forschungsvorhaben, dessen Ergebnisse in dieser Arbeit entfaltet werden sollen.

Die Forschungsfrage lautet:

---

<sup>4</sup> Auf diese Herausforderung weisen auch Diesenberg/Neugebauer hin. In der Einleitung zu ihren *Unterrichtsideen* (1996) äußern sie sich zu der Auswahl kanonischer Texte, an der sie ihre methodischen Vorschläge umsetzen: „Die Auseinandersetzung mit diesen philosophischen Texten setzt bei den Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß der für den Philosophieunterricht charakteristischen Motivation voraus, sich für einen längeren Zeitraum einer erheblichen ‚Anstrengung des Begriffs‘ zu unterziehen“ (Diesenberg/Neugebauer 1996, S. 7).

Wie ist es möglich, Lernenden dergestalt Raum für die Begegnung mit philosophischen Texten zu eröffnen, dass sie sich mit intrinsischer Motivation und freudigem Engagement den philosophischen Gegenständen dieser Texte widmen?

Innerhalb der Philosophiedidaktik wurde seit Jahren eine Vielzahl von Methoden zur Texterschließung entwickelt, die für die Unterrichtspraxis geeignet sind. Klassische Verfahren der philosophischen Textinterpretation sowie stärker rezeptionsorientierte Methoden und Lesestrategien ergänzen sich dabei. Auch präsentative Medien wie Bilder, Filme und Comics, obwohl sie längst auch alternativ zum Primärmedium Text eingesetzt werden, werden häufig als unterstützende Erschließungshilfen hinzugezogen. In allen aktuellen Handbüchern zur Philosophiedidaktik sowie in einschlägigen Zeitschriften sind Vorschläge zur Textarbeit zu finden.<sup>5</sup> Dies hat im Unterrichtsalltag den Umgang mit kanonischen Originalen für Schülerinnen und Schüler auf jeden Fall motivierender und bunter gemacht. Warum aber beklagen Lehrerinnen und Lehrer weiterhin, dass die Arbeit am Text oftmals nicht genau genug erledigt und die notwendige gedankliche Tiefe des Verstehens nicht erreicht wird. Vanessa Albus bestätigt dieses Problem auch mit Blick auf Studierende und verweist dazu auf den Erziehungswissenschaftler Volker Ladenthin. Nach Ladenthin sei es für den Großteil der Studierenden heute schwer, „selbst sprachlich einfache wissenschaftliche Texte wie die von Karl Popper eigenständig zu erschließen“ (Albus 2020, S. 3).

Um der oben entfalteten didaktischen Herausforderung zu begegnen, stelle ich in dieser Arbeit eine vom Ansatz her eher ungewöhnliche Herangehensweise vor, wie der Umgang mit Texten in der Schule und vielleicht auch im Erstsemester der Hochschule gestaltet werden kann. Diesem Konzept liegt die Überzeugung zugrunde, dass philosophiedidaktische Fragen zugleich immer auch philosophische Fragen sind. Deshalb führen die Überlegungen zunächst wieder zurück zur Philosophie als Fachwissenschaft. Meine Forschungsfrage wird aus fachphilosophischer Perspektive beleuchtet und die Lösungsansätze werden aus den für die Forschungsfrage relevanten Disziplinen der Philosophie abgeleitet.

---

<sup>5</sup> Siehe dazu die Auswahl im Literaturverzeichnis; besonders auch ZDPE 3/2020: *Lesestrategien*. Das große Angebot hier im Einzelnen zu diskutieren, würde den Rahmen der Arbeit völlig sprengen, vor allem aber für die Begründung meines Ansatzes wenig hergeben. An späterer Stelle werde ich deutlich machen, wo die etablierten Verfahren in meinem Modell Anschluss finden und in den von mir vorgeschlagenen Lernprozess integriert werden.

Fachdidaktisches Vorgehen resultiert damit aus fachwissenschaftlichen Voraussetzungen.<sup>6</sup>

In meiner Arbeit vertrete ich die folgende These:

Widerstände gegen eine detaillierte Beschäftigung mit philosophischen Texten werden entschärft und vertieftes Verstehen wird unterstützt, wenn im Unterricht der *ersten elementaren phänomenologischen Korrelation* zwischen Text und Leser und deren Bedeutsamkeit für zu entfaltende hermeneutische Prozesse didaktisch Rechnung getragen wird.

Die obenstehende Forschungsfrage ist also eine didaktische, die These zur Bewältigung der Fragestellung verweist auf einen Weg durch die Disziplinen der Phänomenologie, Hermeneutik und Didaktik.

Schwerpunktmäßig bewegt sich diese Arbeit auf dem Gebiet der Phänomenologie, die gewählte Methode ist vielfach diejenige der phänomenologischen Beschreibung. Mit der Beschreibung soll eine entscheidende Frage beleuchtet werden: Wie vollzieht sich aus phänomenologischer Perspektive das Verstehen von Texten im Bewusstsein des Subjektes?

Zunächst aber weist das angesprochene Problem auf das Gebiet der Hermeneutik, denn der hier relevante Gegenstandsbereich ist ja derjenige der Texthermeneutik. Diese befasst sich mit Fragen nach Regeln und Verfahrensweisen der Auslegung sowie mit allgemeinen philosophischen Überlegungen zum Verstehen von Texten.

Man könnte also fragen: Haben wir es hier nicht mit zwei voneinander entfernten Disziplinen und Ansätzen zu tun? Mit einer Disziplin, die beim Subjekt ansetzt und mit einer zweiten, die mit regelhaften Verfahren auf Objektivität zielt?

Daher muss geklärt werden: Gibt es einen Zusammenhang zwischen phänomenologischen und hermeneutischen Prozessen und wenn ja, wo und wie

---

<sup>6</sup> Dieser Gedanke unterliegt per se dem fachdidaktischen Diskurs. Christian Thein betont dies auch für heute ausdrücklich „Die fachwissenschaftliche Begründung eines didaktischen Theorems ist die notwendige – wenn auch nicht hinreichende – Begründung für dessen theoriegeleitete und zugleich praxisorientierte Ausformulierung“ (Thein 2017, S. 22). Welchen aktuellen didaktischen Theoremen mein Modell für den Umgang mit Texten besonders nahesteht, werde ich im Teil D der Arbeit genauer entfalten.

verlaufen die beiden Bereiche ineinander? Darüber hinaus muss der Frage nachgegangen werden: Wo innerhalb dieser Prozesse sind die für die Didaktik relevanten Momente?

Im heutigen didaktischen Diskurs gilt, im Einklang mit dem Recht des Einzelnen auf individuelle Förderung,<sup>7</sup> der *Imperativ der Individualisierung*. Philosophieunterricht soll deshalb beim Subjekt ansetzen, soll die Einzelnen nach ihren Möglichkeiten und Interessen fördern, er soll dabei besonders das selbstgesteuerte Lernen ermöglichen. Außerdem gilt aber immer noch, besonders in der Oberstufe, die Orientierung an einem mehr oder weniger durch die Obligatorik für die Sekundarstufe II geschaffenen Kanon klassischer Texte, die zu bearbeiten sind.<sup>8</sup> Die Bearbeitungsmethoden gründen auf normativen Prinzipien der Hermeneutik. Es überschneiden sich Kraftfelder des Individuellen, in denen das Individuum nach Selbstbestimmtheit strebt, mit dem Erleben von Fremdbestimmtheit durch normative Vorgaben.

Auf folgendem gedanklichen Weg, der die Disziplinen von Hermeneutik, Phänomenologie und Philosophiedidaktik zusammenführt, arbeitet sich diese Dissertation an den Kraftfeldern des Subjektiven und Objektiven ab, um die oben vertretene These zu stützen:

Im ersten Hauptteil der Arbeit (Abschnitt B) werden zunächst ausgewählte hermeneutische Ansätze rekonstruiert mit Blick auf Prinzipien und Verfahren, die noch für den heutigen Philosophieunterricht Relevanz haben.

Daraufhin werden Theoreme Edmund Husserls und Maurice Merleau-Pontys entfaltet, welche hilfreich sind, um die Komplexität von Textverstehen vorstellbar zu machen. Ergänzt werden diese durch Ergebnisse der neueren phänomenologischen Forschung, bzw. durch phänomenologische Ansätze zur affektiven Intentionalität und zur Empathie.

---

<sup>7</sup> Vgl. Schulgesetz NRW, § 1

<sup>8</sup> Wenn auch in den Lehrplänen, wie etwa dem von NRW, keine Philosophen beim Namen genannt werden, so bleiben die *Klassiker* doch als versteckter Kanon maßgeblich, wenn man die jeweiligen Abiturvorgaben in dem normativen Rahmen der Unterrichtsgestaltung mitberücksichtigt. Vanessa Albus hat sich ausführlich mit Fragen des Kanons für den philosophischen Unterricht auseinandergesetzt (vgl. Albus 2015, S. 252-260).

Im zweiten Hauptteil der Arbeit (Abschnitt C) wird aufgrund einer solchen phänomenologisch-hermeneutischen Fundierung ein Modell des Textverstehens hergeleitet, das einen bisher überwiegend rationalen Verstehensbegriff um seine wesentlichen phänomenologischen und damit auch affektiven<sup>9</sup> Grundlagen erweitert: das *Modell des verstehenden Lesens*. Es bildet den Spielraum zweier ineinanderlaufender Dimensionen ab, einer phänomenologischen und einer hermeneutischen. Textverstehen erhält so den Charakter eines phänomenologisch-hermeneutischen Vollzugsprozesses. Innerhalb dessen erster Dimension erscheinen alle durch die Textrezeption generierten Phänomene, die zur inneren Sprache gebracht und deshalb als komplexe subjektive Innenwelt bewusstwerden. In seiner zweiten Dimension geht der Leseprozess über in erste hermeneutische Gebilde und Verfahren. Vor dem Hintergrund dieses *Modells des verstehenden Lesens* wird ein zweites Modell hergeleitet, das *phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell des Textverstehens*. Es ist ein Vorschlag zur Strukturierung eines unterrichtlichen Lernprozesses, der auf vertieftes Textverstehen zielt. Dies Modell setzt an bei dem subjektiven Bereich komplexer Bewusstseinserebnisse auf verschiedensten Ebenen des Verstehens und kann vor diesem Hintergrund stufenweise auf eine rational-normative Ebene allgemein anerkannter Grundsätze und Interpretationsprinzipien der philosophischen Hermeneutik hinführen. An dem phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodell wird dargestellt, wie durch Ausgestaltung und Reflexion der unhintergehbaren phänomenologischen Basis des Textverstehens, also durch Ausgang vom Individuellen, im Unterricht ein Raum eröffnet werden kann, in dem Schülerinnen und Schüler mit möglichst großer Freiheit zu der Arbeit mit normativen hermeneutischen Prinzipien gelangen können. Die scheinbar mögliche Trennung von subjektiven und objektiven Zugangsweisen auf einen Text kann damit weitgehend aufgehoben werden. Auf diesem Wege wird positives Potenzial frei, das die Lernenden nutzen können, um individuell motiviert und intensiv am Text zu arbeiten.

Im dritten Hauptteil (Abschnitt D) folgt die Einordnung des hier erarbeiteten Modells in den aktuellen philosophiedidaktischen Diskurs.

---

<sup>9</sup> Bis auf Weiteres soll *affektiv* hier als *von Gefühlen begleitet* verstanden werden. Eine präzisere Definition von Affektivität folgt an geeigneterer Stelle.

Im letzten Abschnitt (Abschnitt E) werden zwei ausgewählte didaktische Versuche beschrieben, die ich in Schule und Hochschule durchgeführt habe. Es handelt sich um eine Unterrichtsreihe in der Jahrgangsstufe 10 eines Gymnasiums und einen Workshop anlässlich einer philosophiedidaktischen Tagung an der Universität Münster. Beide basierten auf meinen Überlegungen, phänomenologische und hermeneutische Zugangsweisen beim Umgang mit Texten zusammen zu führen. Die Reflexion dieser Versuche, die ich im Anschluss an deren Darstellung vornehme, zeigt, welche konkreten Erfahrungen mich zu der Konstruktion meines phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodells veranlasst bzw. mich in meinem Vorhaben bestätigt haben.

## **B Fachwissenschaftliche Grundlegung**

### **1 Hermeneutische Grundlagen**

Die Hermeneutik befasst sich mit dem Problem, wie Texte (auch im Sinne mündlicher Aussagen) verstanden werden können. Für die Zielsetzung dieser Arbeit ist die Frage nach dem Verstehen schriftlich fixierter, insbesondere philosophischer Texte relevant. Zur Annäherung an diese komplexe Thematik soll mir zunächst ein alltägliches Verständnis des Begriffs *Text* dienen. Ich formuliere es wie folgt: Ein Text vermittelt die schriftlich niedergelegte Botschaft seines Urhebers bzw. Verfassers an einen Leser, welcher diese Botschaft aufnimmt.<sup>10</sup> *Textverstehen* heißt in diesem Sinne eine Dynamik, die Urheber des Schriftstückes und Leser verbindet. Ersterer versucht, mit den sprachlichen Mitteln, die er wählt, seine Gedanken oder auch seine Gefühle zum Ausdruck zu bringen, und der Leser nimmt diese sprachlichen Botschaften auf, indem er sie auf seine Weise deutet. Bei genauerer Betrachtung wirft diese sehr einfache Definition schnell ein Bündel von Fragen auf, die auf die Ebene hermeneutischer Reflexion führen: Gibt es in einem Text überhaupt eine klar zu identifizierende Botschaft, welche deshalb Geltung beanspruchen kann, weil sie die vom Verfasser gemeinte ist? Welche Voraussetzungen braucht der Leser, um diese Botschaft zu verstehen? Ist die Aussageabsicht des Verfassers tatsächlich relevant für das Verständnis? Nach welchen Kriterien wird die Qualität des Verstehens beurteilt? Wie muss man sich Textverstehen überhaupt vorstellen? Ist es ein rein kognitiver Vorgang oder gehört auch Intuition dazu? Solcherart Fragen werden in der Geschichte der Hermeneutik immer neu gestellt und auf verschiedenste Weise beantwortet.

In den Kapiteln dieses Teils B meiner Arbeit folgen jetzt Ausführungen zur hermeneutischen Reflexion und später zu phänomenologischen Theoremen, welche sich auf ihre spezifische Weise mit diesen und ähnlichen Fragen befassen bzw. zu deren Beantwortung hilfreich sind. Sie bilden die Grundlagen, aus denen das

---

<sup>10</sup> Im Laufe der weiteren Ausführungen wird der Begriff *Text* vor dem Hintergrund verschiedener Disziplinen verwendet und in seinen diesbezüglichen Bedeutungsnuancen entfaltet werden.

didaktische Modell für den Umgang mit philosophischen Texten, das in Teil C vorgestellt wird, entstanden ist. Das Modell nimmt, natürlich in angemessen reduzierter Form, wesentliche Akzente dieser Grundlagen auf. Damit sollen der Differenziertheit und Vielfalt der hermeneutischen und phänomenologischen Tradition auch im Unterricht, zumindest ansatzweise, Rechnung getragen werden.

### **1.1 Historische Schwerpunkte: Theorie des Textverstehens und Methodenlehre, Haltung und Fertigkeiten**

Die im Vorigen genannten Fragen begleiten die lange Geschichte hermeneutischer Reflexion und werden je nach historischer Situation unterschiedlich beantwortet. Mit Blick auf ihre Erkenntnisinteressen kann die Hermeneutik im Groben in zwei Bereiche eingeteilt werden, in denen sie sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten befasst: in eine Hermeneutik, welche die Bedingungen der Möglichkeit des Textverstehens reflektiert, die darum bemüht ist, den Verstehensprozess philosophisch zu klären. Davon unterscheidet sich eine historisch frühere Hermeneutik, die zeigt, wie die Auslegung eines Textes, d. h. dessen Interpretation, als Kunstfertigkeit vollzogen werden muss. Man kann also differenzieren zwischen einer *Theorie des Textverstehens* und einer *Methodenlehre*. Die Methodenlehre vermittelt diejenigen Verfahren, durch deren Anwendung Erkenntnisse über Aussagen und Sinn eines Textes gewonnen werden können.

Bis zum 18. Jahrhundert steht eine solche Methodenlehre im Vordergrund hermeneutischer Reflexion. Mit Beginn des 19. Jahrhunderts verschiebt sich die Perspektive auf Fragen nach der Bedeutung des Rezipienten und dessen historischem Kontext für das Textverstehen. Seit dem 20. Jahrhundert steht dann eine stärker sprachphilosophisch orientierte Hermeneutik einer Ausrichtung gegenüber, welche die Hermeneutik um ihre phänomenologischen Grundlagen erweitert.

Fragt man nach Konstanten, die sich in fast allen Disziplinen bzw. Ausprägungen hermeneutischer Reflexion in irgendeiner Gestalt wiederfinden, so lassen sich zwei Komponenten abstrahieren.

Die eine dieser Komponenten, die für hermeneutische Prozesse als unverzichtbar gedacht wurde und größtenteils heute noch wird, kann man im weitesten Sinne als diejenige *Haltung* ausmachen, mit der sich diejenigen, die einen Text

verstehen wollen, diesem sowie seinem Urheber bzw. seiner Urheberin zuwenden sollen. Lesende sollen sich mit Wohlwollen und mit positiven Erwartungen in Bezug auf Inhalt und Form zur Botschaft des Textes verhalten. Diese emotional positiv unterlegte Verbindung vom Leser zum Verfasser bzw. zu dessen Gedanken soll den rationalen Rezeptionsprozess stützen und wird als Voraussetzung für gelingendes Verstehen angesehen. Es wird sich zeigen, dass die Forderung nach einer solchen Haltung sich vom Mittelalter bis ins 21. Jahrhundert hält.<sup>11</sup>

Die andere Komponente, die durchgängig als Grundlage gelingenden Textverstehens betrachtet wurde und auch heute noch wird, besteht aus einem System von *Fertigkeiten* zur Beherrschung von logisch begründeten Interpretationsregeln und Verfahrensweisen. Dieses hermeneutische Instrumentarium muss erlernt werden, damit der Ausleger eine nachvollziehbare und überprüfbare Interpretation herstellen kann. Zwar unterliegen die jeweiligen hermeneutischen Regelwerke historischen Veränderungen, dennoch bleibt durchgängig der Anspruch bestehen, dass das Textverständnis des Auslegenden, d. h. des Interpretierenden, aufgrund festgelegter Verfahren begründbar sein muss.

Der Blick auf beide Komponenten wird zeigen, dass die hermeneutischen Prozesse je eine subjektiv und eine objektiv ausgerichtete Komponente enthalten. Das Subjektive, die affektiv unterlegte Haltung, bildet die persönliche Antriebskraft, mit der die aufwendige hermeneutische Auslegungsarbeit geleistet werden kann.

Im Folgenden soll nun an ausgewählten Beispielen aus der Geschichte der Hermeneutik die jeweilige Ausprägung der beiden Komponenten sowie ihre Gewichtung dargestellt werden. Bezüglich der Frage nach dem Wesen des Textverstehens kann dadurch Folgendes deutlich werden: Im historischen Rückblick zeigt sich, dass hermeneutische Prozesse von jeher grundlegend beim Subjekt

---

<sup>11</sup> Schon das Mittelalter verstand unter Haltung eine solche Verbindung von Affektivität und Rationalität, wie sie in Slabys Erklärung zum Begriff der Haltung formuliert wird: „Es gilt: Keine Haltung ohne Affektivität“ (Slaby 2008, S. 183). Die Haltung ist „das subjektive Prinzip, durch das rational zusammenhängende Elemente in einer Perspektive organisch vereint werden. Die Haltung ist gleichsam das *gelebte* rationale Muster, das sämtliche personale Verhaltensweisen umfasst. [...] Rationale Muster als externes Strukturprinzip und Haltung als subjektive Vollzugsform erscheinen als die zwei Seiten derselben Medaille“ (ebd., S. 187-188) (Hervorhebung im Original).

beginnend gedacht werden. Die Bedeutsamkeit der ersten individuellen Haltung und Perspektivität scheint in allen Phasen hermeneutischer Reflexion und Praxis auf. Theoretisch vollständig eingeholt und beschrieben werden kann sie jedoch erst in der zeitgenössischen phänomenologischen Hermeneutik, u. a. z. B. bei Günter Figal.

Insgesamt werden im Folgenden drei historische Varianten hermeneutischer Reflexionslinien gestreift, an denen deutlich wird, wie sich das Selbstverständnis der Hermeneutik ändert, in welchen Varianten grundlegende Akzente aber dennoch bestehen bleiben.

- Hermeneutik als Bibelexegese
- Hermeneutik als philosophische Auslegungskunst, die sich seit der Frühaufklärung, auf Basis der Logik, als Wissenschaft von der Auslegungskunst säkularer Werke entwickelt hat. Sie ist vorrangig eine Methodenlehre, ihre Instrumente sind rational begründete Auslegungsregeln, die auf obersten, selbst-evidenten Prinzipien beruhen.
- Hermeneutik der Wirkungsgeschichte als Theorie des Textverstehens bei Gadamer (1900-2002). Hier wird das *historische Bewusstsein* fundamental für das Interpretieren von Texten.

## 1.2 Varianten der Hermeneutik in Mittelalter und Aufklärung

### 1.2.1 Hermeneutik und Bibelexegese

Schon seit ihrem Beginn in Antike und Mittelalter wird die Geschichte der Texthermeneutik begleitet von einem Zweifel, dem man von Anfang an mit methodologischer Reflexion und methodischem Rüstzeug beizukommen versuchte: dem Zweifel an der Angemessenheit der Auslegung.<sup>12</sup> Denn jeder Text steht als Medium zwischen seinem Verfasser bzw. seiner Verfasserin und dem Rezipienten oder der Rezipientin und fordert zur Deutung heraus. Er ist als ein Netz aus sprachlichen Bezügen verfasst und diese sowie die sprachlichen Zeichen sind im Unterschied zu mathematischen Symbolen nicht eindeutig. Einerseits verbindet ein Text durch sein Zeichensystem sogar über Raum und Zeit, aber er trennt

---

<sup>12</sup> Mit Bezug auf Mittelalter und Aufklärung verstehe ich *Auslegung* als die Interpretation eines Textes für eine gelehrte Öffentlichkeit. Diese Auslegung kann mit Bezug auf Regeln konsensfähig demonstriert werden.

Verfasser und Rezipienten auch gleichzeitig durch die mehr oder weniger ausgeprägte Vieldeutigkeit jeder Rede. Selbst wenn eine Interpretation erstellt ist, gibt es immer die Möglichkeit für andere Nuancierungen oder für Korrekturen. Somit steht jeder Rezipierende immer vor der Situation, doch nicht fertig zu sein, doch Deutungsmöglichkeiten *nicht ergriffen zu haben*. Er kann seine Arbeit beenden, muss sich aber mit der bleibenden Unsicherheit abfinden, dass seine Auslegung nicht endgültig ist, dass sie in Teilen auch anders hätte sein können. Im günstigsten seltenen Fall kann ein Leser den Verfasser des Textes fragen, wie dieser seine *Rede an den Leser* gemeint hat und dann vielleicht sicher sein, dass er den anderen richtig verstanden hat. In den meisten Fällen ist dies durch räumliche oder zeitliche Distanz jedoch nicht möglich.

Im Mittelalter war die Auslegung von Texten oder auch die *Textexegese* der zentrale Gegenstand der wissenschaftlichen Arbeit in den Klöstern und Universitäten. Theologen bzw. Philosophen – Theologie und Philosophie waren bekanntlich bis zum Ende der Scholastik weitgehend ungetrennte Disziplinen – übersetzten, deuteten und kommentierten. Auf dem Gebiet säkularen Schrifttums befassten sich die Gelehrten neben juristischen Schriftstücken besonders ausführlich mit den Werken von Platon und Aristoteles, deren philosophische Lehren und Argumentationsverfahren unbestrittene Autorität besaßen.

Das wichtigste Dokument aber, welches von den Wissenschaftlern des Mittelalters kontinuierlich weiter erforscht im Sinne von neu ausgelegt wurde, war die grundlegende Schrift des Christentums, die Bibel. Ihr Inhalt war als religiöses Heilsversprechen und zugleich als kulturstiftender Text für die Menschen von existentieller Bedeutung. Die Bibel und ihre Glaubenslehren hatten damit für die christliche Welt eine wichtige, Politik und Religion grundsätzlich verbindende Funktion. Deshalb sah sich vor allem die Kirche als religiöse und zugleich politische Institution vor die zentrale Herausforderung gestellt, eine auf unbezweifelbaren Prinzipien basierende, für alle gültige Bibelauslegung zu verkünden. Die Menschen sollten mit verlässlicher Sicherheit wissen, wie Gottes Wort zu verstehen war und wie die darin enthaltenen Gebote und Lehren im privaten und öffentlichen Leben umzusetzen waren. Vor diesem Hintergrund erhielten Erkenntnisse, die aus der Bibelauslegung gewonnen wurden, ihren normativen Anspruch. Hermeneutische Prozesse gingen deshalb vielfach institutionell bedingt in starre Lehrmeinungen über, die im Alltag der Laien richtungsweisend wurden.

Dennoch enthielt die Bibel hinsichtlich ihres Deutungspotentials für die forschenden Gelehrten nach wie vor viele hermeneutische Schwierigkeiten bereit und warf deshalb bleibende Fragen auf. Aus der Perspektive mittelalterlicher Gläubigkeit seien hier einige Herausforderungen aufgeführt, die sich aus dem besonderen Charakter dieses Textes ergaben:

1. Als Wort Gottes galt die Bibel als heilig und als Medium absoluter Wahrheit. Dennoch war man sich bewusst, dass sie in Jahrtausendealter Überlieferung durch Menschen entstanden war. Gerade deshalb fühlten sich die Gelehrten immer wieder von Neuem veranlasst, sich der Wahrheit der Heiligen Schrift anzunähern. Sie mussten einen Weg finden, den Text solcherart zu verstehen, dass über die sprachlichen Zeichen nicht nur der semantische Gehalt, sondern auch das Heilige dieser Botschaft, welches das Menschliche transzendiert, vernehmbar wurde.
2. Auch enthält die Bibel viele verschiedene Textgattungen (Gleichnisse, Gebete, Prophezeiungen, Berichte u. a.). Angemessene Deutungsmethoden mussten gefunden werden.
3. Darüber hinaus fanden sich in den Inhalten der biblischen Texte durchaus logische Widersprüche oder – aus menschlicher Sicht – für einen heiligen Text moralisch nicht tragbare Inhalte. Wie sollte der Mensch, der die Aussagen der Bibel zu verstehen versuchte, mit diesen Unstimmigkeiten umgehen, wo er doch ethische und metaphysische Vollkommenheit unterstellen musste?

Der Gelehrte des Mittelalters, der vor diesen Fragen stand, sah sich insgesamt in der ihn umgebenden Welt eingebunden in ein Spannungsfeld zwischen zwei Polen. Den einen Pol bildeten die christlichen Lehren bzw. das christliche Weltbild, und den anderen bildeten die Traditionen der antiken Philosophie, besonders die Schriften des Aristoteles. Beide Pole waren wesentlich für das mittelalterliche Leben. Weder die Glaubenswahrheiten noch empirische Erfahrungen und logisches Denken konnten ignoriert werden.

Den genannten Herausforderungen wurde auf folgende Weise begegnet:

Man ging davon aus, dass eine wörtliche Auslegung der Bibel nicht angemessen sein konnte. Ihre Worte „waren wie Kristalle, die aus ein und demselben Licht eine neue Farbe reflektieren, wenn man sich ihnen von einer anderen Seite her nähert“ (Pilz 1982, S. 35). Deshalb entwickelte man die Lehre vom mehrfachen

Schriftsinn. Es wurde ein *buchstäblicher* Sinn, ein *allegorischer*, ein *moralischer* (*tropologischer*) und ein *anagogisch mystischer* Schriftsinn unterschieden (vgl. Piltz 1982, S. 35).

Im Laufe der Zeit entstanden auf dieser Basis feste Interpretationsregeln, mit denen alle Bedeutungsdimensionen der Bibel auszuschöpfen waren. Auch für die Auslegung der verschiedenen Textgattungen entwickelte man spezielle Regeln und Verfahren der Bibelexegese.

Grundsätzlich blieb diese *handwerkliche Seite der hermeneutischen Arbeit* aber trotz allem im Spannungsfeld zwischen Glauben und Vernunft. Einerseits setzte man Glaubenssätze, *a priori* geltende metaphysische Prämissen, als absolute Wahrheiten, von denen jede Interpretation der Bibelstellen auszugehen hatte. Andererseits betrachtete man aber den Menschen gleichzeitig als ein Wesen, das von Gott mit dem *logos* ausgestattet war und seinen Intellekt oder seine Vernunft auch gebrauchen sollte. Es musste ein Weg gefunden werden, um Glauben und Vernunft zu vereinbaren. Deshalb hatte sich nach dem Gedanken des *fides quaerens intellectum*<sup>13</sup> ein argumentatives Vorgehen konstituiert, das religiöse Elemente und systematisches, auf den Regeln der Logik basierendes, Denken integrierte. Ausgehend von der Grundlage des Glaubens, der dem engagierten Gläubigen durch die Gnade Gottes geschenkt wurde, und dessen Lehren, sollte das damit einhergehende Gottesgeschenk, der Intellekt, den Glauben mit seinen rationalen Argumenten unterstützen.<sup>14</sup> Die metaphysischen Prämissen einerseits und der mit kontinuierlichem wissenschaftlichen Fortschritt immer deutlicher werdende Anspruch auf logisch und ethisch überzeugende Antworten seitens der Theologie andererseits, diese Polarisierung befeuerte die Gelehrten immer mehr, Glaubensinhalte auch logisch zu beweisen. Anselm von Canterbury (1033-1109) trat z. B. im Proslogion mit dem Anspruch auf, die Existenz Gottes nur mit Hilfe philosophischer Methodik zu beweisen und so auch den Ungläubigen auf logischem Wege überzeugen zu können. Differenzierte Definitionsverfahren, Argumentationsstrategien sowie logische Analysemethoden waren Bestandteile des sich fortlaufend erneuernden Systems hermeneutischer Instrumente, mit denen

---

<sup>13</sup> Glaube, der nach Einsicht sucht. Dies war auch der ursprüngliche Titel des Proslogions des Anselm von Canterbury (vgl. Theis 2005, S. 136). Auf diesen Text wird in Teil E der Arbeit ausführlich eingegangen.

<sup>14</sup> „In der Offenbarung [...] empfängt die Theologie diese Basissätze, mit denen sie dann wissenschaftlich, unter Einbezug der Philosophie weiterarbeitet“ (Berger 2002, S. 90).

die biblischen Texte Wort für Wort und Satz für Satz immer wieder neu ausgelegt wurden.<sup>15</sup> Dennoch musste die zwischen Glauben und Rationalität bleibende Grenze akzeptiert werden.

Kurt Flasch beschreibt dies eindringlich:

„In einer ungeheuren logischen Disziplinierungsarbeit formte man die alltägliche und die wissenschaftliche Erfahrung, die religiösen Texte und Widerfahrnisse so lange, bis etwas logisch und ethisch Anerkennungsfähiges dabei herauskam. Doch was man ordnen und zurechtlegen wollte, erwies sich als resistent. Daher mußte die Philosophie des Mittelalters auch die Grenzen der Logik thematisieren, die sie so rigoros durchzusetzen versuchte“ (Flasch 1996, S. 35).

Aber auch das differenzierteste Regelwerk allein wurde nicht als hinreichend für die Praxis der Bibelauslegung angesehen. Der Auslegende musste selbst ein Erkenntnismedium einbringen, das als unverzichtbar galt für rechtes Verstehen: die Liebe zu Gott, die *caritas* (vgl. Scholz 2001, S. 31). Dies erklärt schon im 4. Jhd. der Kirchenvater Aurelius Augustinus (354-430). Zur Bedeutsamkeit der *caritas* für das Verstehen der Bibel sagt er:

„Wer also die ganzen heiligen Schriften oder wenigstens irgendeinen Teil davon verstanden zu haben glaubt, dabei aber doch durch dieses Verständnis jene Doppelliebe zu Gott und zum Mitmenschen nicht auferbaut, der hat sie doch nicht verstanden“ (Augustinus, de doctr. Christ. I, 36,40, zitiert nach Scholz 2001, S. 31).

*Caritas* ist für Augustinus dabei nicht vergleichbar mit der irdischen Liebe zu einem sterblichen Individuum. *Caritas* meint die Liebe, die Gott in die Herzen des Gläubigen ausschüttet und die auch in der Schöpfung erkennbar wird. Sie ist allerdings nicht einfach da, sondern wird dem Gläubigen, der sich ihr zuwenden möchte, durch Gnade gewährt.<sup>16</sup> Besonders beim Lesen der Bibel, dem Wort Gottes, muss sich der einzelne Mensch deshalb auf die, Gott und Mensch verbindende, *caritas* hin ausrichten. Er muss die Glaubensinhalte als an ihn persönlich gerichtete verstehen und sich ihnen mit Demut und Wertschätzung zuwenden. Dann erst vermittelt sich ihm als Erwidern dieser seiner Haltung das

---

<sup>15</sup> Kurt Flasch hat dies am Beispiel der Bibelkommentare Meister Eckharts gezeigt, der die Genesis oder die Offenbarung des Johannes wiederholt kommentierte. Flasch schreibt im Zusammenhang mit Eckharts Verfahren der Bibelauslegung: „Es kommt hier nicht auf einzelne Beweiskunststückchen an. Keine Zivilisation kann einen einzelnen Text zur verbindlichen Lebensgrundlage machen, wenn sie ihn im philologischen Sinn des Wortes exakt auslegt. Sie muß <Interpretationen> entwickeln, nur so hält sie ihn flexibel und anwendbar. Unter dieser allgemeinen Voraussetzung mittelalterlicher Bibelauslegung konnte Eckhart seine Auslegungskunst entfalten“ (Flasch 2010, S. 233-234).

<sup>16</sup> Römer 5,5.

angemessene Verständnis der Schrift. Eine derartige Einstellung zur Bibelexegese hält sich durch das ganze Mittelalter hindurch (vgl. Scholz 2010, S. 31-34). Beispielsweise auch für die Philosophie Meister Eckhardts (1260-1328) ist der Zusammenhang von *Liebe* und *Erkenntnis der Wahrheit* grundlegend. Die *caritas*...

„schafft das Gleichgewicht zwischen erkennender und intellektuell-affektiver Tätigkeit der Menschenseelen [...]. Denn was jemand bedenkt und liebt, das wird in ihm als Bild geboren und wird ein gemeinsames Produkt von Erkenntnisgegenstand und Erkenntnisakt [...]“ (Flasch 2009, S. 225).

Die auf den Erkenntnisgegenstand (die Heilige Schrift) gerichtete kognitive Anstrengung verbunden mit einer affektiven Hinwendung bewirkt erst das Erscheinen derjenigen Wahrheit, die sonst in der Schrift verborgen bliebe.<sup>17</sup>

### 1.2.2 Auslegungskunst als philosophische Disziplin der Aufklärung

Seit dem 17. Jahrhundert beginnen bei den Philosophen der Aufklärung Bemühungen, eine allgemeine Hermeneutik als Wissenschaft zu begründen und zu etablieren, die sich mit dem Übersetzen und Auslegen *säkularer Texte* befasst. Diese versteht sich im Unterschied zu der *hermeneutica sacra*, der theologischen Hermeneutik, als *hermeneutica profana* (VAk, S. XLVII). Diese soll ein auf alle Textgattungen bezogenes Instrumentarium zur Verfügung stellen, welches anzuwenden ist, um traditionelle und auch zeitgenössische Texte übersetzen, verstehen und kommentieren zu können.

Als philosophische Disziplin begründet diese allgemeine Hermeneutik ihre alleinige Legitimation und ihren normativen Anspruch aus der in der Aufklärung zentralen Rolle der Vernunft als einzigem Erkenntnismedium. Dazu sagt der im Folgenden noch näher zitierte Georg Friedrich Meier (1718-1777):

„Zur vernünftigen und gelehrten Auslegung wird in dem Ausleger die Vernunft und der Gebrauch derselben erfordert. (§§29,9). Folglich muss alle gelehrte Auslegung vernünftig sein oder durch die Vernunft geschehen. Folglich muss ein Ausleger alles vermeiden, was bei der Auslegung den gehörigen Gebrauch der Vernunft hindern könnte“ (VAk, §30, S. 9).<sup>18</sup>

Die Werkzeuge der Interpretation müssen demnach vernünftige, d. h. in sich logische Verfahrensweisen sein. Über einen Zeitraum von 200 Jahren bemühen

---

<sup>17</sup> Im Mittelalter begegnen wir bereits einer korrelativen Struktur, die für die Hermeneutik in verschiedenster Ausprägung bedeutend bleiben wird.

<sup>18</sup> Bei den von mir zitierten Paragraphen aus der VAk gebe ich nach dem Zitat zusätzlich die Seitenzahlen der Ausgabe 1996 an.

sich Gelehrte von Johann Conrad Dannhauer (1603-1666) bis Bernard Bolzano (1781-1848) darum, die zunächst noch neue Disziplin immer weiter zu systematisieren und zu entwickeln.<sup>19</sup>

Mit Blick auf die oben genannte Intention dieser Arbeit genügt es an dieser Stelle jedoch, exemplarisch auf Georg Friedrich Meier (1718-1777) zu verweisen. Dessen Werk macht gut sichtbar, wie trotz der Loslösung von der theologischen Tradition der Bibelexegese auch die Hermeneutik der Aufklärung weiterhin an zwei Komponenten festhält, die als wichtig für das Textverständnis angesehen werden. Man versucht einerseits, nach dem Vorbild der Mathematik ein *komplexes Regelwerk* für die Arbeit an Texten zusammenzustellen. Andererseits betont man aber weiterhin, dass das Befolgen der Regeln allein noch kein angemessenes Verständnis garantiere. Ähnlich wie im Mittelalter fordert man zusätzlich eine bestimmte *Haltung* dem Urheber und seinem Text gegenüber: die *hermeneutische Billigkeit*.

In seiner 1757 erschienenen Schrift *Versuch einer allgemeinen Auslegungskunst* stellt Georg Friedrich Meier in 271 Paragraphen generelle Überlegungen zur Auslegung von Zeichen, Regeln zur Auslegung der Rede und Regeln zum Kommentieren von Texten zusammen.<sup>20</sup> Im Folgenden verweise ich, dem Zweck meiner Arbeit entsprechend, hauptsächlich auf diejenigen Überlegungen Meiers, die heute noch als wegweisend für hermeneutische Verfahren im Unterricht gelten können.<sup>21</sup>

In § 1 formuliert Meier zunächst, seiner Zielsetzung gemäß, den wissenschaftlichen Status der Hermeneutik:

„Die Auslegungskunst im weitern Verstande (hermeneutica significatu latiori) ist die Wissenschaft der Regeln, durch deren Beachtung die Bedeutungen aus ihren Zeichen können erkannt werden. Die Auslegungskunst im engern Verstande (hermeneutica significatu strictiori) ist die Wissenschaft der Regeln, die man beachten muss, wenn man den Sinn aus der Rede erkennen und denselben anderen vortragen will“ (VAK, S. 5, im Original kein §).

---

<sup>19</sup> Oliver Scholz hat diese bisher noch wenig erforschte Epoche und deren Bedeutung für die Geschichte einer auf dem Prinzip logischer Rationalität gegründeten Hermeneutik detailliert entfaltet (vgl. dazu Scholz 2001, S. 35-67). Siehe dazu auch die Einleitung von Bühler & Madonna zu VAK 1996, S. VIII-LXXXVIII.

<sup>20</sup> Die Textbelege verweisen auf die Paragraphen, die Meier selbst erstellt sowie auf die entsprechenden Seitenzahlen der VAK 1996.

<sup>21</sup> Im Teil C dieser Arbeit wird einiges von Meiers Regelwerk wieder aufgegriffen werden.

Für beide der oben erwähnten Bereiche der Auslegungskunst, der Zeichentheorie und der Auslegung der Rede, definiert Meier Begriffe, entfaltet theoretische Grundsätze und methodische Verfahrensweisen. Zunächst gehört es für ihn zum Begriff des Textes, dass er einen Sinn hat. „Eine Rede, welche keinen Sinn hat, kann kein Text sein“ (VaK § 109, S. 44). Dieser Sinn wird wie folgt definiert:

„Der Sinn einer Rede ist die Reihe der Vorstellungen, welche untereinander und miteinander verbunden sind [...], die der Zweck der Rede ist [...]. Folglich ist die Rede ein Mittel des Sinnes oder sie verhält sich zum Sinn wie ein Mittel zum Zweck. [...] Folglich ist der Sinn diejenige Reihe miteinander verknüpfter Vorstellungen, welche der Autor durch die Rede bezeichnen will“ (VaK, § 112, S.45).

Mit Sinn ist ein komplexer gedanklicher Zusammenhang gemeint, der sich aus einzelnen, verknüpften Elementen ergibt. Der Auslegende muss deshalb genau prüfen, wie das Einzelne mit dem Gesamten zusammenstimmt. Dieses verknüpfte Gewebe, der Text, ist nach Meier vom Autor derart gestaltet, dass es dem Zweck dienlich ist, den der Autor mit seiner Rede verfolgt. Nach Meier muss der Ausleger diesen Zweck herausfinden. Er liegt in den „Triebfedern des Gemüts des Autors in allem ihrem Umfang und nach aller ihrer Stärke“ (VaK §182, S. 69)<sup>22</sup>. Erwähnt der Autor ihn nicht selbst, muss der Ausleger recherchieren, um die Absicht des Autors sowie deren psychologische Begründung erklären zu können.

„Ein Ausleger, welcher den unmittelbaren Sinn der Rede finden will, muß 1) aufs vollkommenste den Text [...] erkennen, soviel es sich will tun lassen; 2) den unmittelbaren Zweck des Autors zu erkennen suchen (§116, §106)“ (VaK §131, S. 51).

Zur gelungenen Auslegung gehört also ein detailliertes, so weit wie möglich umfassendes Textverständnis und das Erfassen der Autorintention. Das heißt, der Sinn eines Textes ist ohne differenzierte und ausreichend entschlüsselte Autorintention nicht zu haben. Anders als in der Moderne ist zur Zeit der Aufklärung Textsinn noch unmittelbar mit dem *Autor* als historischem Urheber verbunden. Er ist der Gewährsmann für die rechte Interpretation.

Das Instrumentarium, welches gebraucht wird, um Sinn und Zweck von Texten recht auslegen zu können, unterteilt Meier in hermeneutische Hilfsmittel und hermeneutische Gründe. Hermeneutische Hilfsmittel sind Texte aus anderen

---

<sup>22</sup> Meier gebraucht den Begriff *Autor* im Sinne des historisch zu identifizierenden Urhebers.

Wissenschaftsbereichen, die man zur vertiefenden Auslegung hinzuziehen kann (vgl. VAK §161, S. 61). Diese Hilfsmittel sind *nützlich*, wobei die Gründe *unverzichtbar* für die Auslegung sind. Unter die hermeneutischen Gründe fallen z. B. die Grundsätze der Logik sowie die Verfahren der Philologie. Außerdem muss der Auslegende die für den Autor typische Ausdrucksweise, dessen Lebensumstände und sein Gesamtwerk so gut wie möglich kennen (vgl. VAK §162-166, S. 62-63).

Die wissenschaftliche Arbeit der Hermeneutik stellt an den Auslegenden also den hohen Anspruch, sich nicht nur mit dem Text selbst, sondern auch mit dem biographischen Kontext des Verfassers eingehend zu beschäftigen. Textimmanente sowie textexterne Aspekte sind zu beachten.

Sofern er diesem Anspruch genügt, kann der Ausleger den Gedanken des Autors so nah wie möglich kommen, im Idealfall völlig mit ihm übereinstimmen. Diese Übereinstimmung beschreibt Meier wie folgt:

„Derjenige versteht die Worte und die Rede (intelligere vocabula et orationem), welcher auf ihnen die Bedeutungen und den Sinn erkennt. Folglich versteht der Ausleger die Worte und die Rede §105). Folglich denken der Ausleger und sein Autor einerlei und eben dasselbe“ (VAK § 128, S. 50).

Meier sagt hier, nicht *in*, sondern *auf* den Worten und der Rede sind Bedeutungen und Sinn. Dasjenige, was der Autor ausdrücken möchte, geht also über den buchstäblichen Gehalt der Worte und den sachlogischen Zusammenhang der Sätze hinaus. Es verweist auf eine sinnvolle Absicht, den Zweck, den der Autor mit seinen Gedanken, mit seiner Rede, verfolgt und die der Ausleger erkennen soll. Gelingt ihm dies, dann hat der Ausleger den hermeneutisch wahren Sinn verstanden (VAK § 17, S. 10).

Und nur, *weil* der Sinn nach Meier *auf* der Rede aufliegt, auf etwas verweist, das über den genauen Wortlaut hinausgeht und erklärt werden muss, ist es überhaupt möglich, dass Autor und Ausleger *dasselbe denken*. Dasselbe zu denken meint, die Rede *genauso zu interpretieren*, wie der Autor sie interpretieren würde. Deshalb variiert Meier auch seine Formulierung und sagt, der Ausleger müsse das, was der Autor gedacht hat, nicht „ebenso“ (VAK §129, S. 51) denken. Was die Klarheit und Präzision des Gedankens betrifft, kann ein Ausleger den Autor darum nach Meier sogar übertreffen, die Sache also besser verstehen im Sinne von besser auslegen. Er kann denselben Sinn, den auch der Autor meinte, in präziserer Ausdrucksweise besser darlegen.

„Wenn ein Autor recht verstanden werden soll, so wird dazu nicht notwendig erfordert, dass ein Ausleger dasjenige, was der Autor gedacht hat, auch ebenso denke, wie es von dem Autor gedacht worden (§128). Folglich kann ein Ausleger eine weitläufigere, richtigere, klarere, gewissere und praktischere Erkenntnis des Sinnes haben als der Autor, und umgekehrt“ (VAK §129, S. 51).

Welche Möglichkeiten gibt Meier aber an, mit denen überprüft werden kann, ob das Ziel der Auslegung, der hermeneutisch wahre Sinn, tatsächlich verstanden wurde? Am zuverlässigsten ist die authentische Auslegung, eine vom jeweiligen Autor selbst verfasste Interpretation.<sup>23</sup> Liegt diese aber nicht vor, besteht die Beweisführung darin, dass der Auslegende die Stimmigkeit seiner Arbeit vorführt:

„Wer den gefundenen Sinn hermeneutisch demonstrieren will, der muß dartun, daß er allen hermeneutischen Regeln, die bei demselben [dem *hermeneutisch wahren Sinn*, A.S] in Betrachtung gezogen werden müssen, zu komme und keiner einzigen widerspreche [...]. Dazu aber wird erfordert, daß man sich die hermeneutischen Regeln, die in Betrachtung gezogen werden müssen, deutlich vorstelle und aus denselben den zu erweisenden Sinn auf eine richtige Art herleite“ (VAK § 240, S. 89).

Der Ausleger muss also die hermeneutischen Regeln kennen, er muss diejenigen auswählen, die für einen speziellen Deutungsfall geeignet sind, er muss sie anwenden und daraus stimmig den *hermeneutisch wahren Sinn* erarbeiten. Darüber hinaus muss er anderen gegenüber nachweisen können, dass er regelgerecht gearbeitet hat. An die Ergebnisse hermeneutischer Arbeit als wissenschaftlicher Arbeit wird also der Maßstab der intersubjektiven Überprüfbarkeit nach festgelegten Verfahrensweisen gefordert. Dennoch gibt es nach Meier hinsichtlich des Geltungsanspruches der Auslegung nur eine vorläufige Sicherheit. Eindeutige Beweisführungen sind in der Auslegungskunst nicht möglich:

„Die allergrößte hermeneutische Gewissheit ist niemals ohne alle Furcht des Gegenteils, folglich ist sie niemals eine apodiktische Gewißheit. Folglich kann keine hermeneutische Demonstration eine mathematische und apodiktische Demonstration sein“ (VAK § 242, S. 89).

Bisher überwog der Eindruck, dass Hermeneutik bei Meier als ausschließlich rationales Verfahren gilt, das Regeln unterliegt, die gelernt, geübt und dann erfolgreich angewendet werden können. Aber auch Meier fordert ein weiteres zentrales Element ein, das der Auslegende einbringen soll: die Haltung der *hermeneutischen Billigkeit*. Die Forderung nach dieser Billigkeit schließt an die

---

<sup>23</sup> „Wenn der Autor den Sinn seiner Rede durch andere und klarere Ausdrücke, als diejenigen sind, deren er sich im Texte bedient hat, selbst bezeichnet, so erklärt er sich selbst; oder seine eigene Erklärung seiner Worte ist eine authentische Erklärung“ (VAK §136, S. 53). „Die authentische Auslegung ist ein hermeneutischer Grund [...], welcher zureichend ist“ (VAK §138, S 54).

mittelalterliche Tradition der Bibelexegese an. Sie ist dasjenige, was aus der Funktion der *caritas* für das Verständnis der Bibel in den säkularen Bereich der Hermeneutik übernommen wurde. Im 18. Jahrhundert meint Billigkeit die Tugend der Nächstenliebe. In die philosophische Hermeneutik wird diese Tugend integriert als positive Haltung dem Nächsten gegenüber, der hier in der Person des Autors seinem Leser bzw. Ausleger gegenübersteht.

Aus solcher Haltung heraus unterstellt der Ausleger dem Autor zunächst, dass dieser, seinem Zweck gemäß, die vollkommensten Zeichen gewählt, also die seiner Aussageabsicht angemessenste sprachliche Form gefunden hat. Auch wird ihm unterstellt, dass er ethisch wertvolle Inhalte vermittelt und ebensolche Ziele verfolgt. Der Ausleger soll so lesen, dass dem Autor „Fruchtbarkeit des Kopfes oder des Gemüts“, „Größe des Gemüts“, „Wahrhaftigkeit“, „Verständlichkeit“, „Gründlichkeit des Denkens“ unterstellt wird, allerdings mit der Einschränkung „bis das Gegenteil erhellet“ (VAk § 96, S. 38).

Vom Urheber der Schrift als dem Nächsten, dem Mitmenschen, sind also zunächst auf rationaler wie auf ethischer Ebene erhebliche Qualitäten anzunehmen. Man setzt gedanklich klare Gehalte und moralisch überzeugende Absichten voraus. „Ein Ausleger muß, um der hermeneutischen Billigkeit willen, den allerfruchtbarsten unmittelbaren Sinn des Textes annehmen“ (VAk § 202, S. 76). Um die Voreinstellung der hermeneutischen Billigkeit zu garantieren, schlägt Meier sogar vor, man solle sich schon *vor* der Arbeit am Text mit den Vollkommenheiten des Autors bekannt machen (vgl. VAk § 95, S. 37).

Auslegungskunst hat also keinesfalls die Absicht, vorschnell Negatives am Text zu entdecken. Ihr Anliegen ist Annäherung *an*, möglichst aber völliges Übereinstimmen *mit* den Gedanken des Autors. Die Haltung hermeneutischer Billigkeit wird als Voraussetzung dafür gesehen, dass eine auf Basis wissenschaftlicher Verfahren erfolgende Auslegung dem Urheber solcherart gerecht wird, dass der Sinn seiner Rede mit größtmöglicher Treffsicherheit verstanden wird.

Rückblickend ist bisher festzuhalten: In Mittelalter und Frühaufklärung bzw. Aufklärung kennzeichnen folgende Aspekte die hermeneutische Reflexion: Man ist sich bewusst, dass es keine endgültige Auslegung der Texte geben kann. Jede Deutung bleibt vorläufig. Und jede Deutung ist gerichtet auf das Verstehen der Autorintention. Dazu braucht die hermeneutische Arbeit Regeln, die erlernt werden können, und Hintergrundwissen. Grundlegend bedeutsam ist zudem die

Haltung, mit der der Auslegende sich dem Text zuwendet. In der Scholastik ist dies die *caritas*, die Liebe zu Gott und dem Nächsten. In der Aufklärung wird dazu hermeneutische Billigkeit gefordert, die auf der Tugend der Nächstenliebe, einem Bestandteil der *caritas*, gründet.

### **1.3 Die philosophische Hermeneutik: Hans Georg Gadamer (1900-2002)**

Vom 19. Jahrhundert an verlagert sich der Schwerpunkt der hermeneutischen Reflexion weg von der Autorität wirkmächtiger Texte und den daraus folgenden Regeln für die Auslegung und auf die Seite des Auslegenden. Es geht jetzt um die Frage, wie sich Textverstehen generell von Seiten der Lesenden und Interpretierenden erklären lässt. Im 20. Jahrhundert entwickelt Hans Georg Gadamer (1900-2002) dazu seine wirkmächtige philosophische Hermeneutik.

In seinem Hauptwerk *Wahrheit und Methode*, dessen erster Band 1960 erscheint, entfaltet Gadamer ein Konzept philosophischer Hermeneutik, in dem er wesentliche Aspekte aus der Hermeneutik von ihren Anfängen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts rezipiert. Dabei macht er durchgängig deutlich, wie sich sein eigenes Denken einerseits durch die Verflechtung mit der hermeneutischen Tradition entwickelt hat. Andererseits betont er auch den Einfluss Heideggers und stellt seine Hermeneutik auf eine phänomenologische Basis. Das sagt er selbst ausdrücklich im Vorwort zur zweiten Auflage von *Wahrheit und Methode*: „Das ist wahr, mein Buch steht methodisch auf phänomenologischem Boden“ (WM2, S. 446).

Im Unterschied zu Heidegger geht es Gadamer aber nicht um Verstehen als einer anthropologischen Konstante. Er entfaltet eine philosophische Hermeneutik, die sich auf Werke der Kunst, besonders auf das Verstehen von (meist literarischen) Texten konzentriert. Deren phänomenologisch orientierte Grundlage deutet sich z. B. u. a. darin an, dass sich das Verständnis von Texten für Gadamer auf der Grundlage von Entsprechungen bzw. Korrelationen, konstituiert. Textverständnis zeigt sich als Ergebnis einer von Vorurteilen geprägten Perspektive auf einen Text und den ihr entsprechenden Deutungen oder, phänomenologisch ausgedrückt, von Intentionalität. Diese Entsprechungen müssen in einem reflexiven Vorgang erhellt werden, nur so können sie für ein sachgerechtes Textverständnis genutzt werden. In diesem Sinne ereignet sich in der Interpretation der sprachlichen Botschaft eines Textes in Gadamers Terminologie das „hermeneutische

„Etwas-als-etwas-Verstehen“ (WM2, S. 339), welches bewusst gemacht werden muss. Das meint aber nicht die Beliebigkeit von subjektiven Deutungen, im Gegenteil, die verschiedenen Weisen des Verstehens bzw. die Interpretationen behalten immer den Text als „festen Bezugspunkt“ (WM2, S. 340) bei. Indem Gadamer von der grundsätzlichen Entsprechung von historischer Perspektivität und Erscheinungsweise der Interpretationsvarianten ausgeht, welche mit hermeneutischen Methoden ausgearbeitet werden, verbindet er phänomenologische Kerngedanken und Prozesse mit Lehren und Verfahren der hermeneutischen Tradition. Um die komplexe Verflochtenheit von Phänomenologie und Hermeneutik, wie sie in der aktuellen phänomenologischen Hermeneutik weiter im Detail entwickelt wurde, von ihren Anfängen auf Seiten der Hermeneutik her zu verstehen, ist es deshalb aufschlussreich, ausgewählte Grundgedanken Gadammers zu betrachten, in denen eine solche Verflechtung angelegt ist. Damit wird es später möglich, den Zusammenhang von Phänomenologie und Hermeneutik auch in entsprechend komplexer Weise für die Didaktik fruchtbar zu machen. Dies wird in Teil C der Arbeit geschehen. Die folgenden Ausführungen zu Gadamer beschränken sich nun im Wesentlichen auf diejenigen Aspekte, welche später für den Umgang mit philosophischen Texten im Unterricht didaktisch transformiert werden können.<sup>24</sup>

### 1.3.1 Hermeneutische Erfahrung als Geschehen

Im Zentrum von Gadammers Überlegungen steht nicht mehr die Erläuterung und Kategorisierung von wichtigen hermeneutischen Fertigkeiten, sondern Ziel Gadammers ist die Beschreibung der „hermeneutischen Erfahrung“ (WM1, S. 388), derjenigen Erfahrung, in der sich das Verstehen von Texten vollzieht. Dabei geht es nicht um spezielle individuelle Erfahrungen, sondern um die Darstellung dessen, was aus dem Blickwinkel einer philosophischen Betrachtung objektiv über den komplexen Prozess der *hermeneutischen Erfahrung* gesagt werden kann, welche sich für Gadamer in der Sprache vollzieht. Zu dieser Erfahrung gehören die Bewegungen, in denen sich Verstehen vollzieht, die hermeneutische Situation als Standpunkt des Interpretieren, das historische Bewusstsein,

---

<sup>24</sup> Aus diesem Grunde wird im Folgenden auch nur eine sehr geringe Auswahl aus der komplexen Literatur zu Gadamer zitiert. Für den Blick auf die didaktisch reduzierbaren Theoreme war die Auseinandersetzung mit dem Original am ergiebigsten.

die Notwendigkeit wirkungsgeschichtlicher Reflexion sowie die Frage nach dem Zusammenhang von Hermeneutik und Wahrheit. Diese Elemente hermeneutischer Erfahrung, die an unterschiedlichsten Stellen differenziert entfaltet werden, will ich nun so verdichtet wie möglich zusammenfassen.

Weil durch die obige Aufzählung ein Missverständnis nahe liegt, sei hier betont: Auch wenn sie nicht mehr im Mittelpunkt der Überlegungen stehen, bleiben die traditionellen Regeln der Auslegungskunst für Gadamer als unverzichtbare Instrumente der philologischen Arbeit bestehen. „Der Text soll durch die Auslegung zum Sprechen kommen“ (WM1, S. 401). Nur durch das Verfahren der Auslegung kann ein Text seine Botschaft kommunizieren. Dabei muss die sprachliche Form, in der ein Text seine Sache darbietet, genau beachtet werden: „Die Auslegung legt die Sache gleichsam auf die Waage der Worte“ (WM1, S. 402). Die Sprache des jeweiligen Textes ist der Maßstab, an dem die Stimmigkeit von Form und gedeutetem Inhalt gemessen wird.

Die hermeneutischen Regeln bringen demnach das sprachliche Fundament zutage, mit dem sich Verstehen verzahnt und entwickelt. Und sie gewährleisten, dass der Abgleich der Deutung bzw. Auslegung mit dem „feste[n] Bezugspunkt“ (WM2, S. 402), dem Text, gelingt. Aufgrund dieser Überlegungen ist für Gadamer die traditionelle Unterscheidung von Verstehen und Auslegen, nach der das Auslegen ggf. nachträglich zum Verstehen hinzukommt, nicht mehr haltbar (vgl. WM1, S. 312). Er kann nicht mehr von zwei Prozessen sprechen. Das Verstehen eines (schriftlichen) Textes geschieht und vollzieht sich immer schon als eine Denkbewegung, die die sprachlichen Zeichen auslegt. Dabei strukturiert das Werkzeug der Sprache als System jeweils Auslegung und Verstehen vor, so dass beide ineinander verschränkt sind. Die vollständige Auslegung ist dann schließlich das mündlich oder schriftlich formulierte Verstehen. „Auslegung ist daher die explizite Form des Verstehens“ (WM1, S. 312). In der Auslegung kommt Verstehen zum Ausdruck. Auslegung und Verstehen sind untrennbar verbunden und werden bei Gadamer und deshalb auch in dieser Arbeit synonym verwendet.

Hermeneutische Regeln im Sinne einer Ansammlung von Werkzeugen sind bei Gadamer also nicht mehr vorrangig im Blick. Mit seiner Aussage, die Hermeneutik sei „viel zu sehr von der Idee eines Verfahrens, einer Methode, beherrscht“ (WM1, S. 295), meint er aber wesentlich mehr. Es geht ihm um die Art

der Erkenntnis bzw. derjenigen Wahrheit, die durch die philosophische Hermeneutik und ihre Verfahrensweise vermittelt werden kann. Eine Methode vergleichbar mit den Methoden der Naturwissenschaften, deren Erkenntnisse unabhängig von subjektiven Faktoren „auf methodischer Distanznahme“ (Grondin 1994, S. 15) beruhen, bringt nicht diejenige Wahrheit zutage, um die es der Hermeneutik geht. Die Wahrheit, die durch das Verstehen von Texten erschlossen wird, ist nicht ohne den Leser und dessen Vorurteile und nicht ohne die Berücksichtigung der Voraussetzungen des Textes zu denken. Der Phänomenologe Hans Helmut Gander spricht in diesem Zusammenhang von der „relationalen Bedingtheit allen Verstehens“ (Gander 2011, S. 95). „Jede Aussage hat Voraussetzungen, die sie nicht aussagt. Nur wer diese Voraussetzungen mitdenkt, kann die Wahrheit einer Aussage wirklich ermessen“ (WM2, S. 52). Aussagen zu verstehen, bedeutet also, *nicht* Ausgesagtes in die Deutung einzubeziehen, Aspekte mitzudenken, die nicht offenliegen. Das bringt die Gegenstände und Ergebnisse der Hermeneutik in den Bereich einer „Erfahrung von Wahrheit, die den Kontrollbereich wissenschaftlicher Methodik übersteigt“ (WM1, S. 1). Das meint nicht, wie oben schon angedeutet, dass die Wahrheiten der Hermeneutik rein subjektive Annahmen sind, sie sind aber auch keine objektiv wahren Sätze. Sie erscheinen als komplexe Sinngefüge, in denen das stimmige Einverständnis in der Sache zwischen Text und Interpret gelungen ist.

Eben weil das hermeneutische Phänomen als ein Erfahrungsprozess, in dem sich Erkenntnis und Wahrheit zeigen, nicht exakt mit einer festgelegten wissenschaftlichen Methodik zu beschreiben ist, gilt es nach Gadamer, „die Bedingungen aufzuklären, unter denen Verstehen geschieht“ (WM1, S. 300). Damit hat sich der Schwerpunkt der hermeneutischen Interessen verlagert von dem Blick auf ein Regelwerk einzelner Normen und Verfahren hin zum Ablauf des gesamten Verstehensprozesses und zu dessen Voraussetzungen.

Gadamer berücksichtigt dabei grundlegend die individuellen und damit verflochten die historischen Voraussetzungen von Text und Leser, welche das Verstehen in entsprechender Weise bedingen und die hermeneutische Erfahrung konstituieren. Der hermeneutische Standpunkt des Lesers, von dem aus sich eine hermeneutische Erfahrung jeweils einstellt, muss deshalb beschrieben werden, und die Möglichkeiten und Grenzen dieses hermeneutischen Standpunktes für das Verstehen müssen aufgezeigt werden. Das führt weiter zu der Frage nach

denjenigen Grenzen, welche das Medium des schriftlichen Textes einem adäquaten Verstehen entgegenstellt. Das, was in Sprache ausgedrückt wird, kann „nie ganz verstanden werden“ (WM2, S. 334), sagt Gadamer. Die sprachlichen Zeichen weisen immer über sich hinaus, so dass dasjenige, was ausgesagt wird, nie völlig mit dem übereinstimmt, was als Bedeutung mitgeteilt werden sollte. In einer realen Gesprächssituation wird dieser Tatbestand daran deutlich, dass die Dialogpartner nachfragen müssen und der Sprecher das Gesagte ggf. korrigiert. Die hermeneutische Dimension der Sprache – dieser ausgedehnte Bedeutungsbereich, der weit größer ist als der semantische Gehalt der Aussagen – wird in der schriftlichen Kommunikation zwischen dem Verfasser bzw. der Verfasserin eines Textes und einem unbekanntem Leser bzw. einer Leserin zum Problem: „Die Logoi, die sich aus der Verständigungssituation herausgelöst darstellen, und das gilt natürlich für das Schriftliche insgesamt, sind dem Mißbrauch und Mißverständnis ausgesetzt, weil sie der selbstverständlichen Korrektur des lebendigen Gesprächs entbehren“ (WM2, S. 344). Die Situation, in der ein wirklicher Dialog stattfindet, enthält viele zusätzliche Verweise darauf, wie ein Text zu verstehen ist (Gestik und Mimik des Gesprächspartners, relevante Kontexte etc.). Sie sind eine hilfreiche Unterstützung, die bei der Deutung schriftlicher Texte fehlt. Deshalb stellt sich die Frage: Was bedeutet es nach Gadamer, dass ein überlieferter Text *verstanden* wurde.

### **1.3.2 Die Dynamik der Verstehensvollzüge und der Textbegriff**

Verstehen ist nach Gadamer ein Prozess mit einer ihm eigenen Dynamik, die sich in „Sinnbewegungen“ (WM2, S. 60) vollzieht. Als Grundlage dieser Bewegungen sieht er in Anknüpfung an die hermeneutische Tradition die Metapher des *hermeneutischen Zirkels*.

Von diesem Zirkel als rein formaler rhetorischer Denkstruktur als einer „formalen Relation von Einzelnem und Ganzem bzw. dessen subjektivem Reflex, der ahnenden Vorwegnahme des Ganzen und seiner nachfolgenden Reflexion im Einzelnen“ (WM1, S. 298), setzt er sich jedoch ab (vgl. ebd., S. 298 und WM2, S. 61). Gadamer sieht in Heidegger denjenigen, der mit Blick auf eine neue Bestimmung der Hermeneutik als erster diese traditionelle Denkfigur neu beschrieben und sie aus der reinen Zirkularität herausgeführt hat. In der hermeneutischen Tradition, noch bis ins 19. Jahrhundert hinein, stellte man sich den

*hermeneutischen Zirkel* so vor: Vom Einzelelement eines Textes ausgehend antizipiert der Auslegende nach und nach ein Sinnganzes – genau das meint Gadamer mit „ahnender Vorwegnahme“ (WM1, S. 298) – welches dann reflexiv wieder mit dazugehörigen Einzelelementen abgeglichen wird. Der Prozess stimmt so lange die Einzelteile mit dem Ganzen ab und umgekehrt, bis er „in einem vollendeten Verständnis“ (WM1, S. 298) dadurch zu einem Ende kommt, dass alle Einzelheiten stimmig in dem Ganzen bzw. das Ganze in allen Einzelteilen, erkennbar ist.

Gadamer berücksichtigt, im Anschluss an Heidegger, die Vorbedingungen als unhintergebar, die alles Verstehen von Texten vorstrukturieren und deshalb die zirkelhafte Verstehensbewegung durchgängig beeinflussen. Jeder Interpret bzw. jede Interpretin geht schon mit bestimmten Voraussetzungen und Vormeinungen, die denjenigen Horizont bestimmen, in dem für ihn Verstehen überhaupt möglich ist, auf den Text zu. Dies sind nach Gadamer sprachliche Voraussetzungen, sprachliche Gewohnheiten (vgl. WM1, S.272), die dem Textverstehen jeweils die entsprechende Richtung geben und die förderlich sein können oder nicht. Zunächst setzt ein Interpret selbstverständlich den eigenen Sprachgebrauch voraus, geht davon aus, dass z. B. Begriffe so verwendet werden, wie er es gewohnt ist. Oft wird die Sprache des Textes erst dann als fremd wahrgenommen, wenn sie irritiert, wenn das *Selbst-verständliche* keinen Sinn mehr ergibt. Erst dann stellt sich der Interpret auf eine ihm ungewohnte Sprache ein. Darüber hinaus setzt jeder Auslegende inhaltliche Aspekte voraus, „Sinnerwartungen, die sich aus unserem eigenen vorgängigen Sachverhältnis“ (WM1, S. 299) ergeben. Der Interpret steht bereits in irgendeinem Verhältnis zu der im Text vermittelten Sache und dieses bestimmt seinen Blickwinkel und seine inhaltlichen Erwartungen. Kenntnisse aus der Überlieferung, Eindrücke aus anderen Texten, die sich auf die im Text zur Sprache kommende Frage beziehen, können diese Vorurteile darstellen. Somit ist die Textrezeption von Anfang an eingebettet in eine Vorstruktur des Verstehens, die sich aus der je verschiedenen Situation eines Rezipienten ergibt und welche die Gerichtetheit vorgibt, aus welcher der Sinn des Textes jeweils konstruiert wird. „Die erste aller hermeneutischen Bedingungen bleibt somit das Vorverständnis, das im Zu-tun-haben mit der gleichen Sache entspringt“ (WM1, S. 299).

Wenn man Gadamer folgt, sind die Vorurteile, welche den Deutungsprozess in verschiedener Weise beeinflussen, dem Auslegenden zunächst in ihrer Gesamtheit nicht bewusst. Der Rezipient hat zu dem komplexen Umfeld, aus dem seine Vormeinungen entstanden sind, keine Distanz. Deshalb ist es dem Interpreten auch nicht möglich, schon vor dem Beginn der Deutungsarbeit diejenigen Voraussetzungen, die sein Verstehen fördern, von solchen zu unterscheiden, die es erschweren oder stören. Somit kann er sich auch nicht von letzteren bewusst distanzieren. Die Unterscheidung zwischen störenden und produktiven Vorurteilen muss getroffen werden, während sich der eigentliche Verstehensprozess vollzieht. Um zu untersuchen, wie dies möglich ist, muss die Funktion der Vorurteile *innerhalb* der Dynamik der Verstehensvollzüge beschrieben werden.

„Die Vorurteile und Vormeinungen, die das Bewusstsein des Interpreten besetzt halten, sind ihm als solche nicht zu freier Verfügung. Er ist nicht imstande, von sich aus vorgängig die produktiven Vorurteile, die das Verstehen ermöglichen, von denjenigen Vorurteilen zu scheiden, die das Verstehen verhindern und zu Mißverständnissen führen. Diese Scheidung muß vielmehr im Verstehen selbst geschehen, und daher muß die Hermeneutik fragen, *wie* das geschieht“ (WM1, S. 301, Hervorhebung A. S.).

Nach Gadamer beginnt Textverstehen als eine *hermeneutische Sinnbewegung*, wenn sich aus der von den Vormeinungen bestimmten Perspektive der Lesenden erste Sinnentwürfe mit Bezug auf den Text bilden. Der Rezipient wirft...

„einen Sinn des Ganzen voraus, sobald sich beim Lesen ein erster Sinn im Text zeigt. Ein solcher zeigt sich aber nur, weil man den Text schon mit gewissen Erwartungen auf einen bestimmten Sinn hin liest“ (WM1, S. 271).

Der erste Sinn zeigt sich innerhalb der Dynamik, die sich aus der Voreingestelltheit des Lesers und dem Sprachgebilde Text ergibt. Voreingestelltheit des Lesers meint konkret – und das ist wichtig – Voreingestelltheit in Bezug auf die *Sache*, um die es im Text geht. Im fortlaufenden Rezeptionsprozess, in dem weitere Teile des Textes wahrgenommen werden, wird der erste Sinnentwurf ständig revidiert, jeder Sinnentwurf bleibt zunächst im wahrsten Sinne des Wortes *vor-läufig*, wird dann von weiterer Textkenntnis eingeholt und nuanciert. Die Denkbewegung gleicht deshalb weniger einem Kreis als einer Spirale, die immer größere konzentrische Kreise im Sinne von komplexer werdenden Deutungen bildet. Unter diesen Umständen ist der Text, der mit dem Ziel der Sinnerschließung rezipiert wird, „ein bloßes Zwischenprodukt, eine Phase im

Verständigungsgeschehen“ (WM2, S. 341) zwischen Text und jedem einzelnen seiner Leser. Er verändert sich im Leseprozess in Ausprägung, Detailliertheit sowie Deutungsschwerpunkten. In dem Sinne, dass dieser Prozess der Verständigung mehrdeutig und unabschließbar ist, folgt für Gadamer, dass Text als „hermeneutischer Begriff“ (WM2, S. 341) für ein Geschehen verstanden werden muss. Wenn die hermeneutische Erfahrung als Erfahrung des Verstehensvollzuges eine dynamische ist und der Text als ein sich in immer erneuerter Auslegung verstandenes Sinngefüge betrachtet werden muss, kann dieser nicht mehr das schriftlich Fixierte meinen, auch nicht eine schriftlich fixierte Interpretation. Der Textbegriff meint je einen sich verändernden Sinnhorizont, der sich innerhalb derjenigen Dimension konstituiert, die immer wieder alle denkbaren Deutungsmomente umfasst, welche über das schriftlich Fixierte hinausgehen.<sup>25</sup>

Die text- und sinnkonstituierende Dynamik wird jeweils dann gestört, wenn Vorurteile so unproduktiv sind, dass eine Passage sich „nicht widerstandslos in eine Sinnerwartung einfügt“ (WM2, S. 340). Sinn und Sinnerwartung richten sich auf ein geschlossenes Ganzes, das die „Einheit einer Meinung“ (WM2, S. 57) repräsentiert. Kann dies im Leseprozess nicht bestätigt werden, ist die Arbeit an der Sprache notwendig. Der Auslegende muss sich genau vergegenwärtigen, was eigentlich dasteht. Ist das geklärt, wird eine neue Sinnkonstruktion *vor-geworfen*. In diesem hermeneutischen Verstehensvollzug als „Aufbau eines sprachlichen Kontextes, fixieren sich die bedeutungstragenden Momente der Rede, indem sie sich gleichsam gegenseitig zurechtrücken“ (WM2, S. 197). Erst jetzt, in der Dynamik der Sinnbildung, lassen sich produktive von störenden Vorannahmen unterscheiden. Dann zeigen sich Kernpunkte bzw. es entstehen Passagen, die sinnvoll als Elemente eines Bedeutungsnetzes verknüpft werden können. Die Bewegung dieses ständigen Korrekturvorganges verläuft deshalb spiralförmig, weil der Vorgang wegen der immer neuen Perspektiven, die geschaffen werden, nicht abgeschlossen werden kann, weil sich aus dem Zusammenhang des Ganzen und seiner Teile immer neue Deutungsaspekte ergeben.

---

<sup>25</sup> Siehe zu dieser Definition von Text auch Roland Barthes: „Der Text ist nur im Vollzug [...] erfahrbar. [S]eine konstitutive Bewegung ist die *Durchquerung*.“ (Roland Barthes. *Vom Werk zum Text*. Hervorhebung im Original) In: Harrison/Wood 2003, S. 1162).

Der Text bleibt also durchgängig „der feste Bezugspunkt“ (WM2, S. 340), an dem sich die Sinnkonstruktion orientiert, die deshalb auch nie in Beliebigkeit abrutscht. Denn der Sinn wird nicht einfach vom Leser in den Text hineingelegt, er kommt auch aus Richtung des Textes auf ihn zu. Sinn bedeutet für Gadamer „Richtungssinn“ (WM1, S. 368) im Sinne einer Dialektik von Frage und Antwort. Vorstellbar ist das so: Jeder Text ist zu verstehen als komplexe Antwort auf eine oder mehrere ursprüngliche Fragen. Er entstand innerhalb der Richtung, welche diese Fragen dem ihnen entsprechenden Gedankengang vorgaben. Die diesbezügliche Antwort des Textes richtet sich nicht nur zurück auf die Frage, sondern auch an den Leser. Dieser richtet sich wiederum aus seiner Perspektive auf die Sache und bricht auf zu seinem Ziel, der Sinnfindung.<sup>26</sup> Diejenigen Vorurteile des Lesers, welche produktiv sind, werden den Prozess der Sinnbildung deshalb so erfolgreich lenken, dass der Leser im Laufe seiner Sinnkonstruktion die Relation von Frage und Antwort als Grundlage, als Motivationsgrund des Textes, versteht. Der Sinn muss sich demzufolge durch ständige Richtung auf die Sache, die aus dem Text spricht und gemeinsam beide *Dialogpartner* verbindet, nach und nach stimmig, sozusagen mit den Stimmen von Text und Leser gemeinsam, entfalten.

Bisher wurde das Verstehen durchgängig als ein Prozess beschrieben, der zwischen Text und Leser abläuft. Gadamer geht konsequent von dieser zweistelligen Grundsituation als einer Begegnung bzw. einem Dialog zwischen Leser und Text aus. Die bislang maßgebliche Frage nach der Autorintention tritt hier zurück. Der Autor im Sinne des Verfassers als historischer Person ist für Gadamer irrelevant.

„Es handelt sich [beim Verstehen, A.S.] nicht eigentlich um ein Verhältnis zwischen Personen, etwa zwischen dem Leser und dem Autor (der vielleicht ganz unbekannt ist), sondern um Teilhabe an der Mitteilung, die der Text uns macht“ (WM.1, S. 195).

Es geht anscheinend lediglich um die *Kunde*, die der Text überbringt. Der überlieferte Text ist nicht zu verstehen als „die Lebensäußerung eines Du, sondern als [...] Sinngehalt, der von aller Bindung an die Meinenden, an Ich und Du

---

<sup>26</sup> Schon die etymologische Herkunft des Wortes Sinn – es geht im Althochdeutschen auf Gang, Reise, Weg zurück – vermittelt das Prozesshafte, Suchende, welches auch der hermeneutischen Denkbewegung inhärent ist (vgl. HW, S. 675).

abgelöst“ (WM1, S. 364) ist. Er wird nur verstanden als das Medium der Ansprache an den Leser. „Das Textwerk steht in sich selbst“ (WM2, S. 7). Der Text als ein Gewebe, vieldeutig und voller intertextueller Bezüge und Referenzen auf andere Texte, das ist der *Dialogpartner* des Lesers. Der Autor im Sinne des Urhebers, der den Text erstellt hat, tritt nicht mehr in Erscheinung.

Im Anklang an die traditionelle Hermeneutik unterstellt Gadamer aber nach wie vor von Seiten des Lesers den „Vorgriff [s] der Vollkommenheit“ (WM1, S. 299). Nur ist dieser nicht an den Autor, sondern an den Text gerichtet.<sup>27</sup> Das bedeutet erstens, dass der Rezipient mit Bezug auf das Textganze zunächst immer eine vollkommene Sinneinheit, eine bruchlose Zusammenstimmung von Teil und Ganzen unterstellt und konsequent dazu Sinnentwürfe konstruiert. Der zweite Aspekt dieses Vorgriffs auf Vollkommenheit besteht nach Gadamer in der Offenheit des Lesers, die oben schon erwähnte *Urkunde*, das im Text Entfaltete, zunächst als *für sich wahr* gelten zu lassen. Das meint, es wird unterstellt, dass der Text eine Wahrheit ausspricht, auf die man sich einigen kann. Dem Gesprächspartner Text wird in Bezug auf Form und Inhalt ein Vertrauensvorschuss gewährt, man erwartet, dass etwas zur Sprache kommt, über das Text und Interpret ins Einverständnis kommen können. Erst wenn die vermittelte Sache den eigenen Erfahrungen bzw. Erwartungen des Interpreten völlig widerspricht, zeigt sich nach Gadamer der Text offensichtlich als „Meinung eines anderen“ (WM1, S. 299), die der Leser nicht teilt. Dann wird der Interpret sich ggf. von seiner ursprünglichen Perspektive distanzieren und einen Auslegungsversuch unternehmen, indem er eine ihm fremde Blickrichtung einzunehmen versucht, aus der das Gesagte einsichtig wird.

Im Vollzug der Sinnbewegungen des Verstehensprozesses liegen also für den Interpreten Freiheit und Begrenztheit: Freiheit im Spiel mit dem Text, in Konstruktion, Versuch und Irrtum, Begrenztheit durch die inhaltlichen Vorgaben des Textes und die Regeln der Sprache. Innerhalb der Pole dieser Dynamik entwickelt sich die Interpretation als hermeneutische Erfahrung, als ein erlebter,

---

<sup>27</sup> Hier verweist die Begrifflichkeit auf den Einfluss der Tradition. Johann Friedrich Meier (B 1.2) verlangte die Unterstellung der Vollkommenheiten des Autors bei der Auslegung (vgl. VAK § 202, S. 76).

offener Prozess. Beide Pole der Dynamik dieser hermeneutischen Erfahrung werden im Folgenden noch weiter entfaltet.

### **1.3.3 Die hermeneutische Situation als Gegenstandswirkungsgeschichtlicher Reflexion**

Nach Hans-Georg Gadamer befindet sich die hermeneutische Situation dessen, der einen schriftlich niedergelegten Text verstehen will, durch den mehr oder weniger großen zeitlichen und räumlichen Abstand zwischen Text und Leser in einem Zwischenbereich zwischen Fremdheit und Vertrautheit (vgl. WM2, S. 63).

„Die Stellung zwischen Fremdheit und Vertrautheit, die die Überlieferung für uns hat, ist also das Zwischen, zwischen der historisch gemeinten, abständigen Gegenständlichkeit und der Zugehörigkeit zu einer Tradition. In diesem Zwischen ist der wahre Ort der Hermeneutik“ (WM2, S. 63).

Das Fremde bildet den einen Pol des Zwischenbereiches, in welchem sich die hermeneutische Situation des Interpreten verortet. Dieses Fremde ist der Text sowie auch die vergangene Zeit, aus der dieser überliefert ist. Zu beidem hat der Interpret Distanz. Verfasser und Leser, ihre Vorstellungen und Ziele sind eingebunden in ihre jeweils unterschiedliche geschichtliche Lebenswelt mit deren Strukturen, Machtverhältnissen und politischen sowie sozialen Systemen und Weltbildern. Für Verfasser sowie Leser hat sich aus ihrer jeweiligen Lebenswelt die Disposition bzw. die Einstellung ausgebildet, mit der sie jeweils auf den Text und ebenso auf die Sache zugehen, die darin zur Aussage kommt. Beide sind zunächst verortet im vertrauten Horizont ihrer jeweiligen Gegenwart.

Um diesen Horizont zu erweitern, um den Text auch aus einem Standpunkt der Vergangenheit und damit auch innerhalb des Horizontes der Vergangenheit verstehen zu können, ist es notwendig, die Blickrichtung zu ändern. Nach Gadamer muss der Interpret dazu historisches Bewusstsein entwickeln. Historisches Bewusstsein meint zweierlei: Bewusstsein für die eigene geschichtliche Eingebundenheit und für diejenige des Textes. Deshalb genügt es nicht, den Text lediglich, soweit möglich, in seinen historischen Kontext zu setzen, die Bedingungen zu erforschen, unter denen er entstanden und verbreitet worden ist. Einen überlieferten Text zu verstehen, geht für Gadamer weit darüber hinaus. „Ein wahrhaft historisches Bewusstsein sieht die eigene Gegenwart immer mit, und zwar so, daß es sich selbst wie das geschichtlich Andere in den richtigen Verhältnissen

sieht“ (WM1, S. 310). Das historische Bewusstsein sieht den Blick aus der Gegenwart und den Blick aus der Vergangenheit und erkennt, in welchem Verhältnis sie jeweils zur Botschaft des Textes stehen. Und es durchschaut, wie die gegenwärtige sowie die vergangene Perspektive gemeinsam den Blick auf die Sache erweitern. Eine Verbindung von Gegenwart und Vergangenheit ist nach Gadamer möglich durch ein Prinzip, das er *Wirkungsgeschichte* nennt.

Zur Annäherung an den Begriff der *Wirkungsgeschichte* kann die Unterscheidung von *Rezeptionsgeschichte* und *Wirkungsgeschichte* dienen. Der Begriff der *Rezeptionsgeschichte* meint in der literaturwissenschaftlichen Forschung ein Nachvollziehen der verschiedenen Auslegungen, die ein Werk erfahren hat, sowie die Begründung dieser Auslegungen aus der jeweiligen historischen Situation heraus. Dabei wird ersichtlich, dass kanonische Werke der Philosophie und Literatur in jeder Zeit und in jedem Zusammenhang anders verstanden werden. Die Rezeptionsforschung arbeitet mit den ihr zugehörigen Methoden diese verschiedenen historischen Rezeptionsvarianten und Umstände auf und dokumentiert sie.

Der Begriff der *Wirkungsgeschichte* meint dagegen keinen Forschungsbereich und keine Methode. Gadamer spricht einerseits von *Wirkungsgeschichte* als einem „Prinzip“ (WM1, S. 305), auch von „wirkungsgeschichtlicher Reflexion“ (WM1, S. 307), und von „wirkungsgeschichtlicher Verflechtung“ (WM1, S. 306). Wirkungsgeschichtliche Verflechtung meint die Überlieferung der Texte in der Zeit sowie das Wirken dieser überlieferten Schriften auf Urteile, Einstellungen und Verhalten. Die Wirkung der Überlieferung ist meist nicht bewusst und nicht durchschaubar, denn der einzelne Mensch bzw. der Leser steht immer schon in der historischen Situation der *Wirkungsgeschichte*. Deshalb ist er immer auch verbunden mit der Vergangenheit, besser, mit deren Horizont, und zwar durch eine „Gemeinsamkeit grundlegender tragende Vorurteile“ (WM1, S. 300). Die *Wirkungsgeschichte* ist das Geschehen der Überlieferung, die sich mit neu entstehenden Traditionen verwebt und in diesem Verwobensein fortlaufend verändert. In diesem Geschehen bildet sich ein gemeinsamer Sinnhorizont, an dem Autoren, Texte und Leser teilhaben. Innerhalb dieses Horizontes entsteht jeweils die Vorstruktur des Verstehens als Gesamtheit der Vorurteile der hermeneutische Grundsituation eines Lesers oder Autors. Leser und Autor

bzw. dessen Texte sind in diesem Sinne integraler Bestandteil der Überlieferung bzw. der *Wirkungsgeschichte*.

Um einen überlieferten Text angemessen zu verstehen, um den Ort zwischen Fremdheit und Vertrautheit bewusst zu machen, d. h. die eigene hermeneutischen Situation zu erhellen, erfordert es die wirkungsgeschichtliche Reflexion. Dies ist nach Gadamer eine „nie ganz zu vollendende Aufgabe“ (WM1, S. 307), weil die Wahrnehmung der eigenen Situation begrenzt ist. Allerdings bietet die wirkungsgeschichtliche Reflexion eine methodisch geleitete Möglichkeit, den Horizont der Gegenwart dadurch zu erweitern, dass neue Standpunkte gewonnen werden.

Wirkungsgeschichtliche Reflexion ist wesentlich eine Forderung zur Selbstreflexion. Nach Gadamer muss der Leser bzw. Interpret „sich selber richtig verstehen“ (WM1, S. 306) lernen. Er muss verstehen, dass und wie die eigene hermeneutische Situation die Art und Weise beeinflusst, wie Texte auf ihn als Leser zurückwirken. Indem der Interpret sich der historischen Bedingtheit und Vorstrukturiertheit seines Verstehensprozesses bewusst wird, indem er seine hermeneutische Situation als in die Wirkungsgeschichte eingebundene Situation erkennt, wird das historische Bewusstsein zum wirkungsgeschichtlichen Bewusstsein.

Verstehensvollzüge nach dem Prinzip der *Wirkungsgeschichte* offenzulegen ist jedoch nicht zu verwechseln mit dem Versuch, den bruchlosen Anschluss an die Tradition aufzuzeigen. Wirkungsgeschichtliche Reflexion meint sinngemäß, die Verflechtung, das Ineinandergreifen von Fremdem und Vertrautem herzustellen. Das bedeutet: In einem methodisch geleiteten Prozess des Verstehens hebt das hermeneutische Bewusstsein zunächst die Gegenwart künstlich und bewusst von der Vergangenheit ab, um die eigene Distanz zum Text bewusst zu machen. Es gilt, sich der eigenen Gegenwart und der durch diese bedingten Vorurteile mit Blick auf die Überlieferung zu vergewissern. Dann gilt es, sich den Text und dessen Stellenwert sowie dessen Verflochtenheit in seinem historischen Kontext zu vergegenwärtigen, um das Anderssein von Text und dessen Umfeld herauszustellen. Verstehen erfordert aber nicht, sich in „fremde Welten“ (WM1, S. 309), also in die Geschichte, zu versetzen, was sowieso unmöglich ist. Es meint, die Spannung zwischen dem eigenen Blick auf die im Text angesprochene

Sache und der Perspektive bzw. Perspektiven der Vergangenheit auf diese Sache hervorzuheben. „Wenn wir verstehen“, sagt Gadamer, „versetzen wir uns in die Perspektive, unter der der Andere seine Meinung gewonnen hat“ (WM1, S. 297). Es gelingt dem Leser, auch aus fremden Perspektiven zu verstehen, wenn er in diesem Fremden etwas entdeckt, dass ihm vertraut und damit zugänglich ist. Darüber kann eine Brücke zum Horizont der Vergangenheit entstehen.

Unter Zusammenschau auf die Sache aus einer solchen Mehrperspektivität erweitert sich dann die Tiefe des Verstehens bzw. der Horizont, innerhalb dessen sich der Sinngehalt des Textes aus neuen Blickwinkeln zeigen kann.

„Im Vollzug geschieht eine wirkliche Horizontverschmelzung, die mit dem Entwurf des historischen Horizontes zugleich dessen Aufhebung vollbringt. Wir bezeichnen den kontrollierten Vollzug solcher Verschmelzung als die Wachheit des wirkungsgeschichtlichen Bewusstseins“ (WM1, S. 312).

In der wirkungsgeschichtlichen Reflexion hebt sich die Dialektik aus Vergangenheit und Gegenwart auf. Es gibt im gelingenden Verstehen keine getrennten Horizonte von Gegenwart und Vergangenheit mehr, der Horizont der Gegenwart, der sowieso immer „in steter Bildung begriffen [ist A.S.], sofern wir unsere Vorurteile ständig erproben müssen“ (WM1, S. 311), hat sich lediglich erweitert durch Fremdes, was nun zu Eigenem geworden ist. Durch die Begegnung mit der Vergangenheit, indem der Interpret sich auf deren Perspektive auf den Text bzw. die Sache einlässt, treten andere Voraussetzungen zutage. Der Horizont der Gegenwart hat durch den Blick auf die Vergangenheit einen neuen tragenden Grund erhalten. Dennoch kann Verstehen schon deshalb keine *völlige* Horizontverschmelzung bedeuten, weil die historische Differenz der *konkreten* lebensweltlichen Kontexte dies gar nicht zulässt. Aber es bedeutet nach Gadamer, dass Texte, die noch etwas zu sagen haben, „einen erfahrenen und beständigen Partner“ (WM2, S. 145) im unendlichen Gespräch des Überlieferungsgeschehens darstellen.

#### **1.3.4 Text und Wahrheit**

Bisher wurde beschrieben, dass die zirkelhafte Bewegung des Verstehens darauf gerichtet ist, eine einvernehmliche Sinneinheit zur Erscheinung zu bringen. Gadamer betont darüber hinaus, dass der Sinn eines Textes Geltung nur dadurch beanspruchen kann, dass durch ihn etwas zum Ausdruck kommt, welches die

Lesenden oder Interpreten als „wahr gelten“ (WM2, S. 62) lassen können. Was bedeutet Wahrheit in der Hermeneutik?

Zunächst sieht Gadamer den Ort der Wahrheit in Aussagen, in der mündlichen oder schriftlichen Rede. Wahrheit ist „nur da [...], sofern sie Anrede ist. Der Situationshorizont, der die Wahrheit einer Aussage ausmacht, enthält den mit, dem mit der Aussage etwas gesagt wird“ (WM2, S. 54). Wahrheit ist also immer eingebunden in eine Situation, in der sie dadurch entsteht, dass Dialogpartner sich gemeinsam auf etwas richten. Gadamer betont ausdrücklich, Wahrheit sei *nur*, also ausschließlich, in der Anrede, also innerhalb des Horizontes, in dem Redner und Angeredete kommunizieren. Sie betrifft sozusagen Akteure, die an einer Situation teilhaben, in der Wahrheit sich zeigt. Die Akteure, z. B. Leser und Text, haben an dem Wahrheitsgeschehen teil, sie richten sich beide mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln auf die Aufdeckung der in der Sache liegenden Wahrheit. Aber diese Wahrheit geschieht dem Leser auch teils passiv, indem sie sich im Prozess des Dialoges nach und nach zeigt.

„Wie eine Sache ist, stellt sich gleichsam erst heraus, wenn wir darüber reden. Was wir mit Wahrheit meinen, Offenheit, Unverborgenheit der Dinge, hat also seine eigene Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit“ (WM2, S. 56).

Notwendig ist es zunächst, die Fragestellungen zu verstehen, auf die der Text Antwort gibt. Um dies zu leisten, muss nach Gadamer die historische Situation berücksichtigt werden; der Leser muss zu verstehen versuchen, warum sich diese Frage aus der entsprechenden Situation überhaupt ergeben konnte. Gelingendes Verstehen bedeutet dann, dass sich zwischen Text und Leser ein gemeinsames Verständnis über Frage und Antwort, die der Sache unterliegen, konstituiert. Dann erscheint nach Gadamer ein vollkommener Sinngehalt. Dieser kann umso größere Geltung beanspruchen als ein Text aus verschiedenen Perspektiven, unter verschiedensten Vorurteilen beleuchtet wird und dennoch der Sinngehalt klar und deutlich identisch bleibt.

Das Wahrheitsgeschehen bringt auf diese Weise Dinge zur Erscheinung, die bisher nicht im Blickfeld des bzw. der Leser waren. Zunächst sind wir nach Gadamer „in den Schranken unserer hermeneutischen Situation befangen, wenn wir nach Wahrheit fragen“ (WM2, S. 51). Erst wenn wir uns dieser Schranken bewusstwerden, unseren Gegenwartshorizont erweitern durch den Blick auf

denjenigen, der uns aus der Vergangenheit anredet, entsteht Wahrheit. Die Verschmelzung der Horizonte von Gegenwart und Vergangenheit in einer bestimmten historischen Situation erzeugt einen Textsinn, der nur unter diesen besonderen Voraussetzungen wahr und gegenwärtig ist. Insofern zeigt sich die Wahrheit der Texte immer als zeitlich bedingt, an historische Kontexte gebunden. Damit sind *Text*, *Wahrheit* und *Verstehen* bei Gadamer Phänomene, sie sind jeweils durch dieselbe Dynamik verbunden: Sie zeigen sich, treten in der hermeneutischen Erfahrung in Erscheinung, aber nur, um sich in neuem Kontext wieder neu zu zeigen.

Gadamer setzt generell allem Verstehen als hermeneutischer Erfahrung eine Voraussetzung und gleichzeitige Begrenzung mit seiner Aussage „Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache“ (WM2, S. 334). Jegliche Auseinandersetzung mit Lebenswelt geschieht nach Gadamer deutend, indem die Phänomene *als etwas* wahrgenommen und sprachlich vermittelt weitergegeben werden. Das ist aber nicht gedacht im Sinne eines Nacheinanders, sondern, wenn man Gadamer folgt, zeigen sich die Phänomene schon am Beginn des Verstehensprozesses als versprachlichte. Musik und Kunst haben zwar ihre eigenen, präsentativen Mittel, um sich jedoch über deren Interpretationen, über den Sinngehalt der Werke zu verständigen, sind auch hier die sprachlichen Zeichensysteme und deren innere Logik notwendig.

Gadamers Aussage ist damit radikal. Man kann sie auffassen als: *Nur* das sprachlich verfasste Sein ist verstandenes Sein. Alles, was ist, erschließt sich nur dadurch, dass es verstanden wird. Und verstanden werden kann es nur durch Sprache, nur Sprache bringt es verständlich zur Erscheinung. Dem ungeheuren Potential der Sprache eignet allerdings immer zugleich Einschränkung und Offenheit.

„Es gibt keine Aussage, die man allein auf den Inhalt hin, den sie vorlegt, auffassen kann, wenn man sie in ihrer Wahrheit erfassen will. Jede Aussage ist motiviert. Jede Aussage hat Voraussetzungen, die sie nicht aussagt. Nur, wer diese Voraussetzungen mitdenkt, kann die Wahrheit einer Aussage erfassen“ (WM2, S. 52).

Die wahre Bedeutung einer Aussage ist demnach nicht einfach zu erfassen, indem man sie isoliert. Sie erschließt sich nur aus dem realen und darüber hinaus aus dem unausgesprochenen Kontext, aus dem sie entstanden ist. Dazu gehören Motivationen der Sprechenden, Wertungen, Emotionen und auch der jeweilige

historische Kontext. Deshalb reicht für Gadamer keine Analyse der sprachlichen Mittel oder der Argumentationsstruktur, um eine *Rede* im Sinne eines Gesprächsanteils oder eines Textes adäquat zu verstehen. Die Dimension *hinter* den Worten, ihre Verflechtung in viele weitere Zusammenhänge ist das Wesentliche, um der wahren Bedeutung näher zu kommen. Hier muss im Prozess des Verstehens vom Leser eine vielschichtige Kommunikationssituation in ihrer Ganzheit erfasst werden, die neben konkreten Inhalten auf weitere Sinnebenen verweist, welche sich aus Voraussetzungen erschließen lassen, die erst aufzuspüren sind. Solches wahrzunehmen und mitzudenken, bedeutet eine Herausforderung, die die Möglichkeiten eines rein kognitiven Zugriffs auf die Aussage bzw. den Text übersteigt. Hier ist mehr als literarische oder historische Recherche und analytisches Denken gefragt. Notwendig ist auch eine besondere Haltung des Lesers. Von ihm wird Offenheit für die Botschaft des Textes aus der Perspektive eines Anderen verlangt. Man muss nach Gadamer vorbehaltlos bereit sein, „sich von ihm etwas sagen zu lassen“ (WM2, S. 60). Das meint, man ist sich zwar der eigenen Vorurteile bewusst, setzt diese aber etwas beiseite, um für „die Andersheit des Textes von vornherein empfänglich zu sein“ (WM1, S. 272). Nur wenn ich mir meines Standortes bewusst bin, kann ich für das Eigentümliche der Botschaft des Anderen offen sein. Ich schaffe mir dann die Möglichkeit, sein Anderssein, die Differenz zwischen mir und dem Anderen zu verstehen und mich dazu ins Verhältnis setzen.

Dem Interpreten wird also eine gewisse Resonanzfähigkeit abverlangt für das, was in Sprache offenkundig vermittelt wird *und* dasjenige, was unausgesprochen mitschwingt. Nur dann kann das Fremde der Überlieferung bzw. das Neue aus einem Text seine Wirkung entfalten und verständlich werden. Dennoch ist endgültiges Verstehen, wie wir sahen, niemals zu erreichen, die hermeneutische Dimension der Sprache und die Geschichtlichkeit allen Verstehens lassen immer neue Deutungen zu. In solchem offenen Prozess realisiert sich für Gadamer die *Wahrheit* der Texte.

#### **1.4 Rück- und Ausblick**

Das Mittelalter unterstellte den heiligen Schriften, die als göttliche Offenbarung an die Menschen galten, dass sie verstanden werden konnten. Die *caritas* als

Liebe zwischen Gott und Mensch gepaart mit Fertigkeiten in der Auslegung der Schrift garantierte den Menschen die Möglichkeit adäquaten Verstehens.

Im 18. Jahrhundert sah man in der Bemühung um perfekte Anwendung der hermeneutischen Regeln, zusammen mit der Einstellung der hermeneutischen Billigkeit, die Voraussetzungen für eine gelungene Auslegung.

Gadamer's Hermeneutik lässt sich als Neuansatz eines hermeneutischen Konzeptes des Textverstehens auf phänomenologischer Basis verstehen. Jedoch integriert er in je unterschiedlicher Deutlichkeit auch alle wesentlichen Elemente der traditionellen Hermeneutik. Man kann sagen, Gadamer exemplifiziert sein Prinzip der *Wirkungsgeschichte* konsequent am eigenen Konzept.

Im Folgenden werden nun phänomenologische Theoreme entfaltet, welche die Überlegungen zu den Bedingungen des Textverstehens um neue Perspektiven bereichern und besonders die affektive Ebene des Verstehens in den Vordergrund rücken lassen.

## 2 Phänomenologische Grundlagen

Wie wir sahen, stellt Gadamer, Heidegger folgend, seine Hermeneutik auf eine phänomenologische Grundlage. In der vorliegenden Arbeit soll besonders der phänomenologische Kontext, in den sich die kognitiven Operationen des Textverstehens einbinden, vorstellbar gemacht werden. Ausgewählte Theoreme und Begriffe aus den Werken Husserls und Merleau-Pontys sowie auch neuerer phänomenologischer Ansätze werden als Instrumente für einen solchen Versuch selektiv herangezogen. Im Folgenden werden die angesprochenen relevanten Theoreme und Begriffe vorgestellt.<sup>28</sup>

### 2.1 Edmund Husserl (1859-1938)

Edmund Husserl (1859-1938) versteht seine Phänomenologie, die er als Transzendentalphilosophie entwickelt, als eine neue Erkenntnistheorie. Es geht ihm darum, wissenschaftlich zu beschreiben, wie sich die Welt dem Menschen als erkennendem Subjekt *zeigen kann*. Die Welt wird dabei nicht verstanden als ein dem Menschen getrennt gegenüberstehendes Sein, sondern als Lebenswirklichkeit, in die der Mensch immer schon leiblich-sinnlich verwoben ist. Alle Gegenstände der äußeren und inneren Wahrnehmung erscheinen dem menschlichen Bewusstsein *als etwas* und können nur in ihren vielfältigen Erscheinungsweisen wahrgenommen werden. Für Husserl gilt es, diejenigen Leistungen des Bewusstseins, welche die Erscheinungen, die *Phänomene*, ermöglichen, in ihren Strukturen zu beschreiben. Dabei ist Bewusstsein weder als natürlicher Gegenstand noch als seelische Substanz zu betrachten. Bewusstsein kann man bei Husserl als Funktionseinheit verstehen, in der die strukturellen Möglichkeiten zur Erkenntnis der Lebenswirklichkeit angelegt sind. Das Ziel der Phänomenologie als Wissenschaft ist es, zu zeigen, inwiefern sich durch diese Leistungen des Bewusstseins die Welt konstituiert, das heißt, wie die Wirklichkeit und die dem Subjekt transzendente Gegenständlichkeit untrennbar mit der „Sinn und Seinswirklichkeit konstituierenden Subjektivität“ (CM, S. 62) verbunden sind. Dabei sieht Husserl das Subjekt aber nicht in einem solipsistischen Universum, sondern

---

<sup>28</sup> Zur Erläuterung ziehe ich dazu vielfach Kommentare heutiger Phänomenologen hinzu (u. a. Thiemo Breyer, Sebastian Luft und Jan Slaby).

immer schon mit dem Anderen, dem Alter Ego, in Gemeinschaft verbunden. Nur deshalb können intersubjektiv gültige Aussagen über die Identität weltlicher Gegenstände (im Sinne von Dingen, Zuständen und Geschehnissen) gemacht werden. Diese Aussagen beruhen auf einer Vielfalt von Wahrnehmungserfahrungen verschiedenster Qualitätsstufen.

Die Phänomenologie fragt also, inwieweit wissenschaftliche Erkenntnis über die Welt, welche nur als Bewusstseinskorrelat gegeben ist, möglich ist. Um diese Frage zu beantworten, erforscht sie, wie die Bewusstseinsstrukturen und -weisen beschaffen sind, welche die unendliche Vielfalt der Gegenstände als Wirklichkeitsphänomene konstituieren.

„Wir können auch sagen, hier in der transzendentalen Phänomenologie vollzieht sich die Leistung einer objektiven Erkenntnistheorie, einer Theorie der Möglichkeit und der Tragweite der Welterkenntnis“ (Hua XXXIV, S. 245).

In diesen großen Zusammenhang bindet sich auch die Frage ein, wie sich das Verstehen eines Textes als Bewusstseinskorrelat konstituiert. Wie oben erwähnt, werden dazu im Folgenden einzelne Theoreme Husserls hinzugezogen. Angesichts des riesigen Gesamtwerkes Edmund Husserls und der Genese seiner Begrifflichkeit, die sich vielfach geändert hat, ist es an dieser Stelle unmöglich, die ausgewählten Theoreme angemessen aus den komplexen Zusammenhängen heraus zu entfalten, in denen sie bei Husserl beschrieben und immer wieder modifiziert werden. Für den engen Rahmen dieser Arbeit werden sie lediglich in sehr reduzierter Form mit Blick auf ihre Bedeutung für das Textverstehen erläutert. In dieser Erscheinungsweise können sie als Instrumentarium für den Versuch dienen, den Vorgang des Textverstehens phänomenologisch zu beschreiben.

### **2.1.1 Das Ich und die Gegenstände**

Um Husserls transzendentalphilosophischer Analyse des Bewusstseins, der sogenannten phänomenologischen Reduktion, näher zu kommen, ist es zunächst hilfreich, verschiedene Vorstellungen vom Ich zu unterscheiden.

In der *natürlichen Einstellung* (vgl. Hu XXXIV, S. 204) geht ein Mensch, ein empirisches Ich, spontan und unvermittelt auf seine Umwelt zu. Es nimmt die wahrgenommenen Gegenstände als Wirklich-Seiende und geht mit ihnen um.

Indem das Ich sich von dieser Einstellung distanziert und die gewohnte Annahme, dass die Gegenstände existieren, d. h. deren Seinssetzung, ignoriert, wird es zum *phänomenologisch beschreibenden Ich*. Es vollzieht eine „Ich-Spaltung“ (CM, S. 36, Hua I, S. 74) und begibt sich in die Einstellung der phänomenologischen Epoché. In dieser Einstellung interessiert nicht das *Ist*, sondern das *Wie des Erscheinens*. Das phänomenologische Ich nimmt in der Epoché die Welt lediglich als Grund *möglicher* subjektiver Erfahrungen. In einer Haltung des „uninteressierten Zuschauens“ (CM, S. 36) überträgt es seine Umwelt in einen Zustand des Vermeinens, in welchem einzelne Wahrnehmungsgehalte oder Erscheinungen nur als mögliche Blickrichtungen gelten, die neben vielen anderen möglichen Blickrichtungen existieren. „Wir versetzen gleichsam die wirkliche Wahrnehmung in das Reich des Unwirklichen, des Als-ob, das uns die reinen Möglichkeiten bietet“ (CM, S. 70, Hua I, S. 104).

Aus dieser Haltung wird es möglich, die Erscheinungsvielfalt, in der sich Gegenstände der Außen- und Innenwelt dem Bewusstsein zeigen können, in ihrer Genese zu untersuchen. Auf dieser Grundlage können dann allgemeine Aussagen über das Wesen von Wahrnehmung in allen ihren denkbaren Ausprägungen gemacht werden. Das phänomenologische Ich, das in keinerlei Bezug zu einem realen Ich mehr verstanden wird, sondern sozusagen seinen Platz im methodischen Instrumentarium der Phänomenologie hat, ist in der Lage, zu analysieren, wie die Welt im Bewusstsein konstituiert wird. Es kann das *Eidos*, das Wesen der Wahrnehmung erfassen, es kann als „dessen ´idealen` Umfang alle idealiter möglichen Wahrnehmungen als reine Erdenklichkeiten ausmachen“ (CM, S. 71).

Um diese Analyse der Varianten von Wahrnehmung zu verstehen, ist es wichtig, Husserls Gegenstandsbegriff nicht mit dem alltagssprachlichen zu verwechseln. Für Husserl bedeutet Gegenstand *Bezugspunkt für das Bewusstsein*. Damit weitet sich der Gegenstandsbegriff auf alles dem Bewusstsein Erscheinende aus: Nicht nur in der Umwelt wahrgenommene Dinge, auch Erinnerungen, Vorstellungen, Träume und Phantasiegebilde gehören zu den Gegenständen, sofern sich das Bewusstsein in mehr oder weniger aktiver Weise auf sie richtet. Allerdings werden immanente und transzendente Gegenstände unterschieden.

„Transzendenz in jeder Form ist ein innerhalb des Ego sich konstituierender Seinsinn. Jeder erdenkliche Sinn, jedes erdenkliche Sein, ob es

immanent oder transzendent heißt, fällt in den Bereich der transzendenten Subjektivität als der Sinn und Sein konstituierenden. Das Universum wahren Seins fassen zu wollen als etwas, das außerhalb des Universums möglichen Bewusstseins, möglicher Erkenntnis, möglicher Evidenz steht [...] ist unsinnig“ (CM, S. 84).

Transzendente Gegenstände sind dem Bewusstsein gegeben durch unmittelbare sinnliche Wahrnehmung, als Gesehene, Gehörte, oder besser, als in der Umwelt konkret erfahrene und erfahrbare Dinge oder Abläufe. Sie werden aber *nicht* verstanden als transzendent in der Bedeutung von *außerhalb* des Bewusstseins befindlich, als in einer abgelösten Außenwelt an sich stehend. Ihr Sinn als Gegenstand entsteht aus der Weise, wie sie sich in einer jeweiligen Situation zeigen. Ob die transzendenten Gegenstände tatsächlich existieren oder nicht, diese Überlegungen sind für den Phänomenologen irrelevant. Die Phänomene können in bestimmten Formen erscheinen, weil das Subjekt sich durch die sinnliche Wahrnehmung auf außer ihm Liegendes transzendiert. Die transzendenten Gegenstände bilden innerhalb des Bewusstseins eine „Transzendenz in der Immanenz“ (Paimann 2002, S. 351).

Immanente Gegenstände dagegen sind alle Phänomene der inneren Wahrnehmung, z. B. Empfindungen, Gefühle, Erinnerungen und Phantasievorstellungen (vgl. CM, S. 115). Bei den immanenten Gegenständen kann sich die Frage, ob sie vollständig oder adäquat wahrgenommen werden, nicht stellen. Sie sind insofern wahr bzw. evident, als sie einem jeweiligen individuellen Bewusstsein eben genau so erscheinen, wie sie erscheinen. Intersubjektive Überprüfbarkeit in einem Horizont gemeinsamer Wahrnehmung ist nicht möglich.

Damit sind Immanenz und Transzendenz jeweils Systeme des Bewusstseins. Beide sind sie im Bewusstsein konstituiert und können mit den Instrumenten der Phänomenologie analysiert und reflektiert werden.

### **2.1.2 Intentionalität**

Mit den oben skizzierten erkenntnistheoretischen Ausführungen hat Husserl die traditionelle Gegenüberstellung und Trennung von Subjekt und Objekt gewendet in ein offenes Bezugssystem, in dem sich das subjektive Bewusstsein durch seine inhärente Struktur auf die Welt hin transzendiert.

Der Husserl-Forscher Dan Zahavi formuliert das wie folgt: „Es ist kein Problem für das Subjekt, das Objekt zu erreichen, da das Subjekt *per se* selbst-

transzendierend, *per se* auf etwas Anderes als es selbst gerichtet ist“ (Zahavi 2008, S. 148). Dieses über sich hinaus Weisen des Bewusstseins geschieht durch die besondere Beziehung des Bewusstseins zur Welt, durch dessen Eigenschaft, immer auf etwas gerichtet zu sein, die Husserl *Intentionalität* nennt.

„Intentionalität ist keine externe Relation, die hervorgebracht wird, wenn das Bewusstsein von einem Objekt beeinflusst wird, sondern ist im Gegenteil eine intrinsische Eigenschaft des Bewusstseins. Die intentionale Offenheit des Bewusstseins ist ein integraler Bestandteil seines Seins, nicht etwas, was von außen hinzugefügt werden müsse“ (Zahavi 2008, S. 148).

Intentionalität als inhärente Grundeigenschaft des Bewusstseins findet sich in allen dessen Bereichen. Das Bewusstsein selbst muss dabei nach Husserl als stetig fließender Strom verstanden werden, in dem sich durch dessen unaufhörliches Gerichtet-Sein kontinuierlich Wahrnehmungserlebnisse im Sinne von *erlebten Erscheinungen* (vgl. LU, S. 359) ereignen. Diese werden im Bewusstsein synthetisiert. Der Bewusstseinsfluss insgesamt bildet damit eine „Einheit der Veränderung“ (LU, S. 369).

Bezeichnet wird die Analyse der Intentionalität des Bewusstseins bei Husserl als *phänomenologische Reduktion* oder *Aktanalyse*. Mit diesem Werkzeug im Sinne eines beschreibenden Vorgehens werden verschiedene Schichten des Bewusstseinslebens untersucht, um das „Erforschen der ´reinen` bzw. transzendentalen Subjektivität“ (Luft 2010, S. 252) zu leisten. Zwei Schichten bzw. Stufen werden nun näher beleuchtet.<sup>29</sup>

Auf der unteren, elementaren Schicht zielt die Analyse auf die...

---

<sup>29</sup> An dieser Stelle sei im Voraus schon etwas zum Problem der phänomenologischen Reduktion und ihrer Methode der Beschreibung erwähnt. In den Cartesianischen Meditationen sagt Husserl selbst:

„Ein Bewußtseinserlebnis als identischen Gegenstand auf Grund der Erfahrung so bestimmen zu wollen, wie ein Naturobjekt – also schließlich unter der idealen Präsumpion einer möglichen Explikation in identische und durch feste Begriffe faßbare Elemente – wäre freilich ein Wahn“ (CM, S. 50).

Dieses Problem durchzieht auch die vorliegende Arbeit. Die Strukturen des Bewusstseins, die Husserl beschreibt, sind nicht empirisch zu überprüfen und werden darüber hinaus als in ständiger Strömung begriffen gedacht. Das Instrumentarium der Analyse dieser Strukturen ist nur in Form von Definitionen, statischen Elementen, die Wandel nicht fassen können, zu leisten. Vielperspektivität und Dynamik sind nicht in einem Jetztpunkt festzuhalten. Diesem methodischen Problem stand schon die Hermeneutik gegenüber, in der Phänomenologie tritt es extremer zutage.

„Erfassung der „immanenten“ Strukturen des Bewusstseins *ungeachtet* seiner möglichen, wirklichen oder erdachten Beziehung auf transzendente Gegenstände, und zwar unter Ausschluss einer Beziehung auf ein konkretes (menschliches) Ich als Aktzentrum“ (Luft 2010, S. 253) (Hervorhebung im Original).

Abstrahiert wird hier von allen bisherigen Ich-Vorstellungen. Das Ich wird reine Bewusstseinsseinheit, es ist gedacht nur noch als Zentrum, von dem gerichtete Bewusstseinsleistungen ausgehen können. An dieser Stelle wird das Ich zum *transzendentalen Ich*. Das phänomenologische Ich reflektiert sich selbst und reduziert sich zum transzendentalen, zu einem Mittelpunkt, von dem aus, auf mehreren Schichten des Bewusstseins, Intentionalität verschiedenster Art ausgeht.

Auf dieser angesprochenen unteren Schicht bleibt die Intentionalität passiv und dem Bewusstsein nicht zugänglich. Hergestellt wird hier die „Einheit der Wahrnehmung [...] durch passiv-synthetische Leistungen des Bewusstseins“ (Breyer 2010, S. 82). Das heißt, hier vollziehen sich Prozesse, welche die Grundlage dafür bilden, dass Gegenstände grundsätzlich als vollständige, ganzheitliche Einheiten wahrgenommen werden können.

Von jeglichem Bezug auf konkrete Gegenständlichkeit wird auf dieser Stufe abgesehen; alles, worauf sich das Bewusstsein richten könnte, wird in der Analyse ignoriert. Man kann sagen, es bleibt die Bewusstseinsseinheit mit ihren Strukturen und Dynamiken, welche die transzendentalen Bedingungen der Möglichkeit von Wahrnehmungserlebnissen bilden.

Nach Husserl heißt diese Schicht das „Reich der passiven Vorstellungen (Hua XI, S. 76), die Schicht des „unaufhörlichen Bewusstseinsflusses“ (CM, S. 49), dessen intentionale Struktur das innere Zeitbewusstsein bildet.

### **2.1.3 Inneres Zeitbewusstsein**

*Zeitbewusstsein* meint in der Phänomenologie nicht die modale Zeit, die im Alltag in Gegenwart, d. h. in das Jetzt, in Vergangenheit und Zukunft eingeteilt wird. Husserl interessiert sich für die innere Zeitlichkeit, wie sie als Phänomen des Bewusstseins beschreibbar ist.

Wenn man Husserl folgt, macht es die besondere Struktur des inneren Zeitbewusstseins möglich, die im Bewusstseinsfluss ineinanderfließenden

wechselnden Wahrnehmungsphänomene als Einheiten zusammenzufassen. Dadurch werden Erscheinungen als Ganze, als identische Gegenstände wahrgenommen.

„Die momentane reine Gegenwärtigung jeder Wahrnehmung, in jedem Moment eine neue, nennen wir Urimpression. Ihre Leistung ist die Urstiftung eines neuen gegenständlich erfüllten Zeitpunktes im Modus Jetzt. Die zu jedem Augenblick des Wahrnehmens gehörigen Kontinuen der Vergegenwärtigung von dem „soeben“ jetzt Eingetretenen befassen wir als Retentionen, verschmolzen zur Einheit einer Retention, die aber in jeder Phase des Kontinuums einen neuen Modus hat“ (Hua XI, S. 323).

Nach Husserl besteht das Zeitbewusstsein aus drei Phasen, aus Urimpression, Retention und Protention. Sie sind nicht trennbar, denn sie fließen im Bewusstseinsstrom ineinander. Zunächst zur Konstitution der beiden ersteren.

Konstitutionen von als sinnvoll, im Sinne von als Ganzheit erfahrenen Erscheinungen im *Jetzt*, die Konstitutionen von Urimpressionen, erfolgen dadurch, dass Gegenstände auf das Bewusstsein einen Reiz ausüben, indem sie sich von einem Hintergrund abheben. Aufgrund dieser sogenannten „affektiven Weckung“ (Breyer 2010, S. 37) erfolgen synthetisierende Leistungen und es bilden sich Einheiten. Nach Husserl müssen die durch *affektive Weckung* bedingten Wahrnehmungsvorgänge aber nicht unbedingt zu einer weiteren lebhaften Erfassung der jeweiligen Gegenstände führen. Sie sind dem Bewusstsein nur *vorgegeben*. Lediglich wenn sich das Ich aktiv aufmerksam dem Reiz zuwendet, wenn es sozusagen an dem Anteil nimmt, was sich abhebt, gelingt eine intensive Wahrnehmungsleistung, der Gegenstand ist dann als komplexe Erscheinung *gegeben*.

„Für das Ich ist bewusstseinsmäßig Konstituiertes *nur* da, sofern es affiziert. Vorgegeben ist irgendein Konstituiertes, sofern es einen affektiven Reiz übt, gegeben ist es, sofern das Ich dem Reiz Folge geleistet, aufmerkend, erfassend sich zugewendet hat. Das sind Grundformen der Vergegenständlichung“ (Hua XI, S. 162, Hervorhebung A.S.).

Die Grundlage jeder Intentionalität ist damit *Affektion* als Zustand des Ich, in dem es auf Reize reagieren kann bzw. bewusst auf sie reagiert. Sie ermöglicht es, dass Phänomene überhaupt konstituiert werden können. Diese fließen im Bewusstseinsstrom ineinander, der wiederum durch das innere Zeitbewusstsein strukturiert wird.

Nachdem nun durch *affektive Weckung* ein erster Wahrnehmungsakt, die Urimpression, erfolgt ist, schließt sich ein zweiter an. Der vorige ist aber nicht sofort vergangen und unmerklich, sondern bleibt dem Bewusstsein als Retention, als

etwas soeben Dagewesenes, noch erhalten. Der Bewusstseinsstrom wird sozusagen ein wenig aufgehalten. Die Retention ist eine Urimpression in abgeschwächter Form, aber in der Abschwächung ist sie nicht gleichgeblieben, sondern sie hat sich qualitativ verändert. Im strömenden Bewusstsein schließt sich, wie ein Kometenschweif (vgl. Hua XI, S. 317), an jede Retention eine neue Retention an. Urimpression und Retention strukturieren den kontinuierlichen Strom der Bewusstseinsserlebnisse.

Die Urimpression, auf die sich das Bewusstsein richtet, umfasst als Jetzt also sowohl das augenblicklich Gegenwärtige als auch das soeben Dagewesene. Nur so ist es dem Bewusstsein möglich, vergängliche Eindrücke bzw. Zustände zu synthetisieren und als beständige bzw. für eine gewisse Dauer präsent wahrzunehmen. Dadurch können diese Eindrücke auch später als Erinnerungen wieder vergegenwärtigt werden.

Soeben Dagewesenes enthält nach Husserl zudem noch als zusätzliches Strukturmerkmal des inneren Zeitbewusstseins die Ausrichtung auf Kommendes, die er Protention nennt. Vom soeben Vergangenen geht eine latente Erwartung, eine offene Hinwendung in die Zukunft aus, die zunächst eine wahrscheinliche Weiterentwicklung der Wahrnehmungserlebnisse antizipiert.

„Es ist ein Urgesetz eben, daß jeder retentionale Verlauf – in reiner Passivität, ohne Mitbeteiligung des aktiven Ich – alsbald und stetig Erwartungsintentionen motiviert und damit erzeugt“ (Hua XI, S. 323).

Die Intentionalität des inneren Zeitbewusstseins geht also in verschiedene Richtungen und konstituiert damit sein zeitliches Kontinuum. Sie richtet sich im Fluss des Gegenwärtigen auf die Urimpression und zugleich auch auf das eben Gewesene und dessen Abschattungen. Innerhalb dieser Retentionen erzeugt sich die Erwartung auf Kommendes, die bestätigt oder enttäuscht werden kann.

Zur nachträglichen Veranschaulichung der Struktur des inneren Zeitbewusstseins eignet sich Husserls Beispiel einer Melodie. Beim Hören eines Tons klingt jeweils auch der gerade vergangene Ton dann noch nach, wenn schon ein neuer vernommen wird. Auch wird im Bewusstsein des Nachklangs jeweils der Fortgang der Melodie in einer passenden Weise erwartet. So fließen im inneren Zeitbewusstsein Urimpression, Retention und Protention ineinander. Nur so kann die Melodie als Ganze wahrgenommen und erinnert werden (vgl. Hua X, S. 31-34).

#### 2.1.4 Phänomene als Ergebnis noetisch-noematischer Korrelationen

Von der oben angesprochenen unteren Schicht des Bewusstseins, der Ebene der *passiven Synthesis*, heben sich nach Husserl höherstufige aktive Wahrnehmungsleistungen ab, die *intentionalen Erlebnisse* und *Akte*.

„Jede Wahrnehmung ist durch die Intention charakterisiert, ihren Gegenstand als in ‚leibhafter Selbstheit‘ gegenwärtigen zu erfassen“ (LU, S. 365). Wahrnehmen ist immer *auf etwas gerichtet*, mit dem Ziel, den intendierten Gegenstand vollständig in seiner Identität zu erfassen, so dass er als bestimmte Ganzheit von anderen unterscheidbar ist. Intentionalität ist Wahrnehmung immer vorgängig. Zwei Komponenten, in die jede Wahrnehmungsleistung zu differenzieren ist, bewirken im Zusammenspiel, dass die immanenten und transzendenten Gegenstände im Bewusstsein konstituiert werden können. Mit der entsprechenden Begrifflichkeit der phänomenologischen Reduktion wird nun diese Konstitutionsleistung beschrieben.

Gegenstände sind uns nach Husserl nur in *intentionalen Akten* gegeben, die, wie Angel Xolocotzi erläutert, den „aufgefassten Inhalt vorstellig machen“ (Xolocotzi 2010, S. 21). Diese Akte sind vom Ich-Pol ausgehende Gerichtetheiten verschiedenster Art, z. B. Akte des *Wahrnehmens*, *Urteilens*, *Zweifeln*, *Bewertens* oder des *Erinnerns*. Vorstellbar sind sie als Strahlen unterschiedlicher Qualität und Intensität, die sich auf Gegenstände richten und diese Gegenstände dann in entsprechender Weise erscheinen lassen. Husserl nennt sie die *noetischen* Komponenten der intentionalen Akte. Zusammengefasst heißen sie die *Noesis* der Wahrnehmung. Sie bilden den einen Teil einer Korrelation, aus der sich ein immanenter oder transzendenter Gegenstand als Wahrnehmungsphänomen konstituiert.

Dabei unterscheidet Husserl zwischen *fundierenden* und *fundierten noetischen* Formen. Zu den *fundierenden* Formen gehören diejenigen, welche die Grundlage, das Fundament für weitere Akte legen. Auf eine erste Dingwahrnehmung, entstanden durch einen *fundierenden* Akt, können sich dann weitere intentionale Akt aufbauen, die zusammen ein Gesamterlebnis aufbauen, z. B ein Akterlebnis der Freude oder des logischen Schließens, das durch die ersten Akte fundiert wurde (vgl. LU, S. 418). Die *fundierten* Formen, für welche schon eine Grundlage gelegt wurde, sind meist höherstufige, aktiv synthetische Leistungen wie

Erklären und logisches Urteilen (vgl. Steffen 2010, S. 209). Allerdings können letztere in verschiedensten Verknüpfungseinheiten auch ihrerseits wieder höherstufige Formen fundieren.

Unter beiden Formen der Noesis, den *fundierenden* und *fundierten*, befindet sich kontinuierlich die sogenannte *hyletische* Schicht der leiblichen Empfindungsdaten. Damit sind Farbempfindungen, Tonempfindungen, Schmerzempfindungen, alle weiteren leiblichen Empfindungen des Berührens oder Berührtwerdens gemeint. Alle intentionalen Akte sind unterlegt von dieser *hyletischen* Schicht. Als nichtintentionale Elemente tragen die Empfindungen wesentlich zum Bewussthaben und zur Konstitution der Gegenstände bei, obwohl sie nicht Eigenschaften der entsprechenden Gegenstände sind.

Zum Beispiel kann den Betrachter beim Anblick der Meereswellen die Farbempfindung Blaugrau oder Dunkelblau begleiten, dennoch nimmt er nicht die Farbe als Farbempfindung wahr, sondern das Meer und den Horizont. Die Farbempfindung bzw. die bei fortlaufender Wahrnehmung wechselnden Farbempfindungen konstituieren die Einheitlichkeit des Gegenstandes während des Wahrnehmungsprozesses. Sie sind aber nicht Teile des durch die *noetische* Komponente des Wahrnehmungsaktes intendierten Gegenstandes *Meer*, sie gehören in der Weise, wie sie jeweils vom Betrachter empfunden werden, nicht immer zum *Meer*. Sie gehören nicht zu dessen gleichbleibenden Eigenschaften.

Alle *noetischen* Formen, die *Noesen* der Wahrnehmung, haben ihre Entsprechung, ihr „objektives Korrelat“ (Zahavi 2008, S. 146), in dem *Noema*, den *noematischen* Gehalten.

Die Gegenstände, z. B. Gegenstände äußerer Wahrnehmung, zeigen sich dem Bewusstsein dergestalt, wie sie sich *entsprechend der jeweiligen Weisen des Intendierens* zeigen können. Eine konkrete Dingerscheinung, ein Haus, zeigt sich z. B. als *jetzt* aus einer bestimmten Blickrichtung *wahrgenommen*, mit aus dieser Blickrichtung bestimmbar Elementen. Dieses in Korrelation zu der *noetischen* Komponente (hier des intentionalen Aktes der visuellen Wahrnehmung) sich Zeigende ist der *noematische* Gehalt des Wahrnehmungsaktes; vorstellbar auch als Inhalt oder gegenständlicher Sinn des Wahrnehmungsaktes. Das Haus kann alternativ aber auch, entsprechend der jeweiligen Leistung der *noetischen*

Aktkomponente, erscheinen als nur diffus Erinnertes. Es wäre dann durch den intentionalen Akt des Erinnerns *noematisch* so gegeben.

Das *Noema* bezieht sich damit auf die gegenständliche Seite der noetisch-noematischen Korrelation, durch seine Betrachtung wird in der phänomenologischen Reduktion oder Analyse sozusagen dasjenige untersucht, was vom Gegenstand durch die jeweilige *noetische* Komponente zur Erscheinung gekommen ist.

„Wir nannten noematisch eine Betrachtung, welche in gerader Blickrichtung auf den Gegenstand rein als Gegenstand eines Bewußtseins [...] zugleich die Gegebenheiten erforscht, in denen dieser 'Gegenstand' sich darbietet, und zwar das Wie der noematischen Gegebenheitsweise bietet sich am Gegenstand selbst als Gegenstand des Bewusstseins“ (Hua XI, S. 332).

Ich fasse den Prozess nochmals zusammen. Ein Phänomen konstituiert sich *noetisch-noematisch* wie folgt:

Ein Objekt selbst ist Bestandteil der Welt. Es erscheint in irgendeiner Weise als transzendenter Gegenstand im Bewusstsein. Diese seine konkrete Erscheinung wird erlebt, sie zeigt sich als komplexes intentionales Erlebnis. Dieses Erlebnis hat sich zusammengesetzt aus mehreren Akten, z. B. der visuellen, olfaktorischen, taktilen Wahrnehmung, des Assoziierens oder auch anderer Aktarten. Diese haben die spezielle Weise, *wie* das Objekt sich gezeigt hat (vgl. LU, S. 359), wie es *noematisch* gegeben ist, konstituiert. So entstehen alle Wirklichkeitsphänomene als Erlebnisse in Korrelation von *Noesis* und *Noema*; vereinfacht ausgedrückt als untrennbare Entsprechung der vom Ich-Pol ausgehenden Blickrichtungen auf einen Gegenstand und dessen Seiten oder Qualitäten, die sich aus dieser Perspektive zeigen können. Allerdings bringen die intentionalen Erlebnisse den Gegenstand nie als Ganzen zur Erscheinung. So kann der Betrachter z. B. nicht gleichzeitig die Rückseite und die Vorderseite eines Hauses sehen. Dennoch ergänzt das Bewusstsein die Rückseite, sozusagen in Erwartung einer wahrscheinlichen Erscheinungsweise dieser Rückseite, welche sich in fortlaufender Erfahrung auch bestätigen kann. Diese Bewusstseinsleistung nennt Husserl *Appräsentation* (vgl. CM, S. 108). Alle Gegenstände, die visuell oder auch mit anderen Sinnen wahrnehmbar sind, konstituieren sich als Ganze, indem das Bewusstsein die nicht erkennbaren Teile *appräsentiert* (vgl. Espinet 2010, S. 33-34).

In dem Fall, dass sich *Appräsentationen* durch immer neue Wahrnehmungen bestätigen lassen, spricht Husserl von zunehmender *Erfüllung* der Wahrnehmung durch *Evidenz*. Durch die unendliche Vielfalt der potentiellen intentionalen Akte, die sich auf den Gegenstand richten könnten, bleiben aber immer noch ungenutzte Möglichkeiten offen, vollständige Erfüllung der Wahrnehmung ist kaum möglich.

„Die Selbstgegebenheit eines Raumdinges ist Selbstgegebenheit eines perspektivisch Erscheinenden, das in der erfüllenden Synthese ineinander übergehender Erscheinungen als dasselbe gegeben ist, aber dasselbe, das einmal so, das andere Mal in anderer Weise, in anderen Perspektiven selbst erscheint und immerzu vorweist von Perspektive zu immer neuen Perspektiven, in denen dasselbe Dargestellte sich fortgehend näher bestimmt und doch nie endgültig bestimmtes ist. Denn immer sind wir gewärtig der Erscheinungen der neu eröffneten Leerhorizonte“ (Hua XI, S. 67).

Das kann an folgendem Beispiel erklärt werden. Objekte im Raum sind zunächst einmal nur gegeben in verschiedensten Perspektiven, in perspektivischer *Abschattung*, um mit Husserl zu sprechen. Betrachtet man in der Realität einen Baum, so sieht man ihn jeweils nur aus einer bestimmten Richtung. Natürlich ist es möglich, um ihn herumzugehen, ihn bei mehreren Tageszeiten zu betrachten, ihn zu riechen oder zu berühren. Sogar im Laufe weniger Minuten wird das eine oder andere seiner Merkmale sich verändert zeigen, die Farbempfindungen werden wechseln. Jedes Mal wird er in anderer Weise der *Abschattung* erscheinen, dennoch wird er in allen seinen Erscheinungsweisen, in einer Vielzahl intentionaler Erlebnisse, dem Betrachtenden als derselbe identische Baum im Bewusstsein gegenwärtig sein. Damit sind verschiedene Erfahrungen seiner *Evidenz* möglich, sozusagen seiner Kontinuität im Wechsel wirklicher und möglicher Erscheinungsweisen.

### **2.1.5 Fremdbewusstsein: Zugänglichkeit und Grenzen**

Bisher ging es ausschließlich um die Frage, wie sich Gegenstände der Umwelt dem Bewusstsein zeigen können, wie es mit den Leistungen des Bewusstseins möglich ist, Objekte der Außenwelt zu erkennen. In der Welt eines empirischen Individuums erscheinen aber nicht nur Dinge, sondern auch andere Menschen, andere Subjekte. Inwieweit kann das Bewusstsein in Bezug auf diese den Bereich des Eigenen transzendieren und Erkenntnis über die Erfahrungen, Vorstellungen und Gefühle anderer erlangen? Inwieweit ist Intersubjektivität möglich?

Für Husserl ist der Andere das erste Fremde, das erste, was nicht zu seinem Bereich gehört (vgl. CM, S. 106). Wie ist das gemeint? Wahrnehmbar ist mir als Subjekt der Wahrnehmung der Andere zunächst durch dessen Körper. Der ist von außen sichtbar, ich erkenne den Anderen als ein mir ähnliches Wesen, ein Wesen mit einem äußeren Erscheinungsbild, das dem meinen entspricht. Woher weiß ich aber, dass der Andere ein Mensch mit eigenem Innenleben ist? Die äußere Erscheinung des Anderen ist mir zunächst als immanentes Bewusstseinskorrelat gegeben. Der Körper des Anderen zeigt sich mir sozusagen einfach als ein transzendenter Gegenstand, als Phänomen äußerer Wahrnehmung. Sehe ich ihn von ferne, appäsentiere ich, wie auch bei anderen Gegenständen, diejenigen Teile des Körperganzen, z. B. seinen Hinterkopf, die ich zunächst nicht wahrnehmen, jedoch durch fortlaufende Wahrnehmung ergänzen kann. Julia Iribarne betont, dass aus dieser Perspektive die Wahrnehmung des Anderen zunächst mit einer reinen Dingwahrnehmung gleichzusetzen ist. „Diese Wahrnehmung ist transzendent, insofern sie mehr als ein pures Selbst-da setzt, wie es auch im Fall jeder äußeren Wahrnehmung geschieht“ (Iribarne, S. 82). Auch bei der Wahrnehmung eines Anderen geht das Wahrgenommene über das hinaus, was ich aus der jeweiligen Perspektive aufnehmen kann, indem ich es ergänzend transzendiere. Ein wesentlicher Unterschied zu jeder Möglichkeit der Dingwahrnehmung entsteht jedoch dann, wenn ich das *Innenleben des Anderen*, seine Intentionalität, appäsentieren möchte, denn das ist unmöglich.

Fremdes Bewusstseinsleben, Empfindungen und Gedanken, sind mir nie unmittelbar gegeben. Dazu habe ich zunächst keinerlei Zugang. Auf die Erkenntnis, dass der Körper des Anderen ein *von einem fremden Ich empfundener Körper* ist, kann ich lediglich durch Analogisierung kommen. Denn ich sehe diesen anderen Körper in seinen Bewegungen, Gesten und in seiner Mimik und ich nehme seine gesamte Erscheinung als Ausdruck einer Intentionalität ähnlich der meinen. (vgl. CM, S. 119). Ich analogisiere, dass ein anderes Bewusstseinsleben, welches nicht mein eigenes ist, in der Welt da ist. Damit erscheint mir der Andere als ein Wesen, wie ich es bin, als Alter Ego, als fremde Einheit von Geistigem und Körperlichem. Der Leib als diese Einheit von Geistigem und Körperlichem, mit dem Spiel seiner Bewegungen und seiner Mimik, fungiert damit nach Husserl als „Fenster der Verständigung“ (Hua IV, S. 235) zwischen mir und dem Mitmenschen.

„[J]eder erfasst durch Einfühlung den Anderen äusserlich, indem er seinen Leib und seine Dinge ´von sich aus` erfasst, und er selbst fasst den eigenen Leib und seine Dinge innerlich“ (Hua XIV, S. 110).

Sehe ich den Anderen zum Beispiel in einer gewissen Weise auf den Rand einer Klippe zugehen, appräsentiere ich seine psychische Situation, besser seine motivationale Situation, die ich real ja nicht wahrnehmen kann. Ich erwarte aus seinem Gebaren z. B., dass er nicht versehentlich hinabstürzen, sondern bald stehen bleiben wird, um das Panorama zu bewundern. Diese Intention schreibe ich dem Anderen deshalb zu, weil ich sie aus eigener Erfahrung als eine in solcher Situation reizvolle kenne und weil ich den Anderen als mir analog, mit einer leiblich sich Ausdruck verschaffenden Intentionalität ausgestattet, wahrnehme. Nach Husserl bedeutet das, ich *fühle* mich in den Anderen *ein*, nehme an, dass dasjenige, was ich *an seiner Stelle* tun oder denken würde, auch für ihn gegenwärtige Absicht ist. Damit transzendiere ich die sich durch mein subjektives Bewusstsein konstituierende Welt auf eine gemeinsam mit anderen Menschen wahrgenommene und gestaltete Wirklichkeit.

Diese Art der Appräsentation anderer Intentionalität hat jedoch immer ihre Grenzen. Es bleibt die Tatsache, „daß das vermöge jener Analogisierung Appräsentierte nie wirklich zur Präsenz kommen kann, also zu eigentlicher Wahrnehmung“ (CM, S. 111). Es ist nicht möglich, jemals durch fortlaufende visuelle Wahrnehmung zu überprüfen, ob sich meine Appräsentation mit dem realen Inhalt des Fremdbewusstseins deckt.<sup>30</sup>

Mit Hilfe von „Einfühlung“ (vgl. CM, S. 119) kann das phänomenologische Ich zwar bis zu einem gewissen Grad auf Fremdbewusstsein schließen, weil es sich und den Anderen als mit „einander entsprechenden und zusammenstimmenden konstitutiven Systemen“ (ebd. S. 107) ausgestattet erkennt. Durch die Entsprechung in den Leistungen des Bewusstseins, wahrnehmend Wirklichkeit zu konstituieren, und weil diese Entsprechung in der Begegnung der Menschen leiblich zum Ausdruck kommen kann, ist der Zugang zu Fremdbewusstsein bedingt eröffnet. Nach Husserl ist *Einfühlung* auf verschiedensten Ebenen, auch in der „höheren psychischen Sphäre“ (CM, S. 119) möglich. Damit ergibt sich für die

---

<sup>30</sup> In den folgenden Kapiteln 3 und 4 dieses Teils der Arbeit wird entfaltet, welche Möglichkeiten der Fremdwahrnehmung dadurch gegeben sind, dass sich mir der Andere durch Wort und Text mitteilen kann.

Phänomenologie der Bereich der Intersubjektivität als ein unbegrenzt weiter Forschungsbereich. Aus der Wahrnehmung des Anderen und seiner Zustände leitet Husserl aber noch Weiteres ab: den Hinweis auf eine existierende Welt.

„Also ist der fremde Leib das erste Intersubjektive, und zwar der Leib des Anderen. Das erste Verstehen eines fremden Leibes als Leib ist der erste, primitivste Schritt der Objektivierung und konstituiert das erste, freilich noch „unvollkommene“ Objekt, das erste intersubjektiv Identifizierte der Erfahrungen von verschiedenen Subjekten. Daran schließt sich die erste Objektivierung der physischen Welt“ (Hua XIV, S. 110).

Durch die erste Wahrnehmung eines anderen Menschen in leib-körperlicher Erscheinung und die Analogisierung auf dessen Innenleben ist gegeben, dass ich nicht allein auf der Welt bin, dass es eine Vielzahl von anderen Subjekten geben kann, welche aus ihrer subjektiven Perspektive die Welt wahrnehmen. Das schafft die Voraussetzung dafür, dass Erfahrungen ausgetauscht und verglichen werden können, dass über diese Intersubjektivität eine gemeinsame Beschreibung der Welt entstehen kann.

**Rückblick:** Bisher wurden wenige ausgewählte phänomenologische Kerngedanken der Phänomenologie Husserls in reduzierter Weise vorgestellt: Ziele der Phänomenologie als Erkenntnistheorie wurden erläutert, es ging in diesem Zusammenhang um das Verhältnis von erkennendem Subjekt und Welt. Dabei mussten die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis, die transzendentalen Strukturen des Bewusstseins, umrissen werden, welche unsere Wahrnehmung der Dinge ermöglichen. Durch die Betrachtung der Konstitution von Wahrnehmungsphänomenen in ihrer Eigenschaft als *noetisch-noematische* Korrelationen konnte angedeutet werden, wie vielfältig die Leistungen der Wahrnehmung ausfallen und wo ihre Grenzen liegen. Zuletzt wurde die Frage nach der Möglichkeit von Fremderfahrung gestellt und in diesem Zusammenhang die besondere Funktion des Leibes umrissen.

Zur modifizierenden Ergänzung der entfalteten Theoreme Husserls sollen noch einige Gedanken Maurice Merleau-Pontys aus seinem Werk *Phänomenologie der Wahrnehmung* herangezogen werden.

## 2.2 Maurice Merleau-Ponty (1908-1961)

### 2.2.1 Leiblichkeit als Verbindung zur Welt

Die Korrelation von Ich und Welt durch die Intentionalität des Bewusstseins wird bei Merleau-Ponty (1908-1961) primär zu einer Korrelation von Leib und Welt. Schon im späteren Werk Husserls wurde betont, dass der Leib, d. h. der vom Ich empfundene eigene Körper, dem Ich-Pol seinen konkreten Standpunkt in der Welt gibt und die Offenheit des Ichs zur Außenwelt begründet. Merleau-Ponty sieht die existentielle Bedeutsamkeit des Leibes für den Zugang zur Welt radikaler: „Der eigene Leib ist in der Welt wie das Herz im Organismus: er ist es, der alles sichtbare Schauspiel unaufhörlich am Leben erhält, es innerlich ernährt und beseelt, mit ihm ein einziges System bildend“ (PhW, S. 239). Darüber hinaus hält Merleau-Ponty fest: „Die äußere Wahrnehmung und die Wahrnehmung des eigenen Leibes variieren miteinander, weil sie nur zwei Seiten ein und desselben Aktes sind“ (PhW, S. 240).

Für Merleau-Ponty ist der Leib das Zentrum, durch welches jegliche Art von Kontakt zur Welt und deren Erschließung erst ermöglicht wird. Welt und Leib wird sozusagen in eins gesetzt. Die Konstitution der Wirklichkeit im Bewusstsein geschieht nur im Zusammenwirken mit unserer sinnlichen Wahrnehmung. Deshalb ist das Bewusstsein bei Merleau-Ponty in erster Linie „perzeptives Bewusstsein“ (PhW, S. 403), sozusagen leiblich umschlossenes Wahrnehmungsbewusstsein. Jeder Wahrnehmungsakt transzendenter oder immanenter Gegenständlichkeit ist von Leiblichkeit begleitet, indem diese den Akt mit spürbaren Resonanzen belebt. Ob es sich z. B. um das Nahen einer äußeren Gefahr oder um angenehme Erinnerungen handelt, deren wir uns bewusst sind, mit allen Wahrnehmungen sind entsprechende leibliche Reaktionen verflochten, die damit auch gleichzeitig einer Bewertung Ausdruck geben (z. B. wird Angst oft durch das Zittern der Hände begleitet oder positive Gedanken sind von entspannter Atmung unterlegt). Der Leib ist deshalb Ursprung und subjektiver Grund für jegliche Bezugnahme des Ichs auf die Welt. Wie dem Bewusstsein kommen auch ihm „Intentionalität und Bedeutungsvermögen“ (PhW, S. 207) zu.

Worauf genau verweist der Begriff *Leib*? Im Unterschied zum Körper eines anderen Menschen, den ich von außen als ein Ganzes, aus verschiedensten Perspektiven, betrachten kann, ist der eigene Leib mir nie nur Gegenstand. Ich kann

mich von ihm nicht räumlich distanzieren, auch ist er für mich selbst nur in Teilen sichtbar. Meinen Leib erlebe ich *nur* aus der Innenperspektive, welche für niemand anderen nachzuempfinden ist. Ich spüre ihn pausenlos in unterschiedlichster Nuancierung einzelner Leibesflächen oder Organe, er wird von mir wahrgenommen in ständiger Bewegung und in einer ununterbrochenen Interaktion mit der Außenwelt.

„In jedem Augenblick ist mein Wahrnehmungsfeld erfüllt von Reflexen, Geräuschen und Tasteindrücken flüchtiger Art, die dem wahrgenommenen Kontext genau zu verbinden ich außerstande bin, die ich aber gleichwohl unmittelbar der Welt zuschreibe“ (PhW, S. 6).

In der Interaktion mit seiner Umgebung erscheint dem leiblich-sinnlich Wahrnehmenden eine Komplexität von Eindrücken verschiedenster Qualität. Obwohl es ihm nicht möglich ist, diese immer ganz bewusst zu haben oder zu lokalisieren, weiß er doch intuitiv, dass sie sich auf die Welt beziehen, sozusagen *noematische* Gehalte sind. Die Wahrnehmung kann sowohl Ich-Leib und Welt unterscheiden als auch seine enge Verbindung mit der Umwelt erspüren. Das geschieht nach Merleau-Ponty deshalb, weil die Grundstrukturen der Leibeswahrnehmung mit denen der Materie der Außenwelt korrelieren. Diese zusammengehörigen Strukturen sind *Einheit* und *Bewegung*. Unser Leib wird z. B. immer als *Einheit* empfunden, als vollständiges Ganzes. Je nach Situation stehen in der inneren Wahrnehmung zwar jeweils bestimmte Teile oder Leibesflächen bewusst im Vordergrund, während wir andere zeitweise gar nicht oder kaum spüren. Besonders bei starken Schmerzen, die in einem Körperteil auftreten, wird dieses Phänomen sehr deutlich. Dennoch bleibt uns jeweils die Wahrnehmung unseres Leibes als Einheit, genauso, wie unser Bewusstsein auch alle transzendenten Gegenstände synthetisiert, obwohl sie sich, wie im vorigen Kapitel dargestellt, nur in Abschattungen zeigen. Unter diesen Synthesen verbirgt sich jedoch ein System der *Bewegung*.

„Die fundamentale Beweglichkeit betrifft dabei nicht nur die Lage des wahrnehmenden Leibes im Raum, sondern die Seinsweise aller von ihm wahrnehmbaren Dinge“ (Kristensen 2012, S. 29).

Wie der Leib zur *Bewegung* fähig ist und innerlich und äußerlich sich ständig bewegt, existieren auch die Gegenstände der Umwelt aus sozusagen unterlegter *Bewegung*. Alle organischen und anorganischen Dinge bestehen aus sich bewegenden elementaren Teilchen, wenn diese auch für uns nicht sinnlich

wahrnehmbar sind. Damit entspricht unsere leibliche Verfasstheit den Wesen, Bewegungen und dinglichen Erscheinungen, die wir in unserer Umwelt wahrnehmen. *Bewegung* ist uns von Anfang an vertraut und zu eigen, wir können uns auf sie einlassen und initiieren sie auch selbst. „Wir wissen von einer Bewegung und einem Bewegten ohne jedes Bewußtsein der objektiven Positionen“ (PhW, S. 321). Es gibt also eine Art von Wissen um die Einheit alles Bewegten und die Eigenschaften von *Bewegung* und damit zugleich um unsere enge Verwandtschaft mit den Erscheinungen und Strukturen der Dinge. Aber dies Wissen liegt im Vorbewussten, so wie auch die enge Verbindung der Wahrnehmung des eigenen Leibes und der Wahrnehmung von Phänomenen aus der Umwelt größtenteils im Vorbewussten liegt. Sie wird vom Ich zwar erlebt, sie äußert sich in unseren Reflexen und Empfindungen, unbewussten Bewegungen oder halb-bewussten Handlungen, wird aber im Strom des Erlebens nicht reflektiert. Zum Beispiel *wissen wir*, oder *weiß* unser Leib reflexhaft, wieviel Abstand wir halten müssen, um einen auf der Straße Entgegenkommenden nicht zu berühren.

Der Leib hat seine ganz eigene Fähigkeit, auch *Unverständliches*, d. h. *Unausprechliches*, wahrzunehmen, welches ihn umgibt. Ihm eignet ein Wahrnehmungspotential, oder besser, ein Korrelationspotential, das vom Kognitivem nicht eingeholt werden kann. Als bekanntes Beispiel dafür kann die Erfahrung leiblichen Unbehagens dienen, die Menschen manchmal in einem Raum oder einer bestimmten Umgebung befällt. Man nimmt für sich wahr, dass etwas nicht in Ordnung ist. Dies kann man zwar aussprechen, aber die Worte treffen nicht nahezu die Qualität dessen, was man empfindet. Dennoch fühlt man es intensiv, und eine solche unspezifische Ahnung einer nahenden schwierigen Situation mag sich in Einzelfällen vielleicht sogar bewahrheiten. In solchem Zusammenhang wird der Leib „ein Ort der unkontrollierbaren Widerfahrnisse am Rande der Sprache“ (Espinete 2012, S. 65).

An einem zweiten Beispiel, dem der Farbempfindungen, ist die Intensität des Verhältnisses von leiblichem Subjekt und Welt, besser deren korrelierender Bewegungsstruktur, besonders eindrücklich zu veranschaulichen. Merleau-Ponty weist allen Empfindungen, und damit auch den Farbempfindungen, im Gegensatz zu Husserl durchaus eine eigene Intentionalität zu. Sie sind gerichtet und konstituieren die Phänomene mit, begleiten diese nicht nur. Der *noematische*

Gehalt der Empfindungsphänomene erscheint als leibliche Resonanz im Prozess der Wahrnehmung.

„Intentional ist die Empfindung, insofern im Sinnlichen der Vorschlag zu einem gewissen Rhythmus der Existenz uns begegnet - der Abduktion oder Adduktion - und wir, diesem Vorschlag Folge leistend, in die also uns nahegelegte Weise des Existierens gleiten und auf ein äußeres Sein uns beziehen, sei es uns ihm erschließend, sei es uns ihm verschließend“ (PhW, S. 251).

Eine Empfindung, auch eine Farbempfindung, hat für Merleau-Ponty eine leibliche Komponente. Für diese leibliche Komponente der Empfindung spielt eine Art Aufforderung eine Rolle, welche von allen Qualitäten sinnlich wahrnehmbarer Gegenstände ausgeht. Da der Grund der Leiblichkeit sowie alles Sinnliche *Bewegung* ist, entsteht auch hier daraus die „originäre Verschränktheit von *Aisthesis* (Wahrnehmung) und *Kinesis* (Bewegung)“ (Kristensen 2012, S. 26) (Hervorhebung im Original). Auf die Qualität der Farbempfindung richtet sich das Bewusstsein mit dem ihm eigenen Empfindungsvermögen und passt sich dem Angebot des Gegenstandes sozusagen an. Die Phänomene, die sich als Korrelation dieser Empfindungsdynamik zeigen, sind leiblich spürbar. Nach Merleau-Ponty lösen z. B. verschiedene Farben unterschiedliche leibliche Reaktionen aus, oder besser, sie wirken auf die Motorik. Grünes wirkt z. B. beruhigend, rote Objekte können zu mehr Dynamik veranlassen, ja nachdem, *wie* sich das Bewusstsein darauf *einlässt* (vgl. PhW, S. 246-247).

„Empfindender und empfundenes Sinnliches sind nicht zwei äußerlich einander gegenüberstehende Terme, und die Empfindung nicht die Invasion des Sinnlichen in den Empfindenden“ (PhW, S. 251).

In dieser leiblich spürbaren Wechselwirkung von Qualitäten des Gegenstandes und der entsprechenden Intentionalität der Empfindungen begegnet der Wahrnehmende bzw. der Empfindende einem „Rhythmus der Existenz“ (PhW, S. 251), der leiblich bemerkbaren Dynamik, die ein sinnlich wahrnehmbarer Gegenstand anbietet. In Anlehnung an die Qualität des Gegenstandes entsteht dann ein leiblicher Zustand des Menschen.

Zur Veranschaulichung konstruiere ich abschließend noch eine konkrete Situation in Anlehnung an Merleau-Pontys eigenes Beispiel vom Blau des Himmels (vgl. PhW, S. 252).

Befinde ich mich im Sommer im Garten, bei herrlich blauem Himmel, dann nehme ich, sofern ich den Blick auf den Himmel richte, eine mich ansprechende

Farbqualität wahr, die sich durch die jeweilige Lichteinwirkung und die Dynamik der Luftschichten konstituiert. Das Blau scheint leicht beweglich, es changiert im Verlauf der Wahrnehmung und ich kann mich in diese doch irgendwie bewegte Stille mit leiblich spürbarer Ruhe hineinbegeben. Ich kann den Blick fixieren auf einen Ausschnitt des Blaus, mich hineinfallen lassen in die Betrachtung, mich diesem Blau sozusagen anpassen. Für einen Moment scheint sich die Distanz zum blauen Himmel dann plötzlich aufzuheben. Die Farbe und meine Empfindung ihrer Qualität, die leiblich spürbar wird – sozusagen als Hineingezogen-Werden in ein Wahrnehmungsgeschehen – verbinden sich zu einem intensiven Erlebnis, in dem die „Lebensschwingung“ (PhW, S. 252) eines sinnlich Wahrgenommenen, hier der blauen Fläche des wolkenlosen Himmels, sozusagen ihre leibliche Resonanz findet. „Das Sinnliche gibt mir nur wieder, was ich ihm leihe, doch habe ich noch das selbst nur von ihm“ (PhW, S. 252). Zwischen dem Empfundnen (hier dem blauen Himmel) und dem Empfindenden geschieht nach Merleau-Ponty also jeweils ein spürbarer Austausch von *Lebensschwingung*, beide spielen im Wechsel zusammen und konstituieren das Wahrnehmungserlebnis in „Koexistenz“ (PhW, S. 251). Koexistenz meint, dass ein Phänomen und die es begleitenden Empfindungen, die diesem Phänomen entsprechenden leiblichen Zustände, sich aufeinander einstimmen und sozusagen gleichzeitig entstehen. Dem Subjekt in seiner Leiblichkeit eignet in Bezug auf die Phänomene der Außenwelt „ein Vermögen, das mit jedem Existenzmilieu in eins entspringt und sich mit ihm synchronisiert“ (PhW, S. 249). Diese sich gleichschaltende Dynamik von Leib und Außenwelt ist nach Merleau-Ponty jedoch nur möglich, weil der Leib durch sein immer schon auf die Welt gerichtet Sein mit der Qualität von Empfindungen bereits vertraut ist. Er hat aus Erfahrung latentes Wissen, latente Einsicht in die Art solcher Wahrnehmungserlebnisse und kann deshalb eine „willentlich eingenommene Haltung“ (PhW, S. 249) nutzen, um die Welt vertiefend wahrzunehmen (vgl. PhW, S. 251).

### **2.2.2 Vorprädikative Grundlagen von Weltkonstitution**

Als die „Dimension, in Bezug zu welcher ich unaufhörlich mich situiere“ (PhW, S. 10.), konstituiert sich also die Welt schon vorbewusst als Wirklichkeitsphänomen. Weil es von Anfang an den kontinuierlichen Weltbezug gibt, der zunächst über den Leib geschieht – ein besonderes Beispiel dafür ist die Tatsache,

dass kleine Kinder zunächst gar nicht zwischen sich und den Gegenständen der Umwelt, die sie wahrnehmen, unterscheiden – steht fest: Die Welt ist als Grundlage aller unserer konkreten Erfahrung für uns immer schon da, jeweils in genau der Weise, wie wir sie wahrnehmen. Die Welt und das eigene Leben erscheinen als „vorprädikative Einheit“ (PhW, S. 15), die der Leib wahrnimmt. Dieser individuelle vorprädikative Bezug ist nicht zu beschreiben, denn vorsprachlich Erfahrenes ist eben sprachlich nicht einzuholen. Er ist nichts, was „je Analyse zu größerer Klarheit brächte“ (PhW, S. 15). Er kann nicht erforscht werden, denn dazu müsste er sprachlich bewusst gemacht, also zergliedert werden. Das Vorprädikative müsste in ein Medium übersetzt werden, was seiner Eigenart widerspricht. Einzelne intentionale Akte der bewussten Wahrnehmung, des Erinnerns, des Urteilens, sind reflektierbar, man kann sie in ihrer Eigenschaft als *noetisch-noematische* Korrelate beschreiben. Aber der ganzheitliche, leibliche Bezug der Einheit des Subjektes zur Einheit der Welt ist sprachlich unfassbar. Leiblichkeit ist das *a priori* des Weltbezuges.

Jedoch baut sich die Sprache genau auf dieser vorsprachlichen Grundlage von Wahrnehmung und intuitiver Erkenntnis auf, dem Grund des „vorprädikativen Bewusstseinslebens“ (PhW, S. 12). Nach dieser radikalen These ist Leiblichkeit nach Merleau-Ponty nicht nur Grundlage von Wahrnehmung, sondern liegt auch allen sprachlichen Äußerungen zugrunde.

„In der Verschwiegenheit dieses originären Bewusstseins kommt nicht allein zur Erscheinung, was überhaupt Worte besagen wollen, sondern auch, was Dinge überhaupt sagen wollen, der erste Bedeutungskern, um den alle Akte des Nennens und Ausdrucks sich organisieren“ (PhW, S. 12).

Auf einer vorprädikativen Ebene liegt der Grund, der die Notwendigkeit von Bedeutungen, d. h. sprachlichen Ausdrucksmitteln für Dingphänomene, initiiert. Eine erste leibliche Gerichtetheit auf Wahrnehmen und Verstehen der Eigentümlichkeiten, des Wesens von Dingen, die sogenannte „fungierende Intentionalität“ (PhW, S. 15), begründet in vorprädikativer Weise den Prozess einer Wahrnehmung, die reflektiert werden kann. Vorstellbar ist ein Zustand des Bewusstseins, in dem sich Wahrnehmung und Sprache erst annähern und kombinieren müssen. Das in einem bestimmten Kontext unmittelbar Wahrgenommene wird durch ein sprachliches Zeichen seiner Identität zugeführt. Die Benennung ermöglicht, dass ein Ding in verschiedensten Kontexten, aus verschiedensten Perspektiven, als ein Sich-gleich-Gebliebene identifiziert werden kann.

„Eine solche neue Bedeutungsintention auch kennt sich erst selbst, wenn sie schon verfügbaren Bedeutungen sich überschiebt, die vorangegangenen Ausdrucksvollzügen entstammen“ (PhW, S. 217).

Ein Objekt z. B. kann wahrgenommen, aber erst als Blume bezeichnet werden, wenn aufgrund der ersten, noch leeren, vorprädikativen Bedeutungsintention schon vertraute Worte als Ausdrucksmittel in Erscheinung treten. Danach erst kann der Akt dieser Wahrnehmung reflektiert werden. Vorsprachlich Bewusstes wird also mit schon verfügbaren sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten überlagert. Sprache entsteht nach Merleau-Ponty also auf leiblicher, vorprädikativer Grundlage. Deshalb bleibt die Bedeutung der Leiblichkeit auch weiterhin als eine Dimension von Sprache und Lesen bestehen, indem sie nach Merleau-Ponty den sprachlichen Zeichen inhärent ist. Das soll im Folgenden noch deutlicher umrissen werden.

### **2.2.3 Leib und Sprache**

Hinlänglich bekannt ist, dass sich der Leib mit seinen Funktionen maßgeblich an der Interpretation der sprachlichen Zeichen beteiligt. Betonung, Gestik und Mimik unterstreichen den Inhalt der Worte und Sätze und tragen damit zu deren Deutung bei. Nach Merleau-Ponty geht die Bedeutung des Leibes für Sprache und Ausdruck aber weit über die obengenannten Funktionen hinaus. Zunächst sind für ihn Sprache und Denken nicht zu trennen, „sie umschließen einander“ (PhW, S. 216). Die Vorstellung, erst käme das Denken, das danach in Sprache übersetzt würde, ist deshalb falsch. Sprache und Denken entspringen für Merleau-Ponty in eins, es geschieht ein der Sprache inhärentes Denken, wodurch sich Sinn konstituiert. Dieser Sinn entsteht nicht durch eine bereits vorher bekannte begriffliche Bedeutung der Worte, sondern die Worte bringen den Sinn durch ihre *gestische Bedeutung* erst hervor (vgl. PhW, S. 212). Wie ist das zu verstehen? Für Merleau-Ponty ist die Sprache der „Leib des Denkens“ (PhW, S. 216). Denken und Sprache verhalten sich zueinander wie Bewusstsein und Leib. So wie das Bewusstsein nur unter Beteiligung des Leibes Wahrnehmungsakte intendieren und dadurch gemeinsam mit dem Leib diese Wahrnehmung sozusagen subjektiv prägen kann, so erhält das Denken in der Sprache seine Gestalt und seine Ausdrucksmöglichkeiten. Sprachliche Zeichen sind im Bewusstsein als Vorstellungsbild oder Klangvorstellung vorhanden. Diese *sinnliche Qualität* der Zeichen moduliert das Denken mit und beinhaltet auch gleichzeitig

die leiblichen Möglichkeiten, wie deren gedanklicher Gehalt vorgetragen werden kann. Ich habe ihr „Artikulations- und Klangwesen inne [...] als eine mögliche Modulation, einen möglichen Gebrauch meines Leibes“ (PhW, S. 214). Der Form eines Wortes ist diejenige Gebärde inhärent, mit der sich sein Sinn auch leiblich vergegenwärtigt. Das sprachliche Zeichen verweist schon auf seine leiblichen Ausdrucksmöglichkeiten, ist nicht nur kognitiv vorhanden, sondern auch *einverleibt*.<sup>31</sup> Nach Merleau-Ponty liegt allen Worten und Begriffen vor ihrer begrifflichen Bedeutung eine „existentielle Bedeutung“ (PhW, S. 216) zugrunde. Diese ist wahrnehmbar als affektiver Wert, als unmittelbar Ansprechendes, als Stil (vgl. PhW, S. 216), welcher der begrifflichen Bedeutung immer inhärent ist. Die *existentielle Bedeutung* zieht die Aufmerksamkeit des Wahrnehmenden auf sich, indem sie eine leibliche Reaktion, vielleicht ein inneres Bewegtsein, auslöst. Damit unterstützt sie zugleich eine kognitive Intentionalität auf den Gegenstand. Der affektive Wert enthält deshalb das Potential, Sinn verschiedenster Dimensionen zu erschließen. Wenn ein Ausdruck, z. B. in einem philosophischen Text, treffend in einen Zusammenhang eingebunden ist, kann dessen affektiver Wert, wie eine unterstützende leibliche Geste, dem Leser ein neues Feld von Erkenntnissen eröffnen, welches weit über die Bedeutung dieses Ausdrucks im ersten Kontext hinausgeht. Viele tradierte Ausdrücke oder Sätze philosophischer oder literarischer Texte sind Beispiele für derartiges, affektiv eingekleidetes Denken. Durch ihr Wortbild, ihren Rhythmus oder Klang im jeweiligen Zusammenhang, eröffnen sie plötzlich Vorstellungswelten und Einsichten, die den gängigen begrifflichen Inhalt dieser Ausdrücke transzendieren und Verstehen von Leben und Welt vertiefen.<sup>32</sup> Besonders wirksam ist dieser affektive Wert oder Stil der Sprache im konkreten Gespräch zwischen Dialogpartnern.

„Nicht mit `Vorstellungen` oder Gedanken kommuniziere ich zuerst, sondern mit einem sprechenden Subjekt, mit dessen bestimmter Weise zu sein, und mit der `Welt`, die er `im Blick` hat“ (PhW, S. 218).

Ist der andere tatsächlich leiblich anwesend, können seine Gebärden, sein Tonfall und seine Mimik die affektive Komponente der Worte besonders

---

<sup>31</sup> In Kapitel 4 dieses Teils werde ich genauer zeigen, welche Bedeutung das Klangpotential der Sprache sogar beim stillen Lesen für das Textverständnis haben kann.

<sup>32</sup> Dieser Gedanke wird im Folgenden mehrfach vertieft und in Teil C für die Didaktik fruchtbar gemacht.

unterstützen. Die komplexen Möglichkeiten solcherart Kommunikation bedingen es, dass sich die individuelle Einstellung beider Gesprächspartner, ihre Perspektive zur Welt, die sie in der konkreten Situation einnehmen, unmittelbar naherücken. Es entsteht eine Ebene der Zwischenleiblichkeit, in der sich Kommunikation auf ganzheitliche Weise vollzieht. Es wird möglich, Gedanken und Gefühle des Gesprächspartners, sein Innenleben, sozusagen auf kognitive und sinnliche, d. h. leibliche Weise zu teilen. Zwar bleibt die originäre Erfahrung fremden Innenlebens immer verschlossen, aber seine Gebärden eröffnen mir bedingt Zugang dazu, denn sie sind mir aus eigenem Verhalten vertraut.

„In der Erfahrung des Gesprächs konstituiert sich zwischen mir und dem Anderen ein gemeinsamer Boden, mein Denken und seins bilden ein gemeinsames Geflecht, meine Worte so wie die meines Gesprächspartners sind hervorgerufen durch den gemeinsamen Stand der Diskussion und zeichnen sich in ein gemeinsames Tun, dessen Schöpfer keiner von uns beiden ist. Das ergibt ein Sein zu zweien [...], unser beider Perspektiven gleiten ineinander über, wir koexistieren durch ein und dieselbe Welt hindurch“ (PhW, S. 406).

Das Gespräch, das Merleau-Ponty hier beschreibt, ist mehr als ein Austausch von Worten, sondern eine gemeinsame Sprach-Handlung, eine sich in Worten und Leiblichkeit verschränkende Dynamik. Raum und Zeit werden auf kognitiver und leiblicher Ebene geteilt, es findet ein gemeinsamer, intersubjektiver Bezug zur Welt statt.

Rückblickend fasse ich zusammen:

Merleau-Pontys Phänomenologie ist eine Phänomenologie der Leiblichkeit. Insgesamt alle Ebenen innerer und äußerer Wahrnehmung (Erinnerungen, Phantasievorstellungen, rationale bzw. kognitive Leistungen, konkrete sinnliche Wahrnehmungen u. a.) sind untrennbar mit der jeweils empfundenen Leiblichkeit verbunden (vgl. PhW, S. 214). Vorrangig der Leib, nicht mehr das reflektierende Bewusstsein, wie zunächst bei Husserl, ist „Subjekt der Wahrnehmung“ (PhW, S. 263), auf ihm gründet der spezifische Weltbezug des Menschen. Leib und Bewusstsein bilden ein untrennbares Erkenntnismedium, welches immer in Bezug zur Welt steht. Es nimmt mit dem Existenzrhythmus der Umwelt Verbindung auf und befindet sich in Wechselwirkung mit diesem. Ein Zugang, oder besser ein Nachempfinden von Fremdbewusstsein, vom Innenleben anderer Menschen, ist nicht primär auf begrifflicher Ebene, sondern aufgrund der geteilten Leiblichkeit möglich.

Der Leib, obwohl untrennbar vom denkenden Bewusstsein, verfügt über ein eigenes vorsprachliches bzw. sprachlich nicht realisierbares Wahrnehmungs- und Erkenntnispotential. Auf diesem konstituiert sich auch die Sprache, die ihrerseits eine leibliche Dimension hat.

Als Konsequenz der dargestellten Zusammenhänge umfasst bei Merleau-Ponty der Begriff der *Wahrnehmung* nicht mehr nur die einzelnen Wahrnehmungsakte oder -leistungen. *Wahrnehmung* bezeichnet die grundsätzliche Einstellung des Subjektes zur Welt. Und nur deshalb, weil *Wahrnehmung* immer perspektivisch ist, kann aus dem individuellen Blickwinkel, aus dem ein Mensch die Welt betrachtet, aus seiner besonderen Weise von Intentionalität, seine individuelle Haltung zur Welt entstehen und deutlich in Erscheinung treten.

### **2.3 Zum Zusammenhang von Hermeneutik und Phänomenologie**

Texte sind Dinge besonderer Art, sie sind sprachlich verfasste, schriftliche Mitteilungen von Menschen. Die Hermeneutik befasst sich mit der Aufgabe, solche Mitteilungen zu deuten. Damit versucht sie zu erforschen, wie fremde Gedanken zu verstehen sind. Sie weist dafür eigene Begriffe und Fertigkeiten aus und beschreibt die Strukturen bzw. Dynamiken, in denen sich Verstehensprozesse vollziehen. Und sie fragt nach den Voraussetzungen, die ein Rezipient erfüllen muss, um einen Text zu deuten.

Die Phänomenologie erforscht ein noch weiteres Feld, sie befasst sich mit der Frage nach der Möglichkeit von Erkenntnis durch Wahrnehmung. In diesem Zusammenhang fragt sie, wie sich einzelne Akte der Wahrnehmung und komplexe Wahrnehmungserlebnisse konstituieren. Sie beschreibt die Bewusstseinsstrukturen und -leistungen, und reflektiert, ob und inwiefern es möglich ist, Einblick in Fremdbewusstsein zu nehmen. So erforschen beide Disziplinen, wie ein Gegenstand, z. B. ein Text, vom erkennenden Subjekt wahrgenommen und verstanden werden kann. Die Bereiche von Phänomenologie und Hermeneutik treffen sich darin, dass sie beschreiben, inwieweit Perspektivität und die Möglichkeit objektiver Erkenntnis zusammenkommen können und indem sie vergleichbare Methoden zur Verfügung stellen.

Texte machen Rezipienten das Angebot, auf ihre Botschaft zu reagieren, mit ihnen in den Dialog zu treten. Wird die bedruckte Seite eines Buches

wahrgenommen, erscheint der Text sofort als etwas, das entschlüsselt und hermeneutisch gedeutet werden muss, wenn man ihn denn zur Kenntnis nehmen und verstehen will. Die Intentionalität, mit der sich ein Bewusstsein auf ein Schriftstück richtet, beeinflusst von Anfang an, in welcher Weise, mit welchem Erfolg, das Dialogangebot aufgenommen wird. Noch bevor der komplexe Vorgang des Lesens in Gang kommt, beeinflussen affektive Komponenten, d. h. emotionale und leibliche Gestimmtheiten, auch das Sehvermögen, diejenigen kognitiven intentionalen Haltungen, mit denen sich ein Rezipient bewusst auf einen Text richtet.<sup>33</sup> Leibliche Reaktionen auf die Textwahrnehmung sind also von vornherein mit hermeneutischen Verfahren verzahnt und werden vom Rezipienten mehr oder weniger bewusst reflektiert. Nach und nach konstituieren sich aus einer Vielfalt phänomenaler Eindrücke und sprachlicher Bezüge Bedeutungskerne, aus denen wiederum Verstehensentwürfe generiert werden. So erscheint der Text in der inneren Wahrnehmung des Rezipienten als individuelle Art von Interpretation, die weiterhin konstant von leiblichen Empfindungen verschiedenster Weise begleitet wird. Besonders in kurzen oder längeren Phasen des Innehaltens im Denken und Lesen, in denen sozusagen diese Gegenwart des

---

<sup>33</sup> An dieser Stelle möchte ich präzisieren, in welchem Sinne die Begriffe *affektiv* und *Affektivität* hier weiterhin verwendet werden. Dazu beziehe ich mich auf den Phänomenologen Jan Slaby, der an Gedanken Husserls und Merleau-Pontys anknüpft, die hier bereits entfaltet wurden. Für Slaby ist *Affektivität* ein immer vorhandener Zustand, „eine kontinuierliche Gestimmtheit im Wachleben“ (Slaby 2008, S. 108). Diese Gestimmtheit bewirkt, dass eine Person grundsätzlich motiviert ist, an ihrer Umgebung Anteil zu nehmen, sich positiv oder negativ auf sie einzulassen. Aus dieser grundlegenden Affektivität gehen nach Slaby ständig *Empfindungen*, *Emotionen* und *Stimmungen* als deren Erscheinungsformen hervor (vgl. Slaby 2008, S. 105). Alle diese affektiven Phänomene haben „Widerfahrnischarakter“ (Slaby 2008, S. 106), d. h. sie geschehen einer Person, ohne dass diese ihren Zustand zunächst willentlich beeinflussen kann. Empfindungen wie z. B. Schmerz, Hunger oder Unwohlsein irgendeiner Art erscheinen einfach. Sie haben einen leiblichen Ursprung. Als *Emotionen* bezeichnet Slaby bewusste Gefühle, die auf etwas Konkretes gerichtet sind, das sich außerhalb der betreffenden Person befindet: z. B. die Freude über ein bestimmtes Ereignis, die Abneigung gegenüber einem bestimmten Menschen (vgl. ebd., S. 109). Zudem nimmt jede Person für sich immer eine „Gesamtstimmung“ (ebd.) wahr, zu der entsprechende leibliche Hintergrundgefühle gehören. Diese Stimmung zeigt, wie die Person insgesamt gerade zu ihrer Umgebung steht, in ihr äußert sich der Weltbezug des Einzelnen. Alle drei Arten affektiver Zustände, Empfindungen, Emotionen und Stimmungen beeinflussen einander und gehen ineinander über. Deshalb ist eine klare begriffliche Trennung nicht möglich. Benennbar ist aber, welche Anteile im Vordergrund stehen und besonders intensiv wahrnehmbar sind. Der Begriff der *Affektivität* wird in dieser Arbeit, wenn nicht ausdrücklich nuanciert, in der hier umrissenen Bedeutungsbreite verstanden.

Gelesenen in der inneren Wahrnehmung betrachtet wird, kann sich der affektive Wert der Worte, gekoppelt mit der auf Deutungsüberschuss verweisenden Dimension der Sprache, besonders entfalten. Das Bewusstsein veranschaulicht für sich dann in verschiedenster Weise eine vorläufige Interpretation. Es verflechten sich in betrachtender Haltung ein Schauen der inneren Bilder und das auf hermeneutischer Basis kognitive Auslegen der Schrift als Resultate intentionaler Akte verschiedenster Qualität. Schreitet der Leseprozess fort, bringt er daraufhin den Text in immer neuen kognitiven Deutungsvarianten, begleitet von einer Schicht wechselnder leiblicher und emotionaler Erfahrungen und Assoziationen zur Erscheinung.

Je vielfältiger und differenzierter also die sich aus demselben Text bildenden Deutungsvarianten sind, je mehr verdichtet sich seine phänomenale Wirklichkeit, aus je mehr Perspektiven kann sich ein Text zeigen.

Die Ebenen der Phänomenologie und Hermeneutik mit der dazugehörigen Bedeutsamkeit von sinnlicher Wahrnehmung und kognitiver Auseinandersetzung sind in Bezug auf das Verstehen von Texten nicht mehr zu trennen. Gemeinsam eignen den phänomenologischen sowie den hermeneutischen Prozessen Pluralität, Offenheit und Zirkelhaftigkeit. Die von Gadamer beschriebene Dynamik der hermeneutischen Erfahrung als zirkulärer oder eher spiralförmiger Sinnbewegung hat ihre Grundlage in der mit ihr korrelierenden phänomenalen Wirklichkeit.

Methodische Gemeinsamkeiten beider wissenschaftlicher Disziplinen liegen in den Verfahren von Beschreibung und Reflexion. Die Methode der phänomenologischen Beschreibung ist die phänomenologische Reduktion, auch phänomenologische Reflexion. In Absehung aller wirklichen Seins-Setzung können damit alle möglichen und wirklichen Strukturen der Intentionalität intersubjektiv reflektiert werden. Weil bestimmte Arten der Wahrnehmung und auch das *a priori* der Phänomenologie, von dem alle Wahrnehmung ausgeht, nach Merleau-Ponty im Bereich des Vorbewussten und Vorsprachlichen liegen, kommt die Reduktion hier an ihre Grenzen.

„Nicht zieht [...] die Reflexion sich aus der Welt auf die Bewusstseinsseinheit als den Weltgrund zurück, vielmehr nimmt sie nur Abstand, um die

Transzendenz zu erblicken in ihrem Entspringen, spannt sie die uns mit der Welt verknüpfenden Fäden auf, um sie erscheinen zu lassen“ (PhW, S. 10).

Die phänomenologische Reduktion schafft Distanz zur spontanen Wahrnehmung und schreitet zurück, um die intentionalen Erlebnisse und Akte, die *Fäden*, mit denen das Bewusstsein sich auf transzendente Dinge richtet, zu betrachten bzw. zu analysieren. Alle mit Kognitivem verbundenen *noetischen* Formen sind hier benennbar und auf ihre *noematischen* Korrelate hin analysierbar. In Bezug auf die *hyletische* Schicht, auf Empfindungen und Emotionen, ergeben sich aber Probleme, denn als leibliche innere Wahrnehmungen sind sie in ihrer Qualität sprachlich nur ansatzweise zu vermitteln. Darüber hinaus sind sie zum Zeitpunkt ihrer reflexiven Selbstvergewisserung nur begrenzt zu erinnern. Reflexion ist immer nur zeitlich verzögert praktikierbar und kommunizierbar und auf die sprachliche Basis verkürzt; sie geschieht auf kognitiver Ebene. Diese Differenz zwischen der unmittelbaren Stufe der inneren und/oder äußeren Wahrnehmungen und der zweiten reflexiven Stufe ist also erheblich. Die Reflexion muss hier, will sie die Komplexität der unmittelbaren Erfahrungen auch nur annähernd einholen, eine erhebliche Vielfalt sprachlicher Möglichkeiten aufbieten, um Phänomene adäquat zu beschreiben. Dennoch bleiben viele Anteile der jeweiligen phänomenalen Wirklichkeit als Unsagbares zurück. Rationalität als Medium der Erkenntnis findet hier ihre Grenzen. Deshalb bedient sich Merleau-Ponty zwar einer Begrifflichkeit, die sich an diejenige Husserls anlehnt, er geht aber viel weniger analytisch vor.<sup>34</sup> Allein der Vorsatz, ganzheitliche Erfahrungen zergliedert zu präsentieren, um sie verständlich zu machen, bleibt als Widerspruch in sich immer zum Scheitern verurteilt. Merleau-Pontys sprachliche Werkzeuge sind deshalb oft unterschiedlichste Metaphern und Bilder, die Deutungsräume anbieten. Damit erweitert er zusätzlich den Gebärdenreichtum der Worte und befähigt den Leser, über die Sprache auch die leibliche Dimension der Wahrnehmung einzufangen.

Wie die Phänomenologie nutzt auch die philosophische Hermeneutik Gadammers das Verfahren der Beschreibung. Sie beschreibt den Prozess des Verstehens in seinen ineinanderfließenden Phasen, der Bewegung vom Ganzen zum Detail und

---

<sup>34</sup> Giuliani-Tagmann spricht in diesem Zusammenhang kritisch von einer „unverständlichen Vernachlässigung der zuvor betonten Strukturen, die jetzt nur noch am Rande auftauchen, da sie sozusagen verleiblicht werden [...]“ (Giuliani-Tagmann 1983, S. 82).

zurück zu einem neuen Konzept des Ganzen. Hier ergibt sich auch für die Hermeneutik ein Verfahrensproblem, das Widersprüchliches zu vereinigen sucht. Denn die Dynamik von sich im Bewusstsein ständig verschränkenden Konzepten und Denkbewegungen kann nur reflexiv analytisch dargestellt werden. Dadurch wird auch hier Ganzheitliches zerlegt.

Die Resultate der Denkbewegungen, die Deutungen eines Textes, werden in der Hermeneutik mehrfach geprüft. Auf einer ersten Stufe wird die Stimmigkeit von Text und Auslegung beurteilt. An diese textimmanente Reflexion schließt sich eine weitere, die wirkungsgeschichtliche Reflexion an, die sich über das Verhältnis der gegenwärtigen und historischen Blickrichtungen auf denselben Text Klarheit schafft. Auch die Hermeneutik beleuchtet mit ihren reflexiven Verfahren den Gegenstand also aus verschiedensten Perspektiven, um möglichst komplex und treffend das Potential des Textes darstellen zu können.

Ein Phänomen, hier ein hermeneutisches, zeigt sich als in einer oder mehreren Weisen zugänglich, man kann es von verschiedenen Perspektiven aus auf verschiedenste Weise zur Erscheinung bringen, zu einer möglichen Sinneinheit zusammenfügen. Dennoch sind damit aber nie alle Möglichkeiten erfasst, es gibt keinen endgültigen Sinnentwurf. Richten sich im Laufe der Zeit alternative Intentionen auf denselben Text, müssen auch diese wieder neu ansetzen und auf ihre Weise die Horizonte, in denen sich die Deutungen ereignen, neu setzen.

Die vorausgehenden Überlegungen sind komprimiert in der These Günter Figals, dass es „die Momente der hermeneutischen Erfahrung nur im Phänomenalen gibt“ (Figal 2009, S. 186). Um dies zu verdeutlichen, bedient sich Figal der Analogie zwischen Text und Raum, auch zwischen Texten und Häusern. „Ein Text ist, wie ein gebauter Raum, eine begrenzte Weite [...] für die Erfahrung von Sinn“ (Figal 2017, S. 68). Wie der gebaute Raum hat auch der Text eine Weite, die dennoch irgendwo begrenzt ist. Das Lesen eines Textes lässt etwas Wirklichkeit werden. Dennoch ist dieses Wirkliche, dieser Zusammenhang oder Sinn, der beim Lesen immer wieder neu entsteht, eben nur möglich innerhalb aller Möglichkeiten, die das Zeichensystem hergibt, oder analog zum Haus gedacht, innerhalb der räumlichen Strukturiertheit und Ausdehnung des Gebäudes. In seiner Eigenschaft, lesbar zu sein, gibt der Text vor, welche Möglichkeiten von Lesbarkeit aufgrund seiner Zeichengestalt realisiert werden können. Und analog

zum Haus als Objekt ist auch der Text nur in Abschattungen seiner möglichen Deutungen zu konstituieren und zu interpretieren. Er wird als lesbar wahrgenommen, tritt in Erscheinung, ist immer Phänomen, je nach Perspektive des Interpreten ein anderes. Die Grundlage seines Erscheinens sind *noetisch-noematische* Korrelationen verschiedenster Art, immer wieder kann sich ein neuer Text vergegenwärtigen. Indem die Phänomenologie die Grundlagen der Hermeneutik intentional-analytisch offenlegt, zeigt sie gleichzeitig, dass es phänomenologischer Zusammenhänge bedarf, um hermeneutische Prozesse grundlegend zu erklären.

Offenheit, Korrelation, Zirkelhaftigkeit und Pluralität der sinnlichen und gedanklichen Zugänge auf den intendierten Gegenstand kennzeichnen also die Dynamik der phänomenologischen und hermeneutischen Prozesse, welche gemeinsam das Verstehen von Texten ermöglichen und beeinflussen. Damit ergibt sich das Bild eines im leiblichen Kontext verankerten Sinngeschehens, eines phänomenologisch-hermeneutischen Erfahrungsraumes, in dem sich Textverstehen als Wahrnehmungserlebnis konstituiert. In Anlehnung an Merleau-Ponty verweist Günter Figal auf den Zusammenhang zwischen Lesen und sinnlicher Wahrnehmung: „Auch im stillen Lesen ist der Rhythmus und Klang der Sprache da. [...] Dem stillen Lesen entspricht ein stilles Hören, und zwar nicht nur, wenn man Gedichte liest.“ (Figal 2017, S. 69). Letztlich sind das Lesen und gleichzeitige Deuten, das Verstehen und gleichzeitige Interpretieren von Texten immer ein Erlebnis auf mehreren Ebenen der Wahrnehmung. Das heißt, Textdeutung verdichtet sich kontinuierlich zu einer komplexen phänomenalen Wirklichkeit, zu einer Gegenwart des Textes als Ganzem, die im Bewusstsein eindringlich erlebt wird. Als vorübergehende Synthesis hat dieses *Wahrnehmungserlebnis*<sup>35</sup> folgende Eigenschaften:

1. Dem *Wahrnehmungserlebnis Textdeutung* eignen flüchtige Elemente wie das leiblich Empfundene, welche den kognitiven Anteil des Verstehens begleiten

---

<sup>35</sup> Obwohl hier vornehmlich innere Wahrnehmung gemeint ist, kann diese sich den äußeren Wahrnehmungsmodi annähern. Sinneswahrnehmungen, die beim Lesen erzeugt werden, können sehr präsent werden, denn sie sind latent einverleibt. Gerüche, z. B. der Duft eines Parfums, kann im inneren Erleben aufgerufen werden, auch die haptischen Qualitäten von Materialien, z. B. eines Seidenschals, können in Erscheinung treten. Mit der Fähigkeit des inneren Hörens bewegt sich das Lesen auf die Grenze von innerer und äußerer Wahrnehmung zu.

und sich im Fluss der Zeit kontinuierlich verändern. Das Subjekt verleibt sie nur begrenzt ein, d. h. sie sind nur begrenzt wieder zu vergegenwärtigen.

2. Das *Wahrnehmungserlebnis Textdeutung* kann zu einem vorläufigen Abschluss kommen, denn alle Eindrücke werden im inneren Zeitbewusstsein durch die Retention synthetisiert. Deshalb ist Erinnerung möglich, d. h. der Leseprozess kann unterbrochen und in Teilen in der Rückschau betrachtet werden. Damit ist er als sprachliche Sinneinheit kognitiv und teils leiblich erinnerbar, reflektierbar und dokumentierbar.

3. Das *Wahrnehmungserlebnis Textdeutung* hat dadurch, dass ein Text im Prozess der Rezeption in einer bestimmten Weise affektiv bewertet, verstanden und vom Subjekt als Sinneinheit generiert wurde, für das Ich Bedeutsamkeit. Es eröffnet neue Erkenntnisfelder und -möglichkeiten. Mit dieser Bedeutsamkeit ist das Verstehen insofern zugleich auf die Zukunft gerichtet, als es – kognitiv gespeichert und einverleibt – im weiteren Leben für den Rezipienten seinen Platz behalten und in neuen Zusammenhängen zu wieder neuen Deutungsvarianten und vielleicht auch Handlungsoptionen führen kann.

Nach diesen Überlegungen zur Verbindung von Phänomenologie und Hermeneutik soll der Blick auf die Leistungen des Wahrnehmungspotentials für die Interpretation von Texten nochmals geschärft werden. Dass ein leibliches Nachempfinden von Fremdbewusstsein möglich ist, wurde oben phänomenologisch begründet. Weil nach Merleau-Ponty die Sprache einen leiblichen Anteil hat, liegt die Vermutung nahe, dass dieser leibliche Anteil auch im schriftlichen Text zu finden ist. Auch hier muss etwas von einem nicht nur rationalen individuellen Weltbezug in Erscheinung treten. Dieser Annahme folgend muss es möglich sein, in der Rezeption eines überlieferten Textes, mindestens im Ansatz, *Zwischenleiblichkeit* zu realisieren. Diese müsste sich als eine mehr oder minder deutlich wahrnehmbare Brücke zum fremden Innenleben, in dem jeder geschriebene Text leiblich fundiert ist, zeigen können. Über diese Brücke könnte der Leser vertiefte Einsichten gewinnen, die bei der rein kognitiven Texterschließung nicht zu erhalten sind.

Im Folgenden wird die Annahme begründet, dass der Leser diesen leiblichen Anteil der Sprache eines schriftlichen Textes nur durch *empathische*

*Hinwendung* wahrnehmen kann. Um dies zu entfalten, wird zunächst der Empathiebegriff allgemein umrissen, dann phänomenologisch betrachtet, d. h. intentional analysiert. Daraufhin werden diejenigen sprachlichen Phänomene aufgezeigt, an denen die empathische Hinwendung im Text ansetzen kann.

### **3 Empathie als Erfahrung von Alterität**

#### **3.1 Empathie als alltägliches Phänomen und wissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand**

Im Alltagsverständnis meint Empathie eine besondere Art, sich dem Mitmenschen zuzuwenden; gemeint ist das Vermögen, an Freude oder Leid des Anderen Anteil zu nehmen. Wer empathisch ist, freut sich mit, wenn ein anderer sich in seinem Beisein über wohlverdientes Lob freut, oder leidet auch selbst, wenn er wahrnimmt, dass ein Bekannter große Schmerzen hat. Vielfach wird Empathie deshalb mit *Mitgefühl* übersetzt. Obwohl es nicht möglich ist, dieselben Gefühle wie der Andere zu empfinden, betrifft dessen Zustand einen empathischen Menschen auf dessen emotionaler Ebene mehr oder weniger intensiv.

Wenngleich sich Empathie im konkreten Miteinander besonders stark entwickeln kann, wird sie auch ausgelöst, indem Erlebnisse eines Anderen lediglich berichtet werden. Die meisten Menschen werden dies schon erfahren haben. Wenn wir z. B. von einer großen Enttäuschung hören, die ein uns nahe Stehender erlitten hat, ist es wahrscheinlich, dass wir auch mitleiden, indem wir uns in Gedanken an dessen Stelle begeben. Auch jetzt wird die empathische Hinwendung von eigenen leiblichen Missempfindungen begleitet. Besonders ausgeprägt wird sie sein, wenn wir die Lebensumstände des Anderen kennen, z. B. die Geschichte, die der Enttäuschung vorangegangen ist. Dann werden wir uns die möglichen Gedanken der Empathisierten zu vergegenwärtigen versuchen, ihre Enttäuschung wird uns auch kognitiv immer nachvollziehbarer sein, was unsere Empathie auf leiblicher Ebene wiederum noch intensiviert.

Diese knappe Darstellung von Empathie ist selbstverständlich in jeder Hinsicht holzschnittartig und dient hier nur als Grundlage für aufbauende Betrachtungen. In der Wissenschaftsgeschichte haben sich Psychologen, Philosophen und auch Kognitionswissenschaftler aus verschiedensten Perspektiven differenziert mit

dem Phänomen der Empathie beschäftigt. Je nach Ausrichtung ihrer Forschung wurden Definitionen verschiedenster Nuancierung entwickelt.<sup>36</sup>

Als ein solches Beispiel soll hier der Ansatz des Kognitionswissenschaftlers Fritz Breithaupt umrissen werden. Breithaupt versteht Empathie nicht nur als Mitfühlen, sondern eher als Miterleben. Im Zusammenhang mit Empathie meint dieses Miterleben für Breithaupt,

„dass man in die (kognitive, emotionale, leibliche) Situation eines anderen Wesens transportiert wird. Die Betonung liegt auf der Situation eines anderen. Der >Transport< beginnt mit einem mentalen Mitlaufen wie beim Schauen eines Films oder Lesen eines Romans, führt dann aber auch zu einem aktiven Mittragen von Entscheidungen“ (Breithaupt 2017, S. 16).

Im oben zitierten Beispiel wird Empathie als Prozess gesehen, der seine Qualität verändert bzw. verändern kann. Der bzw. die Empathisierende wird emotional sowie kognitiv nach und nach komplexer in die Situation eines anderen eingebunden, so dass er ggf. auch die Handlungsoptionen oder Konsequenzen, welche sich ergeben können, antizipiert und mitgestaltet. Dieser Prozess empathischer Hinwendung beinhaltet eine Schwerpunktverschiebung vom Miterleben durch Mitfühlen und Mitdenken zum Miterleben durch Mithandeln, vom eher Passiven zum Aktiven. Der Empathisierende kann eine relevante offene Situation für die bzw. mit der Empathisierten aktiv in die Zukunft hinein gestalten.

Fritz Breithaupt misst dem Empathievermögen essenzielle Bedeutung für das menschliche Miteinander zu und ergänzt deshalb eine seiner Ansicht nach weniger beachtete Perspektive auf dieses Phänomen. Er betont, dass der Diskurs um Empathie zunächst einmal selbstverständlich suggeriere, Empathie sei etwas ausschließlich Positives. Die positiven Elemente bzw. Konsequenzen empathischen Verhaltens will er auch keineswegs geleugnet wissen (Breithaupt 2017, S. 7). Er macht sich jedoch stark dafür, zu zeigen, dass Empathiefähigkeit auch zu negativen, ja kriminellen Absichten genutzt werden kann, „dass Empathie in einer Reihe von hochproblematischen menschlichen Verhaltensformen eine zentrale Rolle spielt“ (Breithaupt 2017, S. 7). Wer die Leiden des anderen nachvollziehen kann, hat zwar ggf. die Chance, sie zu lindern. Doch dieselbe

---

<sup>36</sup> Susanne Schmetkamp gibt dazu in ihrem Buch *Theorien der Empathie zur Einführung* (2019) einen ausführlichen Überblick.

Empathiefähigkeit gibt ihm auch die Möglichkeit, Leiden zu vergrößern. Diese Ambivalenz der Empathie, einem nach Breithaupt „zentralen Teil des Menschseins“ (Breithaupt 2017, S. 13), wird in dessen Buch detailliert ausgeführt.

Aus diesen wenigen ersten Annäherungsversuchen an den Begriff der Empathie halten wir für unseren Zusammenhang vorläufig fest: Empathie bezeichnet nicht nur einen affektiven Zustand, sondern kann als komplexer leiblicher, emotionaler und kognitiver Prozess verstanden werden, der sich in einem situativen Kontext aufbaut und dann qualitativ verändert. Dieser Prozess kann den Empathisierenden auf verschiedensten Ebenen aktiv einbinden, durchaus auch, wenn die relevante Situation lediglich sprachlich vermittelt wahrgenommen wird.

### **3.2 Empathie als phänomenologische Bewusstseinsstruktur**

Dem Argumentationsgang dieser Arbeit entsprechend wird Empathie nun aus phänomenologischer Sicht betrachtet. Der Fokus liegt auf der Frage, ob die menschliche Fähigkeit zur Empathie auch bei der Rezeption von Texten wirksam werden kann. Fördert auch hier empathische Hinwendung ein *besseres* Verständnis und wenn ja, wie und warum? Ist Empathie vielleicht sogar notwendig, um Texte sinnvoll zu verstehen?

Um sich dieser Frage mit den Mitteln der phänomenologischen Beschreibung zu nähern, muss zunächst dargestellt werden, wie die intentionale Struktur der Empathie beschreibbar ist mit Blick auf diejenige Situation, in der die Handelnden bzw. der Empathisierende und der Empathisierte leib-körperlich präsent sind. Vor diesem Hintergrund wird dann entfaltet, über welche dieser Bezugsmodi sich Empathie auch im Lesevorgang aufbauen bzw. wirksam werden kann. Worauf kann sich die empathische Hinwendung beim Lesen überhaupt richten und was kann korrelativ erscheinen? Durch welches Sprachmaterial können wir im Prozess der Textrezeption Spuren fremden Innenlebens, oder besser, eine die kognitive Ebene begleitende fremde affektive Intentionalität als noematisches Korrelat wahrnehmen?

Der Phänomenologe Thimo Breyer betrachtet Empathie generell als eine „multidimensionale Erfahrungsstruktur“ (Breyer 2015, S. 189). Transzendentalität, Interaffektivität und Intentionalität nennt er als diejenigen Dimensionen, welche diese Struktur kennzeichnen (vgl. Breyer 2015, S. 191-197). Die Fähigkeit, das

eigene Bewusstsein zu transzendieren, z. B. die Möglichkeit zur Einfühlung in höhere psychische Ebenen eines fremden Innenlebens, sind im Bewusstsein angelegt. Dies wurde schon weiter oben im Zusammenhang mit Husserl phänomenologisch hergeleitet (siehe Teil B 2.1.5). „Hier überschreitet das Bewusstsein zum ersten Mal wirklich sich selbst“ (Hua XIV, S. 8). Empathische Hinwendung als transzendente Leistung des Bewusstseins stößt jedoch auch an verschiedenste Grenzen. Zunächst bleibt der empathisierenden Annäherung eine grundsätzliche Differenz inhärent. Der originäre Zugang zum Fremdbewusstsein ist unmöglich, der fremde Leib bleibt die Barriere zu den Gedanken und leiblichen Empfindungen des Anderen. Über diese grundsätzliche Grenze hinaus unterscheidet Husserl noch weitere Hindernisse, welche die „Einfühlung“ (Hua XIV, S. 125) behindern. Möchte man sich in einen anderen hineinversetzen, wird es allein das Lebensalter unmöglich machen, bestimmte leibliche sowohl als auch kognitive Erfahrungen eines viel Jüngeren oder eines viel Älteren nachempfinden zu können. Genauso wie generationale können kulturelle Unterschiede Barrieren für gelingende empathische Zuwendung sein, z. B., wenn man an Gestik und Mimik Gefühlregungen zu erkennen meint, die sich aber im Kulturkreis des Anderen leiblich ganz anders äußern würden. Generation, Kultur oder auch biologische Unterschiede spielen als nicht zu beeinflussende Voraussetzungen eine grundsätzliche Rolle, welche die Distanz zwischen dem Empathisierenden und dem Empathisierten und damit den Erfolg der empathischen Hinwendung beeinflussen.

Mit den gegebenen Einschränkungen ist Empathiefähigkeit aber von jeher im Menschen verankert, können Gefühle im Sinne affektiver Zustände geteilt werden. Auf die intentionale Struktur dieses im weitesten Sinne als Interaffektivität zu bezeichnenden Phänomens soll nun noch genauer eingegangen werden.

Breyer unterscheidet in seiner Analyse der *Bewusstseinsleistung Empathie* die *noetischen* Bezugsmodi des Fühlens, Wahrnehmens, Vorstellens und Denkens (vgl. Breyer, S. 195). Innerhalb dieser Bezugsmodi lassen sich nicht-intentional

affektive Gehalte, eine Art passiv ablaufender Gefühlsprozesse, von aktiv gesteuerten empathischen affektiven und kognitiven Akten absetzen.<sup>37</sup>

Exemplarisch für im Alltag häufig wahrnehmbare empathische Hinwendung stehen solche Konstellationen, wie sie in den Beispielen weiter oben (S. 87,88) dargestellt wurden. Mit phänomenologischer Begrifflichkeit zu beschreiben sind diese wie folgt:

Ein Mensch nimmt wahr, dass sich ein Anderer in einem bestimmten Zustand oder einer bestimmten Situation befindet. Reagiert ersterer empathisch, geht seine Wahrnehmung weit über die Erfassung der Äußerlichkeiten, die er beobachten kann, hinaus. Sie transzendiert die Dingwahrnehmung, d. h. die Wahrnehmung des Kontextes und der körperlichen Erscheinung des betroffenen Menschen mit einer Hinwendung zu den Empfindungen des Anderen. Die Wahrnehmungshorizonte beider, Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung, werden verklammert. Die leiblichen Ausdrucksweisen (z. B. Gestik, Mimik, Stimme) des Anderen bewirken im Falle empathischer Hinwendung, dass der Beobachter sich spontan mit seinem Einfühlungspotential auf den Empathisierten richtet. Wenn dessen Ausdrucksweisen dem Empathisierenden intuitiv erkennbar sind, z. B. als Schmerz oder als Entsetzen, lösen sie, wenn es dem Empathisierenden um seinen Mitmenschen geht, dergestalt eine Resonanz aus, dass der Empathisierende diese Empfindungen auch bei sich nachempfindet. Als *noematisches* Korrelat seiner *noetischen* Haltung des Fühlens konstituiert sich beim Empathisierenden eine leibliche Erfahrung, die der des Empathisierten ähnlich bzw. verwandt ist. Auch die *noetischen* Formen des Denkens oder Vorstellens können anschließend, besonders bei komplexeren Handlungszusammenhängen, das auf den Empathisierten gerichtete Fühlen begleiten und differenziert ergänzen. Der Zustand des Empathisierten zeigt sich dem Empathisierenden als ein leiblich spürbarer. Die Qualität des fremden Gefühls wird nachempfunden, aber auch

---

<sup>37</sup> Auf die besondere Art der nicht-intentionalen Gefühlsansteckung, der sogenannten „Interaffektivität“ (Breyer 2015, S. 194), die sich z. B. spontan im konkreten Zusammentreffen größerer Menschengruppen, z. B. bei Massenpanik oder -begeisterung, entwickeln kann, soll hier nur am Rande eingegangen werden. Bei dieser Art der Affektivität antwortet der Einzelne passiv, ohne bewusstes Intendieren eines Anderen, mit entsprechenden leiblichen Empfindungen. Interaffektivität widerfährt. Bestimmte Gefühle, z. B. Angst, sind zwar bei allen Beteiligten da, sie werden in diesem Kontext aber nur selbstbezüglich wahrgenommen.

Gedanken oder konkrete Ängste werden ggf. im Bewusstsein des Empathisierenden vorgestellt.

Als Differenz zwischen dem, was der Empathisierende als Korrelat seiner intentionalen Akte wahrnimmt, und der originären Wahrnehmung des Empathisierten liegt einerseits die Fremdheit, die allen empathischen Prozessen inhärent bleibt. Andererseits erscheint in der Größe der Differenz auch eine Art hermeneutische Offenheit für die Deutung der Fremderfahrung sowie die Modulation der Empathie. Denn es ist dem Empathisierenden in einem gewissen Rahmen möglich, seine Empathie zu steuern. Nur im Wissen darum, dass seine eigenen Empfindungen und die des Empathisierten nicht übereinstimmen bzw. qualitativ unterschiedlich sind, kann der Empathisierende die Empathie auch korrigieren. Er kann z. B. nach und nach wahrnehmen, dass seine empathische Hinwendung nicht wirklich angemessen ist, oder sich ggf. auch emotional distanzieren, um im Sinne des Empathisierten handlungsfähig zu sein.

Breyer unterscheidet in Bezug auf empathische Akte zwischen „endogenen“ und „exogenen“ Empathieleistungen (Breyer, 2015, S. 260). Die endogenen Empathieleistungen sind intentionales Potential des Vorstellens und Denkens, welches der Empathisierende selbst einsetzt, bzw. einsetzen kann, um den wahrgenommenen Zustand des Anderen differenziert zu deuten. Exogen sind diejenigen Faktoren, die durch Kontextbedingungen und/oder den leiblichen oder sprachlichen Ausdruck des Empathisierten zu empathischer Hinwendung auffordern.

„Wie der Empathisierende diese exogenen Informationen über den Empathisierten verarbeitet und weiterinterpretiert, hängt wiederum von seinen eigenen (endogenen) Schemata ab, sodass sich hier eine Zirkularität von endogenen und exogenen Faktoren ergibt“ (ebd., S. 260).

Analog zu einem hermeneutischen Prozess verläuft auch die empathische Hinwendung wechselnd zwischen Faktoren, die von den Voraussetzungen und Möglichkeiten des Empathisierten abhängen, und solchen, welche aus der Situation wahrnehmbar sind, die der erlebte Kontext sozusagen hergibt. Die Situationsadäquatheit des Empathieprozesses, oder besser, dessen Gelingen, hängt also weitgehend von den Voraussetzungen des Empathisierenden, sozusagen von der Differenziertheit, Qualität und Steuerungsmöglichkeit seines Empathievermögens ab.

### 3.3 Empathie als Korrelat von Narration

Im Folgenden wird nun die Funktion von Empathie für die Textrezeption beleuchtet.

Zunächst soll daran erinnert werden, dass die Rezeption eines jeden pragmatischen oder literarischen Textes grundsätzlich mit einer Dialogsituation vergleichbar ist. Denn auch ein schriftlicher Text kann als Dialogpartner betrachtet werden. Noch über große historische Distanzen hinweg initiiert er einen gedanklichen Austausch mit unendlich vielen potenziellen Lesern. Denn es gibt einen Inhalt, z. B. eine Erzählung, die vermittelt wird und die die Gesprächsgrundlage von Text und Leser bzw. Leserin bildet.

Ob ein Gespräch gelingt, d. h. ob sinnvolle Inhalte vermittelt und weiterentwickelt werden können, hängt immer ganz erheblich von der Haltung der jeweiligen Gesprächspartner zueinander ab. Sind sie bereit, zu vernehmen, interessieren sie sich für die Erzählung, die Botschaft oder das Anliegen des Anderen, dann wird z. B. ein Problem, das vielleicht zunächst nur einer von beiden angesprochen hat, nach und nach zum gemeinsamen Thema werden. Sind die Gesprächspartner darüber hinaus jeweils noch resonanzfähig für Emotionen des jeweils anderen, werden sie diese im Verlauf des Dialogs immer genauer wahrnehmen.

Übertragen auf die Textrezeption bedeutet das: Ist ein Rezipient bereit und auch in der Lage, nachzuvollziehen, wie ein schriftsprachlich vermittelter fremder Standpunkt kognitiv *und* emotional entfaltet wird, kann dies bewirken, dass dieser Rezipient seinerseits positives affektives Potential investiert. Er reagiert im Verlauf des Lesens empathisierend auf das Angebot des Textes und es entwickelt sich zwischen Text und Leser eine Bezugsdynamik, die Breyer als *narrative Empathie* bezeichnet.

„Narrative Empathie kann [...] als Mischung aus unterschiedlichen Gefühlszuständen und Gefühlsakten gesehen werden. Zum einen evozieren Narrative [...] passiv-affektive Zustände der Immersion, das heißt der Leser fühlt sich in die Geschichte hineingezogen, ohne dabei auf irgendeinen konkreten Inhalt der Erzählung gerichtet sein zu müssen“ (Breyer 2015, S. 266).

Narrative Empathie ist demnach ein Phänomen, das sich aus variierenden Gefühlen zusammensetzt. Schon durch die Wirkung der ersten Seiten eines Romans kann der Leser ggf. in eine Stimmung versetzt werden, die ihn an den Verlauf

der Erzählung bindet. Vielleicht kann er zunächst gar nicht sagen, was ihn genau fasziniert, aber es baut sich eine gespannte Erwartungshaltung auf. Das bedeutet, der Rezipient wird, ohne dies bewusst zu intendieren, vom Text angezogen. Den weiteren Leseprozess wird er dann vielleicht mit konkret gerichteten Gefühlen wie Freude, Enttäuschung oder auch Traurigkeit begleiten, die, abhängig vom Kontext, qualitativ unterschiedlich empfunden werden.

Aus Sicht der Literaturwissenschaft ist solch empathisierendes Potential vorzugsweise narrativen Texten inhärent. Es findet sich in verschiedenster Einkleidung und ist unterschiedlich stark wirksam.

Nach der Literaturwissenschaftlerin Margret de la Camp sind es ausschließlich konkrete Figuren, die Empathie auslösen. „Denn Figuren sind die für empathische Prozesse notwendige soziale Bezugskomponente im Text“ (de la Camp 2019, S. 160). Analog zu den beteiligten Menschen in realen sozialen Kontakten gibt es in der Literatur das fiktive oder auch das faktuale (wirkliche) Personal, welches empathische Hinwendung initiieren kann. Dazu braucht es jedoch gewisse Voraussetzungen:

„Ein sehr starker Indikator für die Höhe des empathischen Wirkungspotentials ist die Frage, wie stark eine Figur in einem Text ausdifferenziert wird und in diesem Zusammenhang, wie stark das Innenleben einer Figur in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt“ (ebd., S. 244).

Demnach ist es für die Empathiebildung wesentlich, dass eine Figur vom Leser als komplexer Charakter wahrgenommen werden kann, der in verschiedensten Situationen variationsreich handelt. Nur so kann ein empathischer Prozess intentional auf mehreren Ebenen stattfinden und sich entsprechend intensiv entwickeln. Sehr flache und stereotyp gezeichnete Charaktere erzeugen kaum Empathie. Auch muss der Leser möglichst unvermittelt am Innenleben einer Figur teilhaben können, um sich empathisch auf sie zu richten (vgl. ebd., S. 256). Empathisierende Prozesse entstehen demnach, wenn der Leser eine differenzierte mentale Repräsentation, d. h. Vorstellung, von einer fiktiven Person herstellt. Dabei ergibt sich nach de la Camp die „Schnittstelle zwischen Empathie und Leseverstehen“ (ebd., S. 392). Werden Gedanken und Gefühle der Figur nachempfunden, erschließen sich auch deren Handlungsmotive und Strategien. Komplexe Ereignisse werden für den Leser aus einer fremden Perspektive sinnvoll, er kann den Zusammenhang konstruieren, in dem das Einzelne zum Ganzen der

Figur und der Situation passt. Empathie und Sinngenerierung sind beim Leseverstehen auf diese Weise ineinander verflochten.

Eine subjektiv spürbare Teilhabe am Innenleben einer Figur wird durch verschiedene rhetorische und darstellerische Mittel ermöglicht. Dialoge, innere Monologe oder auch Reflexionen abstrakten Inhaltes bringen den Leser nah an die Gedankenwelt der Figur. Darüber hinaus dienen auch Symbole und Metaphern sowie emotional aufgeladenes Wortmaterial dazu, den Leser affektiv in die erzählte Welt hineinzuziehen.

Wenn sie vom empathisierenden Potential des Textes hervorgerufen wird, bleibt die narrative Empathie des Lesers während des gesamten Leseprozesses bestehen. Verschiedene Textpassagen provozieren entsprechend qualitativ unterschiedliche Gefühlszustände. Insgesamt ist narrative Empathie aber, falls sie sich entwickelt, als Grundkonstante anzusehen, die sich auf die gesamte Struktur einer Erzählung bezieht. Sie erhält sich als emotionale Hinwendung innerhalb der Grenzen, in denen sich eine Geschichte ereignet. Manchmal bleibt sie sogar als emotionaler Nachklang bestehen, in der Erinnerung an ein bedeutsames Leseerlebnis.

Erstes Fazit: In Bezug auf erzählende Texte meint der Begriff der narrativen Empathie eine die Textrezeption begleitende multistrukturale Dynamik, die zwischen Leser und Textebene entsteht. Phänomenologisch zu beschreiben ist sie als ein aus interaffektiv-leiblichen, emotionalen und kognitiven Bezügen bzw. aus deren *noetisch-noematischen* Korrelaten sich konstituierender vieldimensionaler wechselseitiger Prozess. Der Empathisierende, hier der Leser, richtet sich jeweils mit verschiedenen Bezugsmodi der Empathie so auf eine Figur aus der dargestellten Welt, dass er sich an deren Stelle fühlt. Differenzierte Beschreibungen körperlicher und psychischer Erlebnisse der Figuren sowie die Darstellung dramatischer Szenerien initiieren diese empathische Hinwendung. Aber auch in sachlich gehaltenen Darstellungen kann die generelle leibliche Fundiertheit sprachlicher Ausdrücke eine, wenn auch verhaltene, körperliche Resonanz beim Leser auslösen. Insgesamt lässt sich feststellen: Narrative Empathie konstituiert sich bei der Lektüre, sie entsteht als komplexes Korrelat von Narration.

Allerdings bedingen die Voraussetzungen des jeweiligen Rezipienten und der Kontext der Rezeptionssituation ganz wesentlich, welche der Ebenen empathischer Hinwendung bei der Lektüre im Vordergrund stehen werden. Spricht die Narration den Rezipienten aber überhaupt nicht an oder vermittelt sie lediglich negative affektive Reize, so wird das empathisierende Potential des Textes auch keine sinnstiftende Resonanz erfahren, der Leser wird seine Lektüre beenden.

## **4 Narrative Strukturen als Empathieangebote**

### **4.1 Narrative Strukturen: Ansatzpunkte für das Verstehen philosophischer Texte**

„Unsere Leben haben eine narrative Struktur – grob gesprochen umfassen sie eine sich entfaltende, strukturierte Sequenz von Handlungen, Ereignissen, Gedanken und Gefühlen, die vom Standpunkt eines Individuums miteinander verbunden sind“ (Goldie 2000, S.4, zit. n. Breyer 2015, S. 247).

Der Kognitionswissenschaftler Peter Goldie sieht eine narrative Struktur bereits anthropologisch vorgegeben, in der Erfahrung unseres Lebens. Das einzelne Leben kann demnach als kontinuierlich erlebte Geschichte betrachtet werden, deren Episoden, auch die kürzeste, erzählt werden können. Nicht umsonst spricht man auch von der Lebensgeschichte eines Menschen. Diese hat einen Anfang und ein Ende und den betreffenden Menschen als Protagonisten, dem etwas widerfährt und der selbst handelt. Das heißt nicht, dass der betroffene Mensch seine Erfahrungen alle als kohärent und sinnvoll erleben muss. Aber das Individuum nimmt in individueller Zeiterfahrung und aus subjektiver Perspektive Ereignisse der Außenwelt und auch seine eigenen Gedanken und Gefühle als ein Nacheinander wahr, das irgendwie zusammenhängt. Schon vorsprachlich konstituiert sich jedes Handlungs-, Gedanken- oder Gefühlsgeschehen nach solcher narrativen Struktur. Aufgrund dieser kann das entsprechende Geschehen später anderen Menschen sprachlich vermittelt werden kann (vgl. Breyer 2015, S. 247).

Wenn man der Literaturwissenschaftlerin Susanne Kaul folgt, liegen deshalb auch den abstraktesten Theoriegebilden Narrationen zugrunde. Denn es sind die individuellen Erfahrungen bzw. erlebten Geschichten der Menschen, welche „den Erfahrungsraum, der Erkenntnissen zugrunde liegt, allererst eröffnen“ (Kaul 2010, S. 137). Menschen erleben in ihren lebensweltlichen Bedingungen bestimmte Vorgänge, entdecken Sachverhalte, führen Handlungen aus. Manche solcher erlebten Geschichten führen zu überraschenden Einsichten die später zu

wissenschaftlichen Theorien weiterentwickelt werden. „Der Weg einer Erkenntnis lässt sich immer in Form einer erzählten Geschichte rekonstruieren. Die Erkenntnis bezieht aber ihre Geltung nicht aus der Geschichte“ (ebd., S. 140).

Kaul macht diesen Zusammenhang am Beispiel von Montaigne und Descartes deutlich, die in ihren Werken, den Essays bzw. den Meditationen, beide jeweils Geschichten erzählen. Sie berichten von konkreten Begebenheiten, aus denen sie später allgemeine Aussagen hergeleitet haben. Montaigne stellt in seinen Essays viele Einzelereignisse dar, die darauf hinweisen, dass psychische und physische Zustände eng zusammenhängen. Er erlebte z. B. als Zuschauer, dass ein Mensch schon vor seiner Hinrichtung aus Angst tot umfiel (vgl. ebd. S.,132-S. 139). Die Erkenntnis Montaignes von der Macht des Psychischen ist heute eine allgemein anerkannte Erkenntnis. Man kann in einem wissenschaftlichen Text begründen, warum und in welcher Intensität die Phantasie das Fühlen und Handeln von Menschen beeinflussen kann. Der wissenschaftliche Text überzeugt aufgrund der darin entfalteten, z. B. neurowissenschaftlichen, Argumente und erhebt damit den Geltungsanspruch seiner Aussage. An dieser Stelle sind die einzelnen empirischen Tatsachen, welche den ersten Anstoß zum Entdecken einer entsprechenden allgemeinen Gesetzmäßigkeit gaben, nicht mehr relevant. Dennoch wird die wissenschaftlich beweisbare Erkenntnis, dass die Phantasie eine große Macht über Menschen hat, erst vollständig verstanden, wenn man sie am Beispiel einer für jeden nachvollziehbaren und nachzuempfindenden Geschichte in den Alltag, ins Konkrete, zurückholt, aus dem sie sich einmal ergeben hat.

Setzt man die vorangehenden Annahmen voraus, können die inhaltlichen Botschaften *aller* Textarten auf eine ihnen unterliegende narrative Struktur zurückverfolgt werden. Wenn auch auf verschiedenste Weise, aber grundsätzlich ausnahmslos, müsste diese Struktur an irgendwie bemerkbaren Anhaltspunkten festzumachen sein. Literaten und Dichter kleiden die Botschaften, die sie vermitteln wollen, in allgemein bekannte gattungsspezifische narrative Formen ein, in epische, dramatische, lyrische Formen oder auch in Mischformen der Gattungen. Ist die Epik die Verkörperung des Narrativen in Reinform, kommt dieses aber auch im Drama, innerhalb der szenischen Darstellung, erkennbar zum Ausdruck. In der Lyrik zeigt sich deren narrative Grundlage schon verhaltener. Philosophen letztlich bevorzugen überwiegend Traktate, d. h. Darstellungsformen, in denen abstrakte Gedankengänge argumentativ entfaltet werden. Hier sind

narrative Strukturen schwerer zu entdecken. Texte, die literarischen Formen offensichtlich sehr nahe sind, z. B. Platons Dialoge, Adornos Aphorismen oder Nietzsches dramatische Szenerien, bildeten in der Philosophie bisher eher die Ausnahme.

Bekanntermaßen gibt es vielfache Beispiele für literarische Texte, in denen sich philosophische Inhalte und literarische Formen vermischen. In poetischen Texten, auch in historischen oder zeitgenössischen Romanen, werden philosophische Themen bearbeitet. In philosophischen Texten können wiederum auch vereinzelt literarische Formen verwendet werden. Hans Feger hat dies in seinem *Handbuch Literatur und Philosophie* differenziert dargestellt (vgl. Feger 2012). Im Fokus dieser Arbeit steht allerdings die gemeinsame narrative Grundstruktur philosophischer Texte generell, z. B. auch der von Traktaten. Wenn diese zu belegen ist, ist damit nicht nur eine grundsätzliche strukturelle Gemeinsamkeit nachgewiesen. Wenn es gilt, dass Struktur und Interpretationsmethode angepasst werden sollen, müssen mit erweitertem Blick auf die Strukturen auch die methodischen Zugangsweisen auf philosophische Texte erweitert werden. Wie dies geschehen kann, wird später in Teil C gezeigt werden.

Innerhalb der Literaturwissenschaft beschäftigt sich die Erzähltheorie bzw. Narratologie auf breiter Basis mit der Frage, durch welche strukturellen Merkmale erzählende Texte, besonders fiktionale Texte, als solche gekennzeichnet sind. Für das Ziel dieser Arbeit ist die Frage erkenntnisleitend, in welcher Form sich die Merkmale von Narration auch in philosophischen Traktaten zeigen. Es ist offensichtlich, dass in dieser Textgattung nichts erzählt wird, der Leser verfolgt vorrangig die Entfaltung von Argumenten. Die Ereignisse, welche Ursprung einer Erkenntnis oder Anlass für die Produktion des entsprechenden Textes gewesen sind, sind vergangen, vielleicht sogar vergessen. Für Inhalt und Form des später verfassten Traktates haben sie keine spontan erkennbare Relevanz mehr. Ein Traktat kondensiert überzeitliche Gedanken. Doch auch dem abstraktesten philosophischen Text ist das Narrative als grundsätzliches Muster, als eine elementare narrative Verfasstheit mehr oder weniger deutlich inhärent. Dies soll im Folgenden dargestellt bzw. aufgespürt werden. Es wird sich zeigen, dass die narrative Tiefenstruktur der Texte der Philosophie ggf. auch mit eher ungewöhnlichen Verfahren zur Erscheinung gebracht werden muss.

Grundsätzlich ist Narrativität in Bezug auf alle schriftlichen Texte immer auf drei Ebenen strukturbildend präsent: auf der Ebene des Textes, des Urhebers und des Lesers (vgl. Breyer 2015, S. 248). Die narrative Struktur des Textes ist festgelegt in seiner sprachlichen Form, dem Aufbau, der entsprechenden Semantik und Syntax des Schriftstückes. Diese ist geschaffen durch einen Urheber. Er bringt im Medium Sprache sein Anliegen als Erzählung zum Ausdruck und darin seinen Blick auf Ereignisse oder auf einen Sachverhalt. Komplementär zur Aktivität des Urhebers ist auch die Aktivität des Lesers narrativ. Dieser nimmt die Erzählung zur Kenntnis, indem er sie beim Lesen gedanklich auf seine Weise nacherzählt, d. h. mehr oder weniger neu strukturiert. Später wird an konkreten Beispielen gezeigt werden, wie die narrative Struktur auf den genannten Ebenen jeweils auch narrative Empathie generiert. Zunächst wird aber die generelle narrative Verfasstheit philosophischer Texte noch etwas genauer in den Blick genommen werden.

Der Literaturwissenschaftler und Philosoph Wolf Schmid erklärt die minimale Struktur jeder sprachlichen Äußerung, die als Narration zu bezeichnen ist, wie folgt: „Die Minimalbedingung für Narrativität ist, dass mindestens eine Veränderung eines Zustands in einem gegebenen zeitlichen Moment dargestellt wird“ (Schmid 2014, S. 3). Wenn jemand erzählt, dass sich bezogen auf Menschen oder Dinge etwas Bestimmtes ereignet hat, verweist er also immer, explizit oder implizit, auf ein Vorher und Nachher. Um deutlich zu machen, wie eine Narration in reduziertester Form nach diesem Muster aussehen kann, zitiert Schmid das Minimalbeispiel für Narration von Gérard Genette (1930-2018). Es ist der Satz 'The king died' (Schmid 2014, S. 3). Diese Kleinst erzählung ist eingebettet in einen zeitlichen Zusammenhang. Zuerst gab es den Zustand, dass der König lebte und der Staat einen handlungsfähigen Regenten hatte. Mit dem Tod des Königs haben sich dessen eigener und der Zustand des Staates verändert. Der König gehört zu den Verstorbenen und gleichzeitig ist der Staat ohne Oberhaupt. Dasjenige Ereignis, welches die Veränderung hervorgebracht hat, bezog sich im zitierten Satz auf das Subjekt der Handlung, auf den König. So minimal dieser narrative Kern ist, birgt er unendliches narratives Potential. Er ist ein anschlussfähiger Ausgangspunkt, um ein Netz weiterer Geschichten darum zu spinnen. Als Vergleich zu *The king died*. betrachte ich nun den Satz *Der Tod betrifft uns alle*. Er erfüllt seiner Struktur nach nicht die Minimalbedingung einer Narration.

Er bringt eine allgemeine Erkenntnis zum Ausdruck. Dennoch hat auch dieser Satz eine narrative Genese, ihm liegen Geschichten von Zustandsveränderungen zugrunde, z. B. eine solche wie *The king died*. Wer an der narrativen Grundlage des Satzes interessiert ist, muss reflektierend auf die Ebene der konkreten Erfahrung zurückkehren. Er muss den Satz mit Erzählungen verknüpfen, die Erklärungspotential enthalten, um Anlass, Inhalt oder auch das Gewicht der abstrakten Aussage im tieferen Sinn zu verstehen.

An beiden obengenannten Beispielsätzen lässt sich jeweils das Potential eines narrativen Zugangs für das Verstehen zeigen. Im ersten Satz gibt es eine minimale, aber offensichtliche narrative Struktur auf der Textebene. Damit ein Leser diese Aussage aber wirklich in ihrer Bedeutsamkeit ermessen kann, ist es notwendig, dass er sie zumindest durch wenige zusätzliche erzählerische Ausgestaltungen auf derselben konkreten Ebene ergänzt. Dem zweiten Beispielsatz unterlag eine narrative Tiefenstruktur. Wenn der Rezipient diese durch kohärente Verknüpfung des Abstrakten mit einem erzählbaren möglichen Geschehen an die Oberfläche bringt, zeigt sich auch hier, dass die narrative Aktivität des Lesers vertiefendes Verstehen initiieren kann. Vertieft ist das Verständnis deshalb, weil in dieses Verstehen der abstrakte Sachverhalt sowie ein möglicher lebensweltlicher Kontext und darüber hinaus die Bedeutsamkeit oder auch Bewertung einer entsprechenden Aussage eingeht.

Jegliche Art von Narration, auch die Minimalform, geht von einem Sprecher aus, der in einer bestimmten Situation mit bestimmten Anliegen spricht. So gibt es auch in allen Formen philosophischer Texte eine Vermittlungsinstanz, welche ihre Botschaft an den Leser heranträgt. Diese Instanz ist im Traktat diejenige reale Person, welche das bestimmte Werk geschaffen hat, der Urheber des Textes.

Schmid nennt einen solchen Urheber den *abstrakten Autor*. In jeder sprachlichen Äußerung...

„drückt sich mit Hilfe von Symptomen, indizialen Zeichen der Urheber aus. Das Ergebnis dieses semiotischen Aktes ist allerdings nicht der konkrete Autor, sondern das Bild des Urhebers, wie er sich in seinen schöpferischen Akten zeigt. Dieses Bild, das eine zweifache, objektive und subjektive Grundlage hat, d. h. im Werk enthalten ist und durch den Leser rekonstruiert werden muss, nenne ich den abstrakten Autor“ (Schmid 2014, S. 48).

Der abstrakte Autor ist ein Konstrukt der Vorstellung, das sich aus objektiven und subjektiven Anteilen am Rezeptionsvorgang resonanzartig konstituiert. Einerseits haben der Urheber bzw. der entsprechende Philosoph, z. B. Immanuel Kant, tatsächlich gelebt. Dieser hat seinen Text in Zeichen verfasst, welche auf ihn verweisen. Sie liefern damit Indizien für seine Persönlichkeit, indem sie z. B. seinen individuellen Schreibstil zum Ausdruck bringen. Andererseits deutet der Leser das Zeichensystem individuell. Er entwickelt in seiner Vorstellung ein eigenes Bild, einen eigenen Eindruck von diesem im Text präsenten Urheber, welches ggf. in keiner Weise dem realen Urheber bzw. dem realen Autor ähnlich ist. Das bedeutet, dass jeder Leser seinen individuellen abstrakten Autor bzw. dessen Präsenz im Text wahrnimmt. Vorstellbar ist auch, dass dies Bild des abstrakten Autors bzw. der Eindruck, den der Leser von ihm gewinnt, beim Rezipienten sogar je nach Textpassage wechselt (vgl. ebd. S. 61).

Der abstrakte Autor spricht aus einem Anlass, es gibt einen Rahmen bzw. einen Horizont, in dem das Anliegen bzw. das Werk entstanden sind. Innerhalb dieses Horizontes findet sich das Vorher und Nachher, die Zeitspanne, in welcher sich auch eine subjektbezogene Veränderung ereignet hat. Auf einen philosophischen Text übertragen meint das: Die philosophischen Fragen sind innerhalb des Denkhorizontes eines Urhebers vor einem zeitlichen Hintergrund entstanden. Die daraus abstrahierte *Denkerzählung* wurde aus einer bestimmten Perspektive verfasst. Auf jeden Fall wird der Blick des abstrakten Autors auf die philosophischen Fragen deutlich, oft stellt dieser aber auch weitere klar zu identifizierende Perspektiven vor. Innerhalb dieser Blickrichtungen werden die Denkvorgänge nacheinander entfaltet, sie werden in aufeinander folgenden, den Leser führenden Schritten logisch entwickelt. Meist endet die *Denkerzählung* mit einer Schlussfolgerung, die in letzter Instanz zu neuen Fragen führt.

Inwiefern lösen diese Überlegungen aber die von Genette genannte Minimalforderung für Narrativität ein, die besagt, dass es eine Zustandsveränderung in Bezug auf ein Handlungssubjekt geben muss, damit man von einer Erzählung sprechen kann? Sind philosophische Texte bezüglich dieser Vorgabe tatsächlich Narrationen?

Mit Wolf Schmid kann man das bejahen. In seinen Ausführungen zur Narratologie geht er auf den Unterschied von narrativen und deskriptiven Texten ein. In

diesem Zusammenhang begründet er, warum man bei Texten, welche z. B. nur Landschaftsbeschreibungen und damit verbundene Gedankengänge vermitteln, auch von Zustandsveränderungen innerhalb eines Vorher und Nachher sprechen kann. „Es handelt sich bei den exegetischen Zustandsveränderungen um Veränderungen im Bewusstsein der beschreibenden oder erzählenden Instanz“ (Schmid 2014, S. 7). Der philosophische Text bzw. dessen abstrakter Autor erklärt seine Gedanken und deren Entwicklung. Damit vermittelt er dem Leser seine eigene Zustandsveränderung, die Veränderung seiner Denkweise vom Beginn seiner Überlegungen bis hin zum Schluss. Er erscheint im Text als ein Handelnder, der Gedanken bewegt, von einem Beginn der Überlegungen hin zu einem veränderten Zustand, in dem seine Erkenntnis sich ausdifferenziert oder verdichtet hat. Sein gedanklicher Weg führt von einem Beginn über viele Schritte, Folgerungen oder auch Wendepunkte zu einem Ziel, an dem er einen vorläufig gültigen neuen Erkenntnisstand erreicht hat.

Ein wesentliches Gestaltungsmerkmal allen Erzählens ist dasjenige der „Dynamisierung“, der „Auflösung von Zustand in Prozess“ (Koschorke 2017, S. 21). Obwohl in der Mehrzahl der Fälle in philosophischen Traktaten ein stringenter Aufbau eines theoretischen Argumentationsprozesses vorliegt, wird dieser einzeln auch durchaus durch kurze Erzählungen unterbrochen, um abstrakte Theoreme narrativ aufzulockern. Der abstrakte Autor kehrt dann wieder zur ursprünglichen Form der Narration zurück, um mit Hilfe konkreter Veranschaulichungen, die an den entsprechenden Stellen als Beispiele dienen, den Text zugänglicher zu machen.

Das Wort *Beispiel* kommt vom alt- und mittelhochdeutschen *bispiel* (HWPh, Bd. 1., S. 819) und bedeutet u. a. so viel wie *lehrhafte Erzählung*. Schon etymologisch verweist das Wort auf eine narrative und darüber hinaus auch auf eine didaktische Komponente. Erzählen Beispiele eine Geschichte, in welche der Leser sich leicht hineinversetzen kann, ermöglichen sie einerseits vorübergehend einen entspannteren Rezeptionsprozess und andererseits Erkenntniszuwachs. Ähnliches sagt die Philosophin Mirjam Schaub zu Beispielen in der Philosophie:

„Da Beispiele *narrativ* wirksam sind, ist ein bloß logischer oder inhaltlicher Nachvollzug aussichtslos. Stattdessen geht es um *imaginative Partizipation* und *emotionale Resonanz*. [...] [D]ie Einbildungskraft evoziert im Ausgang des Beispiels ein Szenario. Oft eine miniaturisierte, gedanklich begehbbare Welt, die in jedem Moment der Entstehung zugleich der

reflektierenden Urteilskraft zur kritischen Evaluation vorgelegt wird. Ohne *lebendigen, imaginativen* Nachvollzug einerseits und ohne reflektierende, d. h. *kritische Distanznahme* andererseits wird ein Beispiel immer unverstanden bleiben“ (Schaub 2012, S. 274. Hervorhebung im Original).

Das Beispiel eröffnet eine Welt, in der sich eine Geschichte ereignet, in die sich der Leser bzw. die Leserin empathisch hineinbegeben sollen. Einfach nur die Darstellung des entsprechenden Ereignisses zur Kenntnis zu nehmen, ist, wie Schaub oben erklärt, aussichtslos, wenn man verstehen will. Die Leserinnen und Leser müssen das entsprechende Beispielszenario in ihrer Vorstellung entstehen lassen und die Situation lebendig, also mit emotionaler, d. h. auch leiblicher Anteilnahme nachvollziehen. Allerdings sollen sie die Situation auch kritisch beurteilen, vielleicht eine gut begründete Entscheidung fällen. Dazu braucht es Distanz, Reflexion ist nur mit Abstand möglich.

Um konkret zu zeigen, wie das narrative Potential eines Beispiels den Leser tatsächlich von seiner anstrengenden Arbeit am Abstrakten ab- und in eine Geschichte hineinziehen kann, wähle ich eine Passage aus Kants *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785). Kant (1724-1804) demonstriert in diesem Werk an vier fiktiven Beispielen, die er selbst auch als solche bezeichnet, „um meine Beispiele zu ordnen“ (WA, Bd. VII, S. 52), dass der kategorische Imperativ, eine abstrakte Formel, tatsächlich dazu geeignet ist, im Alltag zu unterscheiden, welche Handlungen ethisch vertretbar sind und welche nicht. In seinem zweiten Beispiel erzählt er folgenden Fall aus der Perspektive eines Menschen in Geldnot:

„Ein anderer sieht sich durch Not gedrungen, Geld zu borgen. Er weiß wohl, daß er nicht wird bezahlen können, sieht aber auch, daß ihm nicht geliehen werden wird, wenn er nicht festiglich verspricht, es zu einer bestimmten Zeit zu bezahlen. Er hat Lust, ein solches Versprechen zu tun; noch aber hat er so viel Gewissen, sich zu fragen: ist es nicht unerlaubt und pflichtwidrig, sich auf solche Art aus Not zu helfen? [...]“ (WA, Bd. VII, S. 52).

Im weiteren Verlauf dieser Textpassage geht die Erzählung des inneren Konfliktes über in eine Demonstration. Hier verschieben sich die Erzählperspektiven. Während der erste Teil eher innere Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle des Protagonisten zum Ausdruck bringt, scheint im zweiten Teil Kant die Führung zu übernehmen. Er demonstriert, wie der Betroffene schrittweise überprüfen kann, ob die *Maxime* seines Handelns widerspruchsfrei auch als allgemeines Gesetz gelten könnte.

„Gesetzt, er beschlösse es doch, so würde seine Maxime der Handlung lauten: wenn ich mich in Geldnot zu sein glaube, so will ich Geld borgen, und versprechen, es zu bezahlen, ob ich gleich weiß, es werde niemals geschehen. Nun ist dieses Prinzip der Selbstliebe, oder der eigenen Zuträglichkeit, mit meinem ganzen künftigen Wohlbefinden vielleicht wohl zu vereinigen, allein jetzt ist die Frage: ob es recht sei? Ich verwandle also die Zumutung der Selbstliebe in ein allgemeines Gesetz, und richte die Frage so ein: wie es denn stehen würde, wenn meine Maxime ein allgemeines Gesetz würde. Da sehe ich nun sogleich, daß sie niemals als allgemeines Naturgesetz gelten und mit sich selbst zusammenstimmen könne, sondern // sich notwendig widersprechen müsse. Denn die Allgemeinheit eines Gesetzes, daß jeder, nachdem er in Not zu sein glaubt, versprechen könne, was ihm einfällt, mit dem Vorsatz, es nicht zu halten, würde das Versprechen und den Zweck, den man damit haben mag, selbst unmöglich machen, indem niemand glauben würde, daß im was versprochen sei, sondern über alle solche Äußerung, als eitles Versprechen, lachen würde“ (WA, Bd. VII, S. 53, 54).

Nach Kants eigener Aussage soll ein Beispiel eine „lebendige Darstellung“ (HWPH, Spalte 822) sein. Damit erlebbar wird, dass diese Textpassage für einen empathischen Leser das Potential enthält, sich in eine lebensnahe, nachvollziehbare Szenerie zu begeben, gestalte ich das Original erzählerisch etwas weiter aus und hebe es kursiv hervor.

*Ein Mensch, nennen wir ihn Karl, ist in einer verzweifelten Situation. Er braucht dringend Geld. Er könnte seine Arbeit verloren haben oder es könnten familiäre Probleme auf ihm lasten. Vielleicht hat er auch hohe Spielschulden. Auf jeden Fall kann nur Geld ihn aus seiner misslichen Situation retten, aber Karl hat nicht annähernd so viel, wie er braucht. Es scheint lediglich einen Ausweg zu geben. Er muss irgendjemanden bitten, ihm das Geld zu leihen. Karl weiß selbstverständlich aus Erfahrung, dass niemand Geld verleiht, der nicht auch sicher sein kann, es zurückzubekommen. Aber Karl wird nie zurückzahlen können. Was ist also zu tun? Er muss etwas versprechen, was er nicht halten kann, sonst geht es mit ihm noch weiter bergab. Bevor Karl zu seinem netten Nachbarn läuft und ihn um eine große Summe Geldes bittet, überlegt er noch ein letztes Mal.*

Es ist vorstellbar, dass mancher Leser und manche Leserin, die Kants Beispiel im Original lesen, an einen ähnlichen Konflikt erinnert werden, vielleicht sogar aus eigener Erfahrung davon erzählen könnten. Hätte Kant die Notsituation des Protagonisten auch noch ähnlich differenziert ausgestaltet, wie ich es hier getan habe, hätte der Leser sich ggf. sofort empathisch an Karls Stelle gesetzt. Aus dessen Perspektive liegt es nahe, sich im Zwiespalt zwischen Neigung und Pflicht eher für die Neigung zu entscheiden. So hätte der Leser selbst am eigenen Leibe wahrnehmen können, wie schwer es für Karl ist, Abstand von der eigenen Befindlichkeit zu nehmen.

Für Kant soll das Beispiel aber zwei Funktionen erfüllen, die didaktisches Potential haben. Erstens soll der Leser so in die Situation involviert werden, dass dieser sich darin orientieren und das Problem erkennen kann. Und zweitens soll der Rezipient erfahren, wie das Problem zu lösen ist. Deshalb ist die dargestellte Begebenheit zwar knapp skizziert, aber durchaus realistisch und überzeugend. Möchte ein Rezipient das Gewicht des Konfliktes, den der Protagonist zu bewältigen hat, allerdings spürbarer nachvollziehen, als der Text es anbietet, lohnt es sich für ihn, das Narrative in seiner Phantasie noch weiter auszugestalten. Damit verringert sich allerdings die eigene Distanz zum Sachverhalt. Man urteilt eher intuitiv, wenn man sich im emotionalen Sinne empathisch auf die fremde Perspektive einlässt, was der zweiten Funktion des Beispiels eher widerspricht.

Diese besteht darin, die moralische Urteilskraft des Lesers zu schulen, ihm Orientierung zu geben. „Nicht Nachahmung, sondern einsichtsvolle ‚Nachfolge‘, die sich auf einen Vorgang bezieht, ist das rechte Verhalten zum Exempel“ (HWPPh Bd. 1, Sp. 822). Indem der Leser Kant in dessen Funktion als abstraktem Autor folgt und dessen Gedankenschritte nachvollzieht, kommt er zu der Erkenntnis, dass es geboten ist, in einer entsprechenden Situation aus Pflicht und nicht aus Neigung zu handeln. Zu dieser Reflexion und der daraus erfolgenden Einsicht ist einerseits „Aufmunterung“ (HWPPh Bd. 1, Sp. 822) hilfreich, welche durch die lebendig dargestellte Situation bewirkt wird, aber auch emotionale Distanz, die der abstraktere Teil des Beispiels fordert. In der gesamten Textpassage veranlasst Kant zu empathischer Hinwendung, die Schwerpunkte wechseln allerdings. Zunächst soll sich der Leser auch emotional an die Stelle des Betroffenen begeben, denn anders wäre der Konflikt zwischen Pflicht und Neigung nicht spürbar. Danach wird der Leser auf die kognitive Ebene, d. h. in das logisch stimmige Nachdenken, hineingezogen. Die oben angesprochene *Dynamisierung* als erzähltechnisches Mittel findet sich nur in Kants knappem Beispiel von dem anderen in Not. Dies weist aber über sich hinaus, indem es offen ist für weitere Ausgestaltungen, die der Leser selbst vornehmen kann. Anders formuliert heißt das: Kant erzählt hier in Kurzform von jemandem, der seine Situation verändern muss. Der Leser selbst kann dieses Narrativ aber immer weiter dynamisieren, er kann es in seiner Vorstellungskraft nach Belieben lebendiger ausgestalten. Inwiefern ein Leser dieses Angebot zur Vertiefung seines Verständnisses nutzen möchte, muss der entsprechende selbst entscheiden.

Bisher wurde die elementare narrative Verfasstheit philosophischer Texte an folgenden Merkmalen aufgezeigt:

Narrativität befindet sich auf allen drei den Text betreffenden Ebenen, der des Textes, des Urhebers und des Lesers. 1. Auf der Textebene unterliegen auch den abstrakten Aussagen, die in Traktaten vornehmlich entfaltet werden, narrative Tiefenstrukturen, denn sie haben eine narrative Genese. 2. Ein Erzähler, hier als Stimme eines Urhebers bzw. abstrakten Autors, ist durchgängig wahrnehmbar. Aus dessen Perspektive wird der philosophische Text vorgetragen. 3. Besonders offensichtlich tritt das Narrative dann in Erscheinung, wenn der abstrakte Autor Beispiele verwendet. Dies wurde oben an einem Einzelfall entfaltet. Durch solche kurzen Narrative werden Lesende ggf. affektiv angesprochen, sie können sich mit ihrer Empathie einbringen. Auch im philosophischen Traktat erhalten sie somit Angebote, ihr Verstehen zu vertiefen, indem sie sich an ausgewählten Stellen oder auch durchgehend empathisch dem Text mit seinen emotionalen und kognitiven Dimensionen zuwenden. Im folgenden Kapitel werden noch weitere solcher Angebote in den Blick genommen. Ich wähle für sie von nun an die Bezeichnung *narrative Empathieangebote*. Die Genese und Funktion solcher Angebote werde ich jetzt erläutern und an Beispielen darstellen.

#### **4.2 Narrative Empathieangebote: heuristisches Potential des Textverstehens**

Die Einsicht, dass als Korrelat von Narration auf Seiten der Lesenden Empathie entstehen kann bzw. meist entsteht, wurde bereits im vorigen Kapitel dieses Teils der Arbeit entwickelt. Es sind die narrativen Strukturen, diejenigen Merkmale, an denen Narrativität in Texten wahrnehmbar wird, welche affektiven bzw. emotionalen Gehalt tragen. Sie können Empfindungen, Emotionen oder Stimmungen auslösen und entsprechende Reaktionen der Lesenden provozieren. Lassen diese sich darauf ein, sich solchen Gehalten empathisch zuzuwenden, können sie über die Ebene affektiver und leiblicher Wahrnehmung ihr inhaltliches Textverständnis vertiefen. Sie können die Deutung eines Textes ganzheitlich, über alle Wahrnehmungsebenen, konstituieren. Wie wir sahen, sind die wahrnehmbare Präsenz eines abstrakten Autors sowie dynamisierende Beispiele Anhaltspunkte, die eine emotionale Dimension von Seiten des Textes zum Ausdruck bringen und korrelativ die Empathie der Lesenden wecken können. Solcherart sprachliche,

inhaltliche und strukturelle Phänomene, die zu empathischer Hinwendung auffordern, treten beim Lesen als die eben angesprochenen narrativen Empathieangebote in Erscheinung.

Die Gesamtheit der narrativen Empathieangebote umfasst nach meiner Definition dieses Ausdrucks alle sprachlichen Zeichen bzw. das sprachliche Potential, durch dessen phänomenal affektive Qualitäten die intentionale Haltung einer personalen Perspektive besonders deutlich wahrnehmbar wird. Über solche Empathieangebote vermittelt sich den Lesenden derjenige Weltbezug, vor dem die inhaltlichen Botschaften des entsprechenden Textes bzw. des abstrakten Autors verfasst worden sind. Sie finden sich in den narrativen Mustern der Tiefenstruktur sowie in den offensichtlichen narrativen Merkmalen an der Oberfläche des Textes. Betrachten wir Genese und Erscheinungsweise der Empathieangebote etwas genauer.

Wie bereits Merleau-Ponty betont auch der Phänomenologe Jan Slaby ausdrücklich, dass beim Verstehen philosophischer Texte für den Rezipienten nicht nur das Kognitive, sondern auch das Affektive eine wesentliche Rolle spielt.

„Vielfach wird auf übertriebene Weise auseinandergehalten und entgegengesetzt, was sachlich zusammengehört und faktisch meistens zusammen auftritt. Z. B. weiß jeder Leser, dass das Lesen bzw. das Verstehen des Gelesenen sehr oft mit starken Empfindungen verschiedenster Art einhergeht – dies gilt selbst für die vermeintlich ´trockenen` theoretischen Texte. Begriffliches Verstehen scheint demnach selbst eine affektive Dimension aufzuweisen, während das Fühlen umgekehrt begrifflich strukturiert ist. Dieser enge Zusammenhang wird überall dort übersehen, wo von vornherein mit strikten Oppositionen zwischen theoretischer Erkenntnis und affektiv fundierten Weisen des Verstehens operiert wird“ (Slaby 2008, S. 319).

Slaby verweist hier deutlich auf die Notwendigkeit, beim Verständnis von Texten eine emotionale Dimension in Rechnung zu stellen, die auch theoretischen Erkenntnissen unterliegt. Theoretische Erkenntnis ist ohne affektive Beteiligung nicht zu haben. Emotionalität findet sich dabei einerseits in der Intentionalität des Lesers, also den *noetischen* Komponenten, andererseits aber auch im *noematischen* Gehalt des Textes, der in sich Elemente enthält, die als emotional besetzt erscheinen.

Um die Genese dieser inhärenten Emotionalität noch genauer aufzuzeigen, soll nun die Produktion eines Textes aus phänomenologischer Perspektive in den Blick genommen werden. Ein schriftlicher Text entsteht von Seiten des

Verfassers oder der Verfasserin in einem mehrere Entwicklungsstufen umfassenden Prozess von emotional unterlegten kognitiven Bewusstseinsakten, deren Intentionalität der Urheber oder die Urheberin reflektieren und steuern können. Schon durch die sich im Übergangsmodus von vorsprachlicher Ebene zur Textproduktion aufdrängenden sprachlichen Zeichen bzw. durch die Kombination dieser sprachlichen Zeichen, vermittelt sich eine erste affektive Grundlegung, auf der der philosophische Text produziert wurde. Ich nenne sie *Arbeitshaltung*. Diese Arbeitshaltung konstituiert sich für den Verfasser bzw. die Verfasserin aus leiblicher, emotionaler und kognitiver Anstrengung. Schreibende möchten selbst ihr subjektives Verständnis und ihre Bewertung der zunächst im Bewusstsein erschienenen und dann sprachlich immer weiter präzisierten Inhalte klar entfalten, indem sie ihre Gedanken in Formulierungsversuche kleiden, sich um Begriffe und das Herstellen kausaler Zusammenhänge bemühen. Sie möchten etwas für sich zur Sprache bringen, „es aus der Undeutlichkeit des nur Erlebten, Empfundnen oder Geahnten zu jener Bestimmtheit kommen lassen, in der es eigentlich erst ´etwas` ist“ (Figal 2009, S. 105). Der Text wird erst mit seiner sprachlichen Form zur Erscheinung gebracht als ein Zusammenhang organisierter Gedanken, zu dem sich Verfasser bzw. Verfasserinnen sowie Leser und Leserinnen immer wieder stellen können. Die Grundlage eines solchen Werkes, welches oft über einen erheblichen Zeitraum und in vielen Überarbeitungsphasen in Textform gegossen wird, bleibt jedoch immer eine nicht-sprachliche, eine rein sinnliche. Wenn man Merleau-Ponty folgt, steht es fest, dass „im Sinnlichen das Futter und die Tiefe (PdW, S.142)“ all dessen liegt, was im Denken, in begrifflicher Form, zum Ausdruck gebracht wird.

Ein erstes naheliegendes Beispiel für diese Verklammerung zwischen sinnlicher Empfindung und kognitiver bzw. intellektueller Leistung kann die Lyrik sein. Eine mit starken Empfindungen verknüpfte persönliche Erfahrung veranlasst den Dichter, große intellektuelle Kreativität in Gang zu setzen, um passendes Wortmaterial zu finden, mit dem diese erlebte Emotionalität vermittelt werden kann. Können seine Worte dies leisten, machen sie auch für den Leser entsprechende Gefühle wahrnehmbar. Dann haben diese Ausdrücke *phänomenal affektive* Qualität. Diese Qualität enthält das Potential, in demjenigen Leser, der sich in eine entsprechende Situation hineinversetzen kann und der selbst ähnliche Gefühle kennt, empathische Hinwendung zu initiieren. Dasjenige sprachliche

Material, welches wahrnehmbar mit dem *sinnlichen Nährboden* verknüpft ist, spricht die narrativen Empathieangebote, fungiert also als wichtige Brücke zum Leser. Durch sie ist die phänomenale Wirklichkeit eines Textes ausgerichtet auf empathisierende Alterität, auf die Verbindung zum Anderen. Das meint, von Seiten des Autors enthält sie schon im Entstehungsprozess Signale, über die ein möglicher Leser mehrdimensional, über die Wege des Fühlens, Vorstellens und Denkens, erreicht werden und näher an den Text herangezogen werden kann. Ist die Textproduktion endgültig abgeschlossen, dann ist der fertige Text zur Grundlage einer neuen phänomenalen Wirklichkeit geworden: für den Verfasser und für alle möglichen Leser.

Grundsätzlich wird also Affektivität bzw. Emotionalität vom Leser dort wahrgenommen und beantwortet, wo Wort- bzw. Begriffsmaterial phänomenal verwendet wird. Zu beachten ist dabei, nicht das einzelne Wort, sondern das Wort in einem bestimmten Kontext kann sein emotionales Potential entfalten. Wenn Worte oder Begriffe in einem Text phänomenal verwendet werden, geschieht dies, um Phänomene sinnlicher und/oder leiblicher Wahrnehmung zur Erscheinung zu bringen. Nach Jan Slaby gelten generell alle sprachlichen Mittel, welche die gefühlsmäßige Bewertung von Gegenständen innerer und äußerer Wahrnehmung unmittelbar präsent sein lassen, als Beispiele für „phänomenale Begriffsverwendung“ (Slaby 2008, S. 275). Sie sprechen einen individuellen Rezipienten aber nur unter bestimmten Voraussetzungen an. Nehmen wir an, ein Erzähler berichtet, eine von ihm zuvor geschilderte Erfahrung sei für ihn *furchterregend* gewesen. *Furchterregend* fungiert hier als evaluativer Begriff. Jemand hat eine Situation als für sich negativ erlebt und bringt sie entsprechend auf einen Begriff, welcher diese gefühlsmäßige Bewertung in ein Wort kleidet. Er wählt dieses Wort, um einem Anderen nachvollziehbar zu machen, welche emotionale Qualität die Erfahrung für ihn hatte. Dadurch enthält die entsprechende Botschaft das Angebot an den Leser, sich in diese Erzählung empathisch hineinzusetzen. Dazu genügt es aber nicht, dass dieser das Wort *furchterregend* semantisch entschlüsseln kann. Die Botschaft geht darüber hinaus. Wenn der Rezipient den Ausdruck als Empathieangebot wahrnehmen und verstehen soll, muss er zunächst selbst eine emotionale Qualität erfahren haben, die für ihn mit ebendem Ausdruck verbunden ist. Diese Qualität muss er, wie abgeschwächt auch immer, nachempfinden können. Darüber hinaus muss er verstehen können, dass die

entsprechende Erfahrung in der angegebenen Situation für den Betroffenen, sowie ggf. für ihn selbst, eine solche Qualität haben könnte. Um empathisch auf Gelesenes reagieren zu können, d. h. das beschriebene sinnliche Phänomen auch sinnlich wahrnehmen zu können, müssen also folgende Voraussetzungen erfüllt sein: Der Rezipient muss sich die Qualität eigener Emotionen vergegenwärtigen können, er muss bereit sein, fremde Emotionen, soweit überhaupt möglich, nachzuempfinden, und er muss fähig sein, die Situationsangemessenheit von Emotionen zu beurteilen.

Ein Potential der Sprache, das unmittelbar seine Wirkung entfaltet und Bedeutung generiert, fiel bisher aus der Betrachtung heraus: ihr Klang. Wird ein Text laut vorgetragen, nimmt man ihn besonders eindringlich wahr. Aber wie ist das bei Texten, die still gelesen werden? Wo ist hier das Klangpotential? Nach Günter Figal ist es möglich, dass auch ein still gelesener Text *sich Gehör verschafft*.

„Auch im stillen Lesen ist der Rhythmus und Klang der Sprache da. [...] Dem stillen Lesen entspricht ein stilles Hören, und zwar nicht nur, wenn man Gedichte liest. Man muss wissen, wie sich die Wörter, die man liest, anhören müssen, sonst liest man einen Text falsch und zeigt, dass man die Sprache, in der er geschrieben wurde, nur schlecht kennt“ (Figal 2017, S. 69).

Der Klang der Sprache und damit die den Worten, Sätzen, dem Tempo des Sprachdukts unterliegende Emotionalität wird nach Figal auch beim stillen Lesen aufgenommen. Und es ist nach Figal der Klang der Worte, deren sinnliche Dimension, die den inhaltlichen Gehalt vermittelt. Wenn man den Klang nicht kennt, „liest man einen Text falsch“ (ebd., S. 69), denn dann spricht man ihn auch innerlich falsch aus. Genau wie beim lauten Lesen stört auch beim stillen Lesen eine falsche Aussprache die Wirkung der Worte und das Verständnis der Zusammenhänge. Hat man den Klang nicht im Ohr, verfehlt man diejenige Dimension der Begriffe, die über den eigentlichen Wortsinn hinausweist, man schöpft das Bedeutungspotential der Sprache nicht aus. Die Fähigkeit des stillen Hörens verhilft besonders dazu, narrative Empathieangebote als solche unmittelbar in ihrer Aufforderungsqualität wahrzunehmen. Denn gewissermaßen fallen jetzt Hören und Lesen zusammen, und zwar so, dass ihr jeweiliges Deutungspotential sich ergänzt. Das kognitive Verständnis der Sache wird dann vertieft, wenn es in einen komplexen Zusammenhang sinnlichen Deutungspotentials eingebunden wird.

Auch philosophische Texte sind Narrationen, die den Leser in Wahrnehmungsräume führen, die denkend und gleichzeitig innerlich hörend und sehend erschlossen werden können. Im folgenden Kapitel zeige ich zunächst an einem ausgewählten Text, wie sich ein solcher Wahrnehmungsraum als komplexe phänomenale Wirklichkeit aus Inhalten, Bildern und Tönen konstituieren kann. Danach werde ich die narrative Struktur eines vermutlich von Schülerinnen und Schülern eher als trocken empfundenen Textes aufweisen, um auch hier zu zeigen, wo empathische Hinwendung als Ansatz zu vertiefendem Verstehen ansetzen kann.

#### **4.3 Philosophische Texte als komplexe Wahrnehmungserlebnisse: Beispiele aus den Werken Hannah Arendts und Immanuel Kants**

An der folgenden Passage aus Hannah Arendts Buch *Vita activa* soll nachvollziehbar werden, wie sich durch den Sprachduktus, die Wortwahl und die verwendete Bildlichkeit eine innere phänomenale Wirklichkeit komplexer Art konstituieren kann. Diese enthält neben den kognitiv erschließbaren Sachverhalten auch Bilder, die vor dem inneren Auge gesehen werden können, und einen eindringlichen Vortragston, der durch inneres Hören wahrnehmbar wird. Besonders durch das innere Hören und Sehen kommen die emotionalen Bewertungen, die den Inhalt des Textes begleiten, deutlich zum Ausdruck. Korrelativ entwickelt sich die empathische Hinwendung des Lesers. Diese vertieft das Verständnis für den Gehalt, die Bedeutsamkeit und die Tragweite des aus Arendts Perspektive dargestellten Sachverhaltes. Durch die Empathieangebote können der Leser bzw. die Leserin in die gedankliche Welt Arendts hineingezogen wird.

Diejenigen Passagen, die emotional unterlegte Wertungen, aber auch Bilder und Geräusche in der inneren Wahrnehmung erscheinen lassen, habe ich kursiv markiert.

„Was den kartesischen Zweifel auszeichnet, ist seine Universalität, daß vor ihm *nichts sicher ist, kein Gedanke und keine Erfahrung*. [...] Der Zweifel, der sich an dem *trügerischen Zeugnis* der Sinne *entzündet, springt, dem Funken gleich, der den Waldbrand entfesselt, auf das Zeugnis der Vernunft und von ihm auf das Zeugnis des Glaubens über*, weil er letzten Endes darauf beruht, daß *nichts mehr einfach evident ist*. [...] Durch Descartes` Philosophie *spuken zwei Alpträume der Angst*, die in gewissem Sinne die Neuzeit *niemals mehr* losgelassen haben, nicht weil etwa seine Philosophie sie so tief

beeinflusst hätte, sondern weil ihr Auftauchen eigentlich unvermeidlich war, wenn man sich die Implikationen des neuzeitlichen Weltbildes klar machte. Die beiden *Angsträume* sind sehr einfach und allgemein bekannt. In dem einen wird die Wirklichkeit der Außenwelt und die des Menschen selbst bezweifelt. [...] Der andere betrifft menschliche Existenz überhaupt, wie sie sich durch die neuen Entdeckungen und die Tatsache, daß der Mensch *weder seinen Sinnen noch seiner Vernunft vertrauen kann*, darbietet“ (Arendt 2001, S. 350-352).

Hannah Arendt erzählt hier von der Wirkung, welche die Philosophie Descartes` auf die Menschen und den Geltungsanspruch religiöser und philosophischer Systeme seiner Zeit ausüben konnte. Sie bedient sich dabei sprachlicher Bilder, zweier Metaphern, der des Funkens und der des Alptraums. Diese Bilder, zusammen mit phänomenal verwendeten Begriffen und einem eindringlichen Vortragston, bewirken, dass der Leser auf kognitiver Ebene verstehen, aber auch innerlich hören und sehen kann, wie sie deren Konsequenzen beurteilt - als vernichtend und furchterregend.

Zunächst einige Gedanken zu den Metaphern: Der Zweifel, sozusagen die kleinste Einheit der Gewissheit, korrespondiert bei Arendt mit dem Bild des Funkens, der kleinsten Einheit des Feuers. Wenn ein kleiner Funke auf eine Umgebung überspringt, die brennbar ist, kann er einen Großbrand auslösen und alles um sich herum zerstören. Das ist aus Erfahrung allgemein bekannt. Übertragen auf den methodischen Zweifel Descartes` bedeutet dies: Der kleine Gedanke hat sehr schnell alle von offiziellen Institutionen sowie auch von einzelnen Menschen anerkannten Orientierungsmöglichkeiten vernichtet.<sup>38</sup> Die Metapher bringt mit Hilfe der inneren Bilder, die sie erzeugt, die Geschwindigkeit und Wucht der Zerstörung vor Augen. Übertragen auf die historischen Tatsachen verweist sie darauf, dass die Menschen miterleben mussten, wie sich durch Wissenschaft und Philosophie nach und nach öffentlich verbreitete, dass weder Sinne noch Vernunft zuverlässig sind und auch Religion und Glaube rational nicht mehr haltbar, also nicht mehr sicher waren.

---

<sup>38</sup> Zur Zeit Descartes` waren diese Orientierungsmöglichkeiten allerdings schon durch wissenschaftliche Forschungen der Neuzeit morsch und sozusagen feuergefährdet. In den Jahrhunderten vorher hätte der Funke nicht ein solches Vernichtungspotential gehabt.

Die zweite Metapher, die des Angsttraums, ist nicht mehr aus dem Bereich der Natur, sondern aus dem des Psychischen und lehnt sich an Descartes` Frage nach dem Unterschied zwischen Realität und Traum an. Hier deutet sich durch das negativ konnotierte Wort *spuken* allerdings an, dass die besagten Angstträume zwar als Störfaktor wie Gespenster immer wieder auftauchen, aber letztlich nichts als ein böser Spuk sind. Sie sind böse Träume, aus denen man sich aber befreien kann, indem man wieder aufwacht und darüber reflektiert. Nach Arendt gibt es zwei dieser Träume. Der erste bezweifelt, dass unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit zuverlässig ist, und es entsteht die ängstliche Frage, ob überhaupt irgendetwas verlässlich existiert. Der andere Angsttraum betrifft das bislang gültige Menschenbild. Die anthropologischen Fragen müssen vor dem veränderten historischen Kontext jetzt neu gestellt und neu beantwortet werden.

Die gesamte Passage fordert den empathischen Leser bzw. die Leserin heraus, sich konzentriert der Sache zuzuwenden, die hier entfaltet wird. Das gelingt der Urheberin durch den ernsthaften, eindringlichen Ton, mit dem sie spricht, durch den Nachdruck, mit dem sie auf Wesentliches hinweist. Dazu kommt die Macht der Metaphern. In der Vorstellung des Lesers erscheinen vielleicht brennende Waldflächen und der helle Schein des Feuers. Er hört ggf. innerlich das Knistern von Funken, die Äste und Büsche und vielleicht auch Papier, nämlich philosophische und religiöse Texte, verbrennen. Der empathische Leser wird also gefordert, leibliche und emotionale Erfahrungen zu mobilisieren, um die Phänomene nachzuempfinden, die in den Metaphern veranschaulicht werden. Gelingt ihm dies, vermittelt sich die Wirkmächtigkeit der Gedanken Descartes` auch noch an Menschen, die Jahrhunderte später leben. Die auf den ersten Blick unverhältnismäßigen Konsequenzen eines Gedankens für die Wissenschaft und gleichzeitig für die psychische Verfassung der Menschen seiner Zeit werden wahrnehmbar, nachvollziehbar, verständlich und reflektierbar.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Wird der Text Arendts im philosophischen Unterricht gelesen, bietet es sich zunächst an, über dessen phänomenales Potential einen Zugang zum Verständnis zu eröffnen. Zur Unterstützung der weiteren Interpretation wird dann hermeneutisches Werkzeug notwendig. Auch Gadamer's Gedanken zum historischen Bewusstsein wären bei der Kritik des Textes unbedingt zu berücksichtigen, wie z. B. die Aussage: „Ein wahrhaft historisches Bewusstsein sieht die eigene Gegenwart immer mit, und zwar so, daß es sich selbst wie das geschichtlich Andere in den richtigen Verhältnissen sieht“ (WM1, S. 310). Siehe in dieser Arbeit Kapitel B 1 Hermeneutische

Normalerweise tritt die unterliegende Narrativität, gekoppelt mit dem affektiv phänomenalen Potential philosophischer Texte nicht so offensichtlich in den Vordergrund wie in der oben zitierten Passage von Hannah Arendt. Aber auch in einem sehr abstrakt gehaltenen Text kann man durch ein Verfahren, das ich *Re-Narrativierung* nennen will, versuchen, die narrative Genese eines Textes an die Oberfläche zu heben und sie als Interpretationshilfe zu nutzen. Dazu beziehe ich mich nochmals auf Susanne Kaul. „Kontextfreie und zeitfreie bzw. gegenwartsabsolute Aussagesätze, Prädikationen sind nachträgliche Umstellungen der ursprünglichen Narrativität des Sprechens“ (Kaul 2002, S. 111). Wenn man Kaul folgt, unterliegen auch gedanklichen Zusammenhängen, die in sprachlich reduziertester Form gefasst sind, narrative Grundlagen. Es müsste demnach möglich sein, solche verschütteten Grundlagen durch eine zweite Umstellung, eben eine *Re-Narrativisierung*, wieder zu heben und auf diese Weise zu zeigen, wie das Narrative im Text vorgebildet ist.

Dazu wandle ich nun einen auf den ersten Blick für Schülerinnen und Schüler trockenen Text in eine Narration um, indem ich Einfügungen vornehme, die auf die ursprüngliche Genese der Gedanken aus konkreten Erfahrungen, wie z. B. Gesprächen und Erlebnissen, also auf affektiv besetzte narrative Tiefenstrukturen des Textes, verweisen können. Es handelt sich um eine Passage aus Kants *Kritik der reinen Vernunft*, einem Werk, dem man zunächst eher keine narrativen Strukturen und auch sicher wenig Emotionalität zutraut. Kant argumentiert darin gegen den ontologischen Gottesbeweis von Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716). Er legt dar, warum Leibniz` Argument nicht gültig ist. Zunächst das Original:

„Der Begriff eines höchsten Wesens ist eine in mancher Absicht sehr nützliche Idee; sie ist aber eben darum, weil sie bloß eine Idee ist, ganz unfähig, um vermitteltst ihrer allein unsere Erkenntnis in Ansehung dessen, was existiert, // zu erweitern. Sie vermag nicht einmal so viel, daß sie uns in Ansehung der Möglichkeit eines Mehreren belehrete. Das analytische Merkmal der Möglichkeit, das darin besteht, daß bloße Positionen (Realitäten) keinen Widerspruch erzeugen, kann ihm zwar nicht gestritten werden; da aber die Verknüpfung aller realen Eigenschaften in einem Dinge eine Synthesis ist, über deren Möglichkeit wir a priori nicht urteilen können, weil uns die Realitäten spezifisch nicht gegeben sind, und, wenn dieses auch geschähe, überall gar kein Urteil darin stattfindet, weil das

---

Grundlagen. Wie ein solcher Lernprozess konkret gestaltet werden kann, wird später an einem Modell dargestellt.

Merkmal der Möglichkeit synthetischer Erkenntnis immer nur in der Erfahrung gesucht werden muß, zu welcher aber der Gegenstand einer Idee nicht gehören kann: so hat der berühmte Leibnitz bei weitem das nicht geleistet, wessen er sich schmeichelte, nämlich eines so erhabenen idealischen Wesens Möglichkeit a priori einsehen zu wollen“ (WA, Bd. IV, S. 535-536).

Wo zeigen sich nun das Narrative und damit die Affektivität? Schon in ihrem Umfeld hat Kant die folgende Passage in einen Dialog eingebunden, der an die platonischen Dialoge erinnert: „Ihr habt also gesehen, daß“ (WA Bd. IV, S. 531), „[n]un bleibt euch keine Ausflucht übrig, als, ihr müßt sagen“ (WA Bd. IV, S. 531), „[i]ch antworte: Ihr habt schon einen Widerspruch begangen [...]“ (WA Bd. IV, S. 532). In sokratischer Manier entwickelt Kant gemeinsam mit seinen Lesern eine Argumentation. Er tauscht sich mit ihnen über die Möglichkeit aus, vom Begriff Gottes logisch auf dessen Existenz zu schließen, und erklärt ihnen, warum kein synthetisches Urteil über Gott herzuleiten ist.

Fett gedruckt füge ich nun eigene Passagen in den Fließtext ein, die auf die narrative Genese des Textes aus persönlichen Erfahrungen verweisen können oder auf Gedanken, die bei der Entstehung des Textes vorausgegangen sein mögen. Phänomenale Ausdrücke, welche Affektivität bzw. emotionale Grundierung wahrnehmbar machen, drucke ich kursiv.

Der Begriff eines höchsten Wesens ist eine *in mancher Absicht*, **allerdings nicht für unser Vorhaben**, *sehr nützliche Idee*, **und ich habe erlebt, dass sie den Menschen hilft, im Alltag Halt und Orientierung zu finden**; sie ist aber eben darum, weil sie *bloß eine Idee* ist **und niemand beweisen kann oder je beweisen konnte, dass ihr etwas Reales entspricht**, *ganz unfähig*, um vermittelt ihrer allein unsere Erkenntnis in Ansetzung dessen, was existiert, // zu erweitern. **Niemand hat die Eigenschaften einer bloßen Idee jemals in der Natur wiedergefunden**. Sie vermag *nicht einmal so viel, daß* sie uns in Ansehung der Möglichkeit eines Mehreren belehrete. Das analytische Merkmal der Möglichkeit, das darin besteht, daß bloße Positionen (Realitäten) keinen Widerspruch erzeugen, kann ihm *zwar nicht bestritten* werden, **das stimmt, ich habe dies in vielen scholastischen Disputen als gültiges Argument gelesen**; da *aber* die Verknüpfung aller realen Eigenschaften in einem Dinge eine Synthesis ist, über deren Möglichkeit wir a priori nicht urteilen können, **ich habe schon oft gelehrt, wir können die konkreten Eigenschaften einer Idee, z. B. die Eigenschaften der Idee Gottes, nicht lediglich in Gedanken benennen und deshalb seine Existenz zuverlässig behaupten**, weil uns die Realitäten, **die Merkmale, die ihn auszeichnen**, spezifisch nicht gegeben sind, und, *wenn dieses auch geschähe, überall gar kein Urteil darin stattfindet*, weil das Merkmal der Möglichkeit synthetischer Erkenntnis immer nur in der Erfahrung gesucht werden muß, zu welcher aber der Gegenstand einer Idee nicht

gehören kann; **wir müssten Gott und alle seine Eigenschaft mit unseren Sinnen konkret erfahren können, denn Menschen gewinnen sichere Erkenntnis nur, indem sie konkrete Beobachtungen machen und diese auswerten können:** so hat der *berühmte Leibniz bei weitem das nicht geleistet, wessen er sich schmeichelte, er hat sich öffentlich mit Erkenntnissen gebrüstet, die er nicht beweisen kann und nicht bewiesen hat*, nämlich eines *so erhabenen idealischen Wesens Möglichkeit a priori* einsehen zu wollen, **unglaublich, dass Leibnitz sich zutraut, ohne Erfahrungsgrundlage zu behaupten, dass ein gedankliches Ideal empirisch existiert** (WA, Bd. IV, S. 535-536, Hervorhebung A.S.).

Die kursiv gedruckten, affektiv besetzten Passagen vermitteln Kants Wertungen und verweisen auf mögliche Ereignisse, die der im Text entfalteten Argumentation zugrunde liegen könnten. Es bietet sich an, Folgendes anzunehmen: Kant hat sich viele Jahre mit der Forschung zu den Gottesbeweisen auseinandergesetzt. Nun ist es ihm endlich gelungen, den berühmten Beweis von Leibnitz zu widerlegen, was er in der zitierten Textpassage öffentlich demonstriert. Deren unterliegende, wenn auch nur verhaltene emotionale Botschaft vermittelt, wie erfreut Kant über seine Leistung ist. Er möchte seine Gedanken so eindrucksvoll und komprimiert wie möglich, ohne jedes überflüssige Wort, vortragen.

Der Text ist deshalb inhaltlich sehr dicht. Zusammen mit dem engagierten Vortragston bewirkt beides beim empathisierenden Leser, dass dieser völlig in das Tempo der Argumentation eingebunden wird. Der hypotaktische Satzbau erlaubt Autor sowie Leser keine Pausen. Derjenige, der Kant folgen kann, muss ihm atemlos folgen, er muss immer weiter zuhören. Affektiv wird auf diese Weise jeder interessierte Zuhörer auf die Seite des Vortragenden gezogen. Das gedankliche Tempo vermittelt, dass Einwände nicht vorgesehen sind, weil Kant diese selbst vorwegnimmt und widerlegt. Erst zuletzt gibt er als Pointe preis, gegen wen die Argumentation gerichtet ist. Er eröffnet dem Leser mit deutlicher Ironie und Genugtuung, dass der hoch anerkannte Leibniz, trotz seiner Berühmtheit, von ihm, Immanuel Kant, widerlegt worden ist.

Als narrative Tiefenstruktur unterliegt dieser Passage also die Genese und Umsetzung eines brisanten philosophischen Wettstreites, aus dem ein Sieger hervorgeht. Empathieangebote wie das über die komprimierte Syntax vermittelte Tempo der Argumentation, die (von mir kursiv gedruckten) Worte, welche die Abwertung des gegnerischen Argumentes vermitteln, die aufscheinenden narrativen Tiefenstrukturen, Kants ironische Bemerkungen über Leibnitz, all dies lädt

den Leser dazu ein, sich von der Brillanz und vom selbstbewussten Auftreten des abstrakten Autors angezogen zu fühlen. Wem es gelingt, mit Hilfe der Empathieangebote wahrzunehmen, dass die Textpassage in einem lebendigen Kontext verwurzelt ist, der wird sich ggf. veranlasst sehen, zum besseren Verständnis selbst narrative Strukturen bzw. eine narrative Genese des Inhaltes zu ergänzen. Damit kann er die Argumentation in einen größeren gedanklichen Horizont stellen und sie deshalb besser verstehen.<sup>40</sup> Auf jeden Fall aber wird ein solcher Leser, den die emotionale Dimension des Textes anspricht, sich auch der abstrakten philosophischen Argumentation, also der im Mittelpunkt stehenden Sache, interessiert zuwenden. Vielleicht wird er darüber hinaus sogar neugierig auf die Ausführungen von Leibniz sein und wird Kants Kritik bestätigen. Denn er wurde ja schon vor-eingenommen. Oder der Rezipient verspürt Lust, zu überprüfen, ob Leibniz' Argument vielleicht doch nicht so anfechtbar ist, wie ihm durch Kant vermittelt wurde.<sup>41</sup>

Auf den Text Kants bezogen ist abschließend festzustellen: Auch in abstraktesten Passagen kann eine vom Philosophen vorgetragene Denkhandlung durch die ihr unterliegende narrative Tiefenstruktur Dynamik vermitteln. Sogar hier ist das Narrative vorgebildet, wenn auch nicht im ersten Moment erkennbar. Die narrative Genese des Textes kommt sozusagen beim Lesen als Schwingung an die Oberfläche und der Leser, der sich empathisierend zuwendet, ist eingeladen, die Erfahrungen, Intentionen und Erlebnisse zu ergänzen, die dem komprimiert verfassten Text unterliegen. Weil diese zum Kontext und zur Entwicklung des Gedankens dazugehören, bieten sie neue Perspektiven, welche den Horizont erweitern, in dem sich die jeweilige Interpretation konstituieren kann.

#### **4.4 Stimmung als kontinuierliches narratives Empathieangebot**

Manche Empathieangebote, z. B. einzelne auffällige phänomenale Ausdrücke, wirken unmittelbar und punktuell auf den Leser. Sie werden im dynamischen

---

<sup>40</sup> Im philosophischen Unterricht werden schon seit vielen Jahren didaktische Hilfsmittel angewendet, um Lernenden die Deutung von Texten zu erleichtern. Verfahren wie das Schreiben von Nachtexten oder das Umwandeln von Traktaten in Interviews finden mit dem Nachweis der Narrativität von philosophischen Texten ihre Begründung.

<sup>41</sup> Vielleicht deutet sich schon hier das didaktische Potential an, das den narrativen Empathieangeboten inhärent ist. Wie es konkret im Unterricht genutzt werden kann, wird in Teil C vorgeschlagen werden.

Prozess des Lesens zwar flüchtig wahrgenommen, bleiben weiterhin aber kaum in Erinnerung. Je komplexer und sprachlich eindrucksvoller Empathieangebote sind, desto empathisierender können sich die jeweiligen Rezipienten verhalten. Unterschiedlich intensiv in der Ausstrahlung, aber kontinuierlich wahrnehmbar, sind Stimmungen, die sich durch den Klang der Sprache zwischen Text und Leser konstituieren können. Auch sie haben die Funktion eines narrativen Empathieangebotes, indem sie im Fluss der Narration für den Rezipienten nach und nach intensiver in Erscheinung treten und zur Stellungnahme auffordern. Hat letzterer sich einmal auf sie gerichtet, kann er sich ihnen und ihrer deutenden Kraft manchmal schwerlich entziehen.

Damit der Leser bzw. die Leserin in dem gedanklichen Raum, den ein philosophischer Text eröffnet, von einer Stimmung eingenommen werden können, ist meist ein längerer Prozess erforderlich. Denn ein Text kann nur nach und nach in Erscheinung treten und die ihn begleitende Stimmung erzeugen. Deshalb bietet es sich an dieser Stelle an, in einem kurzen Exkurs den *Phänomencharakter* des Textes nochmals genauer zu betrachten.

Wie wir bereits sahen (Teil B, Kap. 4.2.), ist ein schriftlich niedergelegter Text ein Medium, welches die verschiedensten Sinne des Lesers affizieren kann, das auf unterschiedliche Weise und aus verschiedensten Perspektiven gegenwärtig wird, in Erscheinung tritt. Zunächst nimmt man die Schrift mit den Augen wahr. Es zeigen sich Inhalte, indem sie kognitiv entschlüsselt werden. Aber der Text löst gleichzeitig auch Emotionen und Empfindungen aus. Über diese Ebene macht er narrative Strukturen wahrnehmbar, die sich über den sachlichen Gehalt kaum andeuten. All dies ist gebunden an die Möglichkeiten, die sich aus dem jeweiligen Geflecht der Schriftzeichen realisieren lassen. Die Eigenart der jeweiligen Interpretation wird jedoch durch die individuellen Wahrnehmungskompetenzen des entsprechenden Lesers realisiert, z. B. seine Sehfähigkeit, seine emotionale Resonanzfähigkeit, sowie durch seine kognitiven Fähigkeiten.

In seinem Buch *Verstehensfragen* verweist Günter Figal mit dem Begriff der *Präsenz* (vgl. Figal 2009, S. 110) auf diese doppelte, qualitativ völlig unterschiedliche Gegenwart jedes Textes. Einerseits ist er als bedrucktes Papier oder digitales Textformat da; als ein zu einer gewissen Zeit präsenter Gegenstand. Man kann ihn jederzeit zur Hand nehmen oder aufrufen. Er verändert sich nicht

und kann über lange Zeit konserviert werden. Andererseits wird der Text erst im Bewusstsein des Lesers realisiert, indem dieser ihn in einer Wechselbewegung zwischen Wahrnehmung der präsenten Schriftzeichen und deren individueller Deutung in Erscheinung treten lässt.

„Das Lesen und Verstehen ist ein Verweilen im Spielraum zwischen Präsentem und Präsenz, zwischen Lesen und Schrift und betrachtendem Versammeln des Geschriebenen in seiner Präsenz. Dieser Spielraum ist die eidetische Dimension der Sprache“ (Figal 2009, S. 110).

Das Verstehen des Textes vollzieht sich demnach in changierender Weise. Beim Lesen wechselt die Wahrnehmung vom Sehen und Dekodieren der Schrift zu der Gestalt des gedeuteten Textes, die als vorläufige Ganzheit schon im Bewusstsein präsent ist. Neues wird ständig mit schon Erfasstem verbunden, der Text dehnt sich weiter auf. Allerdings geschieht dies nicht additiv. „Der lesende Blick fügt die Zeichen, Wörter und Sätze nicht mehr oder weniger mühsam zusammen, sondern findet sie, wie auch immer, in ihrer Zusammengehörigkeit vor“ (Figal, 2017, S. 63). Das heißt, im Vollzug des Lesens werden Worte und Sätze als Zusammengehörige wahrgenommen, aus denen weitere sinnvolle Kontexte entstehen sollen. Man liest demnach immer Ganzheiten, welche im Lesen durch immer komplexere Ganzheiten ersetzt werden. Schon wenn man sich lesend auf das einzelne Wort konzentriert, geht das Lesen über dies Ziel hinaus. Man richtet sich auf den Satz, in dem es steht. Nimmt man den Satz wahr, zielt man bereits weiter auf den Abschnitt, um den Satz in größerem Zusammenhang zu verstehen. Günter Figal schließt daraus:

„Daran zeigt sich, dass es in einem Text gar keine Teile gibt, die, als wären sie selbständige Elemente oder Bauteile, zu einem Text, zusammengesetzt sind. Alles, was lesbar ist, *ist* ein Ganzes, auch schon der Buchstabe und auch schon das Wort“ (Figal 2017, S. 64) (Hervorhebung im Original).

Figal versteht das Lesen also als fortwährende Realisierung von Ganzheiten, die sich während des Lesens immer weiter in verschiedenste Richtungen ausdehnen können. Sie sind als räumlich ausgedehnte Objekte vorstellbar.<sup>42</sup> Die Beschaffenheit dieser Ganzheiten hängt von der Perspektive und Wahrnehmungsfähigkeit des jeweiligen Lesers ab, der sie zur Erscheinung bringt. Hier zeigt sich

---

<sup>42</sup> An anderer Stelle vergleicht Günter Figal Texte mit Häusern, in die man eintritt und die man auch wieder verlässt. Auf diese differenzierte Analogie genauer einzugehen, würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen. (Vgl. Figal 2007, S. 66-69)

wieder der Text in seiner Eigenschaft als Phänomen. Wie jedes wahrgenommene Objekt ist dieser nur in perspektivischen Abschattungen zu haben. Niemals wird alles gelesen und in der Erinnerung behalten, in jedem Lesen zeigt sich ein anderer Text in Erscheinung.

Um einen Text in einer Lesepause oder erst nachdem der Lesevorgang wirklich abgeschlossen ist, nochmals präsent zu machen, muss man aus einer gewissen Distanz auf ihn zurückblicken. Figal spricht diesbezüglich von „betrachtendem Versammeln“ (Figal 2009, S. 110). Im Alltag meint *betrachten*, etwas konzentriert und mit Muße anzusehen. Kinder betrachten ihre Bilderbücher oft lange und sogar mehrmals, um jedes Detail zu entdecken. Übertragen auf den Umgang mit einem Text als Schriftstück deute ich Figal wie folgt: Nachdem der Lesevorgang unterbrochen wurde, kann das in der inneren Wahrnehmung Präsenze bei Bedarf nochmals intensiv angeschaut werden. Dann wird der Text zum *Gegenstand*. Dies geschieht, indem der Leser bzw. die Leserin diejenigen Elemente, die sich jetzt zeigen, ansieht und zu einem Ganzen *versammelt*. Versammeln ist noch kein bewusstes Strukturieren; die Elemente liegen nur als Gesamtheit vor. Sie können aus verschiedenen Perspektiven und damit Abschattungen wahrgenommen und dann ggf. strukturiert werden.<sup>43</sup> Wenn man z. B. erinnernd auf eine gelesene Passage zurückblickt, können in der Vorstellung, um mein Beispiel von oben aufzunehmen, Bilder verschiedenster Art entstehen, die man zu einem Ganzen, einem inneren Bilderbuch, versammeln kann. Wortbilder, Textpassagen, auch Gegenstände und konkrete Szenarien können erscheinen, je nach Anschaulichkeit der Darstellung. Ein abstrakter Text wird im Bewusstsein vielleicht hauptsächlich über Wortbilder präsentiert. Doch auch hier realisiert sich in Phasen des Betrachtens ein abgewandeltes, vorläufiges Ganzes. Im Prozess weiteren Lesens streben die Ganzheiten jeweils eine qualitativ höhere Stufe an. Sogar wenn die Lektüre längst beendet ist, kann ein in der Erinnerung präsenzer Text unter neuen Perspektiven gesehen und als neue Ganzheit vertiefend verstanden werden. Die Präsenz eines Textes hat, relativ zu dem Zeitpunkt, an dem sie betrachtet wird, immer wieder eine unterschiedliche Differenziertheit und Qualität.

---

<sup>43</sup> In Teil C werde ich zeigen, wie dieser Gedanke didaktisch umgesetzt werden kann.

In diesem Zusammenhang wird das Phänomen der Stimmung relevant. Nach dem Soziologen Heinz Bude ist *Stimmung* eine emotionale Verfasstheit des Menschen. Diese vereinigt eine subjektive und eine vom „Ich ablösbare atmosphärische“ (Bude 2016, S. 31), objektive Seite. Betrachten wir zunächst die subjektive Seite. Diese entsteht als Stimmung in demjenigen Betrachter, der in einer entsprechenden Situation für die affektive Qualität bzw. die affektiven Reize, welche Erscheinungen der Umwelt aussenden, resonanzfähig ist. Das können verschiedene Erscheinungen sein. Der Eindruck, den ein Gebirgsmassiv erweckt, aber auch der Anblick einer fröhlichen oder wütenden Menschenmenge können in den jeweiligen Betrachtern unterschiedlichste Stimmungen hervorrufen. Bude unterscheidet die Merkmale von Stimmungen von denen der Affekte und Gefühle wie folgt:

„Die Stimmung stellt nicht einfach nur eine Summe von leiblichen Zuständen dar, sondern beherrscht mich als Gesamtgefühl. Die Stimmung dauert aufgrund der Bereitschaft, bestimmte Gefühle zu erfüllen, bestimmte Erwartungen zu erwarten und bestimmte Vorhersagen vorherzusagen. [...] Die Affekte blitzen auf, die Gefühle beschreiben eine Episode mit einem intensiven Höhepunkt, die Stimmungen sind von langer Dauer. Die Stimmungen erschließen sich nicht über ihre Ursachen, sondern über die Wirkungen“ (Bude 2016, S. 41).

Die Entstehung von Stimmungen als affektiven Zuständen, welche die gesamte Person erfassen, bedarf demnach subjektiver Voraussetzungen. Die Fähigkeit und besonders die Bereitschaft, sich affektiv auf Umwelteindrücke einzulassen, sind dazu notwendig. Hat ein Mensch diese Bereitschaft, konstituiert sich für ihn die Stimmung als ein Gesamtgefühl, das positiv oder genauso auch negativ gefärbt sein kann.

Mit folgendem Alltagsbeispiel möchte ich dies veranschaulichen: Betritt jemand mit positiven Erwartungen einen Konferenzraum, geht er davon aus, auf eine einladende Diskussionsrunde zu treffen, kann diese emotionale Gestimmtheit plötzlich enttäuscht werden, wenn dem Eintretenden stattdessen eine aggressive oder eisige Stimmung entgegenschlägt. Das heißt, er erlebt sich plötzlich in einem Gefühlszustand, der von dem Gesamteindruck des Raumes oder dem Verhalten der Anwesenden ausgeht. Unter Umständen kann er von dieser für ihn abweisenden Stimmung lange eingenommen bleiben und sich während der Konferenz bleibend unwohl und unsicher fühlen. Die Stimmung ist ihm aufgrund seiner Empfänglichkeit für derartige Phänomene widerfahren.

Wenn man Bude folgt, ist eine Stimmung mehr als die Summe der Wahrnehmungen, durch die sie hervorgerufen wurde. Es ist zwar diese „vom Ich ablösbare objektive Seite“ (Bude 2016, S. 31) des Gesamtgefühls analysierbar. Falls der Betroffene gefragt würde, warum er die Stimmung während der Konferenz als abweisend empfunden habe, würde dieser als Begründung wahrscheinlich Einzelheiten aus der Umgebung aufzählen; u. a. vielleicht den Gesichtsausdruck des Konferenzleiters. Dennoch könnte man keinen zwingenden kausalen Zusammenhang zwischen den beschreibbaren Einzelheiten und der individuell wahrgenommenen Stimmung im Raum herstellen, aus denen sich diese erschöpfend erklären ließe.

Bedingt sind die eben genannten Merkmale auch auf diejenigen Stimmungen übertragbar, welche sich während des Lesens philosophischer Texte konstituieren. Zunächst befindet sich der Leser oftmals in einer gewissen Erwartungshaltung. Er hat ein Vorgefühl davon, wie ansprechend oder ggf. auch wie uninteressant oder herausfordernd ein bestimmter Text sein könnte und ist entsprechend gestimmt. Auf diese Gestimmtheit erhält er beim Lesen allerdings erst allmählich eine Antwort. Denn in der sich nach und nach verdichtenden Gegenwart dieses Textes wird eine Stimmung erst langsam wahrnehmbar. Sie entsteht als ein anhaltendes narratives Empathieangebot im Vollzug Lesens. Ist ein Leser bereit, sich auf den Sog der *Textstimme* einzulassen, welche ihn durch diejenige phänomenale Wirklichkeit führt, die der Text schafft, kann er in eine entsprechende Stimmung hineingleiten. Hier ist ganz besonders das innere Hören gefragt. „Auch im stillen Lesen ist der Rhythmus und Klang der Sprache da. [...] Dem stillen Lesen entspricht ein stilles Hören, und zwar nicht nur, wenn man Gedichte liest“ (Figal 2017, S. 69). Die Klangqualität der Sprache unterstützt beim stillen Lesen deutend die Präsenz des Textes. Je intensiver diese gegeben ist, desto deutlicher tritt zugleich der sachliche Gehalt ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Wenn man Jan Slaby folgt, haben Stimmungen, obwohl sie Gesamtgefühle darstellen, die Eigenschaft, aus sich heraus weitere affektive Zustände zu generieren, sich temporär zu verdichten. Sie sind grundsätzlich nicht auf etwas Spezifisches gerichtet, können sich aber „an konkrete Begebenheiten heften und zu spezifischen Emotionen werden“ (Slaby 2008, S. 172). Nach Slaby wechseln Stimmungen, Emotionen und Gefühle nach einer spezifischen Eigendynamik. Die

Stimmung ist demnach die kontinuierlich zugrunde liegende emotionale Einfärbung einer Lebenssituation, z. B. einer längeren Arbeitsperiode oder Leseperiode. Aus dieser heraus verdichten sich mehr oder weniger spontan Emotionen, die auf Bestimmtes gerichtet sind (vgl. Slaby 2008, S. 172). Gefühle von Überraschung, Aufregung, Neugier oder Entsetzen können plötzlich während eines Leseprozesses ausgelöst werden, wenn sich der Leser auf fesselnde Textpassagen konzentriert. Dann drängen diese spezifischen Emotionen die grundlegende Stimmung in den Hintergrund. Solche Momente dichten emotionalen Engagements können in ihrer Eigenschaft als emergente dynamisierende Phänomene aus einem Stimmungsraum hervortreten und Antriebskraft liefern, um den Rezeptionsvorgang fokussiert zu vertiefen.

Bei der Interpretation von Texten gilt es also, auch die Stimmungen als Erschließungspotential zu nutzen. Einerseits können sie als motivierende Affekte fungieren. Sie können dazu beitragen, dass Lesende die Auseinandersetzung mit dem Text beibehalten, obwohl dies erhebliche kognitive Anstrengung erfordert. Um tiefer in das Verständnis einzudringen, ist es aber notwendig, alsbald die objektivierbare Seite der Stimmung zu beachten. Der Leser bzw. die Leserin kann diese Stimmung reflektieren und sie an dem sprachlichen Material des Textes, z. B. an dessen einzelnen narrativen Empathieangeboten, an sprachlichen Bildern oder phänomenalen Ausdrücken festzumachen versuchen. Auch wenn dies nur mit den obengenannten Einschränkungen möglich ist, ist auf diese Weise der Weg beschritten, das Sprachmaterial des Textes differenziert zu analysieren. Diese Denkbewegung vom Gesamteindruck zum Einzelnen, von der sinnlichen Wahrnehmung zu Reflexion und weiteren Analyseebenen ermöglicht eine differenzierte Deutung des Ganzen.

Als eindruckliches Beispiel für einen Text, dessen durchgehend düstere Stimmung enormes Erschließungspotential erhält, soll hier ein Ausschnitt aus Adornos *Minima Moralia* dienen. Er bringt seine Botschaft innerhalb einer komplexen phänomenalen Wirklichkeit von Tönen und Bildern zum Ausdruck. Dennoch ist es die Stimmung, die durchgängig die Vielfalt der Einzelelemente

durchtönt und damit zusammenhält. Der Aphorismus trägt den Titel *Nicht an-klopfen*. Die phänomenalen Ausdrücke habe ich kursiv markiert.<sup>44</sup>

„Die *Technisierung macht* einstweilen die *Gesten* präzise und *roh* und damit die *Menschen*. Sie *treibt aus* den Gebärden alles Zögern aus, allen Bedacht, *alle Gesittung*. Sie unterstellt sie den *unversöhnlichen*, gleichsam *geschichtslosen Anforderungen* der Dinge. So wird etwa verlernt, leise, behutsam und doch fest eine Tür zu schließen. Die von Autos und Frigidaires *muß man zuwerfen*, andere haben die Tendenz, *von selber einzuschnappen* und so die Eintretenden zu der *Unmanier anzuhalten*, nicht hinter sich zu blicken, nicht das Hausinnere zu wahren, das sie aufnimmt. [...] In den Bewegungen, welche *die Maschinen* von den sie Bedienenden *verlangen*, liegt schon das *Gewaltsame, Zuschlagende, stoßweis Unaufhörliche* der *faschistischen Mißhandlungen*. Am *Absterben* der Erfahrung trägt *Schuld* nicht zuletzt, daß die Dinge *unterm Gesetz* ihrer *reinen Zweckmäßigkeit* eine Form annehmen, die den Umgang mit ihnen auf bloße Handhabung beschränkt [...]“ (MM, S. 59, Hervorhebung A.S.).

Durch die negativ konnotierten phänomenalen Ausdrücke und den Satzbau beherrscht den dafür empfänglichen Leser hier als Gesamtgefühl etwas sehr Unangenehmes und Aufdringliches sowie der Eindruck von unterschwelliger Gewalt. Der Text liest sich gleichförmig, wie automatisch, und düster, ohne helle Töne. Eine solche Stimmung lädt sicher nicht zu empathischer Hinwendung ein. Man muss sich eher überwinden, dieses Unschöne näher zu untersuchen. Ein empathischer Leser, der sich auf den Text einlässt, erhält aber dennoch auf vielfache Weise Zugang zu der phänomenalen Wirklichkeit, die sich hier auftut. In seiner Vorstellung entstehen einzelne Bilder von Gegenständen und es sind Geräusche zu hören. Z. B. schnappt eine Tür zu, viel zu laut und metallisch, eine unangenehme Empfindung. Durch die Wirkung des vorletzten Satzes kann sich die durchgängig abweisende Stimmung nochmals plötzlich verdichten zu leiblich empfundenem Schreck oder Entsetzen. Der Text Adornos evoziert eine komplexe phänomenale Wirklichkeit, welche von einer geradezu bleiernen, düsteren Stimmung überlagert ist. Bilder von Gegenständen und Handlungen, Geräusche, leibliche Reaktionen wie Empfindungen von Kälte und Unbehagen, die Vorstellung, geschlagen zu werden; all dies können stark Empathisierende während der Textrezeption miterleben. Für die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Sache, um die es Adorno geht – die ethischen Konsequenzen der Technisierung – haben

---

<sup>44</sup> Dieser Text wird in Teil E, Kap. 2 nochmals in ungekürzter Form vorgestellt und ausführlicher kommentiert.

sich dem Leser über die Brücke seiner sinnlichen Wahrnehmung schon alle Türen geöffnet.

Vor dem Hintergrund der Ausführungen dieses Kapitels spricht einiges dafür, den Erkenntnissen der zeitgenössischen phänomenologischen Hermeneutik zu folgen und die affektive Dimension des Textverstehens, welche in der Hermeneutik nie gänzlich vernachlässigt wurde, in ihrer Bedeutung wieder stärker hervorzuheben. Sicherlich findet der Rezipient im philosophischen Text allgemein kein so stark empathisierendes Potential wie im fiktionalen Text. Aber auch ein Sachtext hat Mittel, mit denen er den interessierten Leser affektiv erreichen kann, so dass dieser, wenn er seine Empathie bemüht, sich weltvergessen sogar in die Entwicklung von abstrakten Gedanken einbeziehen lässt.

Blicken wir zurück:

Ein philosophischer Text enthält narrative Empathieangebote verschiedenster Art, die als zielführende phänomenale Anknüpfungspunkte für dessen Interpretation dienen können. Zunächst ermöglicht er es den Lesenden, sich empathisch auf eine Bezugsfigur einzulassen. Der abstrakte Autor, der durch seine individuelle Sprache wahrnehmbar wird, kann diese Bezugsfigur verkörpern. Je nach Intensität ihrer empathischen Hinwendung werden die Lesenden eine entsprechende Resonanz für die sich in den phänomenalen Ausdrücken vermittelnde Emotionalität des abstrakten Autors entwickeln; dadurch kann dieser für den Leser gegenwärtig werden. Vielleicht wird der Rezipient sogar seine individuelle Vorstellung von diesem abstrakten Autor aufbauen. Während die mentale Repräsentation einer Romanfigur für den Leser meist recht einfach ist, erfordert es offensichtlich wesentlich größere Anstrengung, den abstrakten Autor eines philosophischen Traktates in der Vorstellung zu repräsentieren. Gelingt dies aber, kommt über die empathische Hinwendung hinaus bei einem Leser bzw. einer Leserin womöglich sogar Interesse für dessen Lebensumstände sowie den historischen Hintergrund seines Textes auf. Recherchieren Lesende in diese Richtung, ergibt sich ggf. weiteres Potential, narrative Empathie zu entwickeln und dadurch vertiefende Einsichten für die Deutung zu gewinnen.

Weiterhin haben Dynamisierungen, phänomenale Ausdrücke sowie alle Verweise auf unterliegende narrative Strukturen die Funktion narrativer Empathieangebote. Dies wurde ausführlich an Beispielen aufgezeigt. Als umfassendes,

durchgängig bedeutungstragendes Empathieangebot erwies sich eine grundlegende Stimmung, die vom jeweiligen Text ausgehen kann. Sie wird wahrgenommen entsprechend der affektiven Resonanzfähigkeit des jeweiligen Lesenden und begleitet den Leseprozess. Beherrscht ein Leser die Fähigkeit des stillen Hörens, ist eine solche Stimmung besonders intensiv wahrnehmbar.

Affektiv unterlegtes Vorstellen und Denken als empathisierende Bezugsformen können und sollten also auch in der Rezeption eines philosophischen Textes als Erschließungspotential eingesetzt werden. Je differenzierter der Rezipient sich auf die durch das Sprachmaterial zum Ausdruck gebrachte Verknüpfung von kognitiven und emotionalen Gehalten des Textes einlässt, je größer das Gespür des Lesers für narrative Empathieangebote wird, desto genauer können komplexe Zusammenhänge zwischen den Textebenen wahrgenommen und verstanden werden. Das heißt, wenn der Leser in der Lage ist, auch dasjenige Erschließungspotential zu nutzen, welches die narrativen Empathieangebote anbieten, spielen Empathie und vertiefendes Textverstehen zusammen. Lambert Wiesing sagt über einen phänomenologischen Text, dieser solle „möglichst gut zur eigenen Gegenwärtigung auffordern und anleiten“ (Wiesing 2015, S. 98). Eine solche Aufforderung wird möglich mit Hilfe der phänomenalen Ausdrücke bzw. der phänomenalen Begriffsverwendung der philosophischen Texte. Man kann sagen, der Leser nähert sich seiner Deutung empathisch mit-erzählend. Die Angebote tragen als Anhaltspunkt dazu bei, erzählend den Bezug zum Text herzustellen, persönlich, affektiv und emotional. Sie bieten die Möglichkeit, einen lebendigen, ansprechenden, verständlicheren Rahmen wahrnehmbar zu machen, in den der abstrakte Inhalt eingebunden wird. Der Text tritt dann ganzheitlich in Erscheinung, nicht nur als Zusammenhang von Argumenten und deren historischen Bedingtheiten, sondern auch als emotional fundiertes Anliegen eines Dialogpartners.

Die bisher entfalteten Gedanken zur narrativen Empathie dürfen nicht suggerieren, es solle das Ziel der empathischen Hinwendung des Lesers sein, den Inhalten und Meinungen, die im Text zum Ausdruck kommen, unkritisch zuzustimmen. Auch geht es nicht um die Suche nach Gefühlen, die im Text versteckt sein könnten. Die Abstraktheit philosophischer Texte wirkt schon *sui generis* gegen eine solche Haltung, weil sie den Leser generell eher auf emotionaler Distanz hält. Narrative Empathieangebote machen dem Leser lediglich das Angebot, sich

auf die affektive, emotional bewertende Dimension, die in der Botschaft jedes Textes enthalten ist, einzulassen. Das ist deshalb bereichernd, weil der Rezipient dadurch der Perspektive, aus der der jeweilige Text vermittelt wird, näherkommt, indem er eine weitere Ebene wahrnimmt, welche Erschließungspotential enthält. Das Anliegen des Textes wird damit in größerer Komplexität und gedanklicher Tiefe wahrgenommen. Vor einem solchen Hintergrund ist der Leser sicherer in der Lage, das Rezipierte sachgerecht zu diskutieren und differenziert zu beurteilen.

Abschließend sei nochmals betont: Die offensichtlichen Unterschiede zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen literarischen Gattungen einerseits und Texten der Philosophie andererseits sollen hier keinesfalls unverhältnismäßig relativiert werden. Konzentriert man sich aber auf die narrativen Strukturen, die philosophische Texte mit literarischen gemeinsam haben, ergeben sich neue Erkenntnisse für das Textverstehen. Bisher wenig wahrgenommene Merkmale treten in den Vordergrund, welche wertvolles Erschließungspotential enthalten. Soll dies genutzt werden, müssen entsprechend auch die methodischen Zugangsweisen auf philosophische Texte durch neue Verfahren ergänzt werden. Deshalb wird im jetzt folgenden Teil C der Vorgang des verstehenden Lesens aus phänomenologischer Perspektive nochmals beschrieben und an einem Modell visualisiert. Daraufhin wird ein Phasenmodell für den Unterricht entwickelt, das auch die phänomenalen Qualitäten philosophischer Texte für den Zugang zum Text und für ein vertiefendes Textverstehen nutzen will. Der phänomenologische Zugang verflucht sich dann mit hermeneutischen Methoden, die einerseits der Tradition hermeneutischer Fähigkeiten, andererseits dem Verständnis von Hermeneutik als Dynamik von Verstehensvollzügen Rechnung trägt.

## C Der Prozess des Textverstehens

### 1 Ko-Narration und Postnarrativ

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen versuche ich an dieser Stelle, aus phänomenologischer Sicht den Prozess des *ersten Textverstehens* zu beschreiben. In Kapitel 2 dieses Teils zeige ich dann, wie der phänomenologische Beginn der Textwahrnehmung auf didaktischer Ebenen konkret mit der hermeneutischen Erfahrung verbunden werden kann. Ich bediene mich bei meiner Beschreibung zweier Begriffe, die ich zu diesem Zweck entwickelt habe: *Ko-Narration* und *Post-Narrativ*. Beide Begriffe werde ich im Folgenden entfalten und zueinander in Zusammenhang setzen. Danach veranschauliche ich den beschriebenen Prozess mit Hilfe einer Visualisierung.

Als *Ko-Narration* bezeichne ich in dieser Arbeit die komplexe phänomenale Wirklichkeit bzw. den Erlebnisstrom, der mit Beginn des Leseprozesses im Bewusstsein des Rezipienten bzw. der Rezipientin wahrnehmbar wird. Das Lesen wird damit zu einem komplexen Wahrnehmungserlebnis, das sich zusammensetzt aus kognitiven Akten, aus Akten sinnlicher Wahrnehmung, aus Gefühlen und Empfindungen, welche nach und nach die Präsenz eines Textes konstituieren. Ständig wird Neues wahrgenommen und mit retentional Wahrgenommenem zu kleinsten Synthesen zusammengesetzt. Dabei erscheinen auch flüchtige Elemente, die diesen Prozess nur vorübergehend begleiten. Das können Wahrnehmungen von Gegenständen der Umgebung oder auch entfernte Geräusche sein. Damit steckt die Gesamtheit der intentionalen Akte und die sie begleitenden Empfindungen den Horizont der jeweiligen inneren und äußeren Wahrnehmungsmöglichkeiten ab, in dem der Lesevorgang verläuft. Je nach Dimension und Zusammensetzung dieses Horizontes beziehen sich die entsprechenden Bewusstseinsakte also mehr oder weniger auf den konkreten Text. Die Intentionalität kann sich beispielsweise auch stärker auf emotionale oder leibliche Empfindungen beim Prozess des Lesens beziehen, auf Assoziationen oder auf Vorwissen bezüglich des Textes. Der Text verweist also nicht nur auf sich selbst, sondern über sich hinaus, indem er den Leser oder die Leserin mit Deutungsangeboten bezüglich seines Inhalts und gleichzeitig mit Wahrnehmungserlebnissen aus der Umwelt verknüpft. Diese Gesamtheit aller Wahrnehmungen, die sich aus den Bezügen zum Text, zur Rezeptionssituation, zu Erinnerungen und zu

Assoziationen ergeben, bilden die *Ko-Narration* des rezipierten Textes. Der Leser erstellt sie beim Lesen, sozusagen simultan zur Textvorlage, in seinem Bewusstsein, kognitiv, emotional und leiblich. In der *Ko-Narration* zeigt sich damit nicht nur, was der Leser aus dem Text macht und wie die phänomenale Wirklichkeit sich darstellt, in die der Lesevorgang eingebettet ist. Es wird auch wahrnehmbar, was die subjektive Art der Textwahrnehmung mit dem Leser macht. Nimmt er z. B. narrative Empathieangebote wahr, fühlt er sich entweder angezogen oder abgestoßen; vielleicht sieht er durch seine emotionale Beteiligung auch Elemente der Umgebung aus neuer Perspektive, vielleicht erscheinen ihm Erinnerungen. In der *Ko-Narration* bringen sich, über den Text hinaus, Bezüge des Lesers zu dessen Lebenswirklichkeit und innerer Welt zum Ausdruck.

An die begleitende *Ko-Narration* schließt sich das *Post-Narrativ* an. Wird das Lesen unterbrochen oder ganz beendet, hält der Leser reflektierend Rückschau, entsteht die erste Präsenz des Textes. Dieser wird jetzt als ein vorläufiges Ganzes vergegenwärtigt, als *Post-Narrativ*. Der Leser erzählt sich nach dem Lesen, rückblickend, sammelnd und ordnend, einen neuen Text, das *Post-Narrativ*. Vielleicht geschieht dies in Gedanken, eventuell sogar laut. Im Vergleich zum Begriff der *Ko-Narration*, mit dem die Narration bzw. Erzählung als ein sich stetig verändernder Prozess gemeint ist, soll der Ausdruck *Post-Narrativ* etwas vorläufig Abgeschlossenes vermitteln, sozusagen die Erzählung als ein Produkt der Lesearbeit. Das in der *Ko-Narration* Wahrgenommene ist im Rückblick in seiner Totalität nicht fassbar. Deshalb kann das *Post-Narrativ* nur einen Teil wiedergeben. Der Leser selektiert, reduziert und synthetisiert Wahrnehmungen aus der fließenden *Ko-Narration* zu einer ersten vorläufig abgeschlossenen Erzählung. Damit ist das *Post-Narrativ* eine erste Interpretation, welche, wenn sie auch vielleicht nur kurz in Erinnerung bleibt, ihre eigene Gegenwart zu einer bestimmten Zeit hat. *Post-Narrative* entwickeln sich in allen Momenten längerer Rückschau. Vornehmlich erscheinen in ihnen diejenigen Wahrnehmungen aus der *Ko-Narration*, die in positiver oder negativer Färbung stark affektiv besetzt waren und deshalb auch dem Leser als inhaltlich bedeutsam in erster Erinnerung geblieben sind.

Je geübter ein Leser ist, je genauer wird er schon in seiner *Ko-Narration* narrative Empathieangebote wahrnehmen können, die Deutungspotential enthalten. Je intensiver wird sich das im Text Vermittelte ihm selbst vergegenwärtigen.

Kann die Erinnerung daran ins *Post-Narrativ* übernommen werden, sind diese Elemente als Anhaltspunkte bzw. als Zugangsmöglichkeiten verfügbar, an denen eine folgende vertiefende Interpretation ansetzen kann.

Soll ein Text im Bewusstsein des Lesers deutlich präsent werden, müssen sich beide Elemente, *Ko-Narration* und *Post-Narrativ*, verbinden. Die individuelle *Ko-Narration* setzt sich also zusammen aus den Korrelaten erster und aller folgender affektiver und kognitiver intentionaler Akte, die sich einerseits auf Inhalte des Textes, andererseits aber auch auf konkrete Gegenstände, wie die materielle Gestalt des Buches oder Papiers sowie auf Objekte der Umgebung richten mögen. In dem stetig weiterfließenden Erlebnisstrom der Textrezeption bilden die reflektierend auf konkrete Textpassagen, Worte oder formale Aspekte gerichteten Denkakte kleine Synthesen. Diese sind Bestandteile erster Interpretationsprozesse des philosophischen Gehaltes, die in das *Post-Narrativ* eingehen können. Sie sind aber wie jegliche Kognitionen zusätzlich durch mehr oder weniger starke affektive Intentionalität eingefärbt. Das Bewusstsein als synthetisierende Einheit ordnet also zum jeweiligen Zeitpunkt des Lesens die zugehörigen Bewusstseinsakte der inneren und äußeren Wahrnehmung zu einer nicht nur komplexen, sondern auch immer schon im Bewusstsein bewerteten Erlebniswirklichkeit, die ständig affektiv begleitet wird. Die Intensität dieser affektiven Einfärbung hat durchgängig Einfluss auf die Motivation zum weiteren Lesen und auf das Urteil über den Text.

Je höher der Anteil erster bewusster kognitiver Vertiefung bzw. analysierender Intentionalität, der in die *Ko-Narration* eingeht, desto mehr erste hermeneutische Deutungsmomente ergeben sich, welche sich für eine spätere systematische Interpretation des Gelesenen nutzen lassen. Gibt es während des Lesens schon längere Momente des bewussten innehaltenden Rückblickens, entstehen komplexere reflektierte Ganzheiten als kurze *Post-Narrative*. Die Perspektive, aus welcher diese *Post-Narrative* den Text erscheinen lassen, wird jeweils beeinflusst durch Erinnerungen an bereits bekannte andere Texte und individuelle Leseerfahrungen.

„Denn im Vollzug des Lesens kreuzen und überlagern die aktuelle Lektüre des aktuellen Textes die dabei reaktivierten und auch relativierten Wirkungen aller anderen wirkungsgeschichtlich bedeutsamen Texte, und zwar als jeweils aktuell bewußte oder sich als bewußte wieder verlierende oder auch gar nicht mehr bewußte Aufnahmen, die im Gesamtpotential ihrer

möglichen Wirkung im Leser seinen unverwechselbaren 'point of view' ausbilden" (Gander 2006, S. 30).

Wie der Phänomenologe Hans-Helmuth Gander oben ausführt, prägen bewusste und unbewusste Vorbedingungen die Textrezeption bzw. die *Ko-Narration*, so dass konkrete einzelne Einflüsse auf die jeweilige Lesart kaum zurückzufolgen sind. Im *Post-Narrativ* wird dann später im intentionalen Modus der Erinnerung selektiv dasjenige aus dem Erlebnisstrom der *Ko-Narration* vergegenwärtigt, auf das das Bewusstsein sich deshalb gerichtet hat, weil es inhaltlich merkwürdig und mit Empfindungen positiver oder negativer Art begleitet war und ist.

Als motivierende Antriebe, welche das kognitive Verstehen philosophischer Texte vertiefen können, erweisen sich in *Ko-Narration* und *Post-Narrativ* u. a. diejenigen *noetischen* Bezugsmodi, welche sich auf die narrativen Empathieangebote richten. Korrelativ konstituiert sich im *noematischen* Gehalt z. B. der phänomenalen Ausdrücke – über das rein kognitive Verstehen ihrer Bedeutung hinaus – ein Sinnüberschuss an Emotionalität, der in positiver oder negativer Weise darauf einwirkt, wie konzentriert und wie überlegt weitergelesen wird. Je nach Resonanzfähigkeit des Lesers für diese narrativen Empathieangebote wird sein *Post-Narrativ* mehr oder weniger intensive affektive Entsprechungen enthalten, die sich auf den Dialogpartner im Text richten. Denn in den Empathieangeboten wird die Stimme des Dialogpartners bzw. des abstrakten Autors innerhalb von *Ko-Narration* und *Post-Narrativ* wahrnehmbar bzw. präsent. Intensität und Qualität dieser affektiven Reaktionen werden diejenige Weise der Intentionalität, mit der sich das Bewusstsein weiter auf den Text richtet, erheblich beeinflussen.

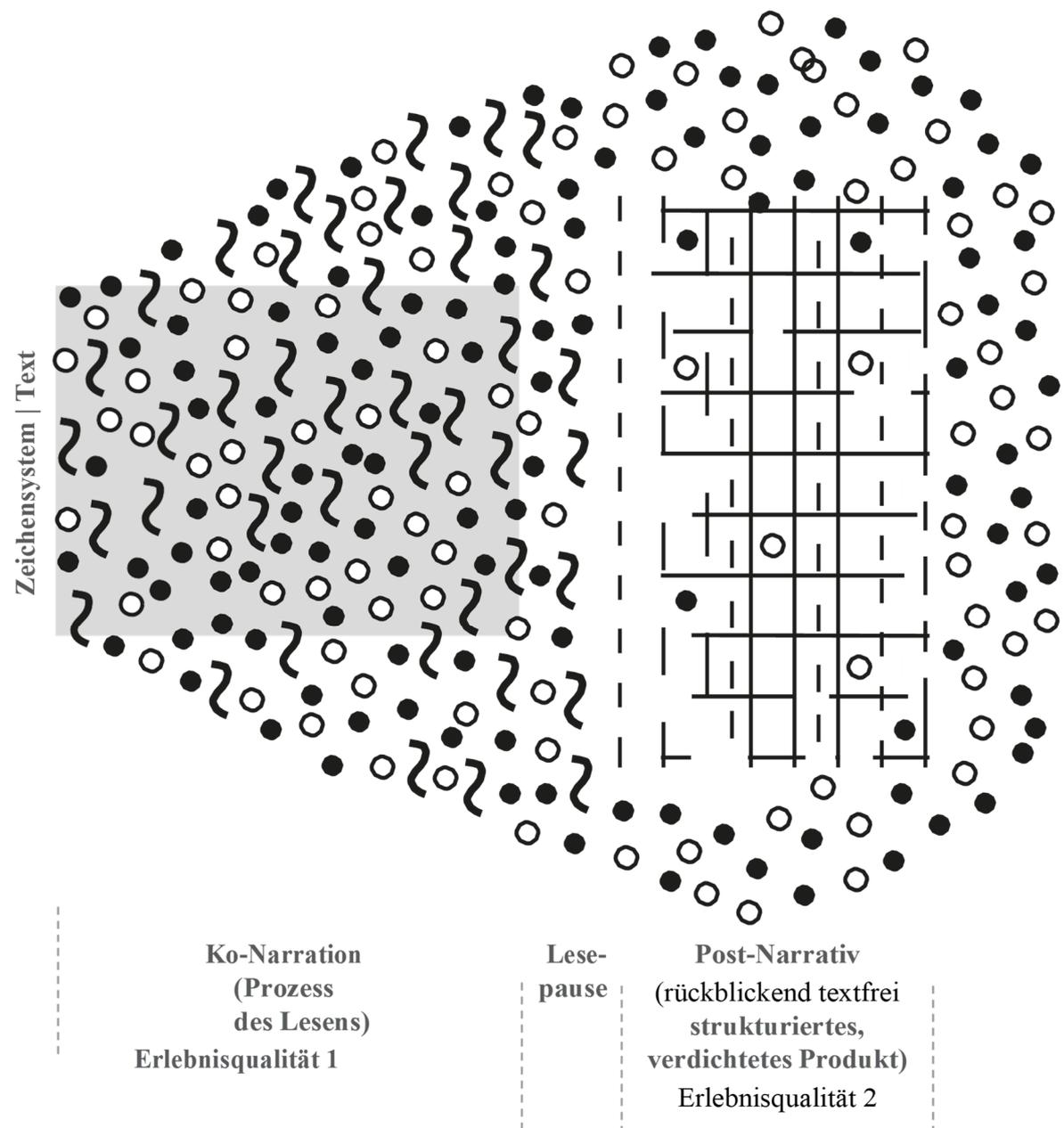
Im philosophischen Unterricht z. B. entstehen nach der *Ko-Narration*, vor allem bei wiederholtem Lesen des Textes, verschiedene *Post-Narrative* desselben Lesers bzw. derselben Leserin. Im Diskurs mit anderen können sich beliebig viele neue *Post-Narrative* anschließen. Durch Reflexion und weitere Versprachlichungen verändern sie sich jeweils erheblich. Der affektiv empfundene Teil der ursprünglichen *Ko-Narrationen* geht mit den entsprechenden *Post-Narrativen* größtenteils verloren oder ändert sich. Er ist *sui generis* flüchtig und sprachlich nur begrenzt zu vermitteln. Ein *Post-Narrativ* ist damit schon durch die Vorherrschaft des Kognitiven in seiner phänomenalen Wirklichkeit reduziert. Darüber

hinaus liegen ihm elementare hermeneutische Verfahren zugrunde, indem durch Reduktion, Selektion und Ordnung eine erste individuelle Deutung entstanden ist.

Je konzentrierter die *Ko-Narration*, je komplexer die *Post-Narrative*, deren kognitiver, inhaltlicher Gehalt sich immer wieder verändert, ggf. vertieft. Dabei bleibt ein wahrgenommener Strom affektiver Intentionalität, der den Leseprozess begleitet, wenn auch in unterschiedlichster Intensität, die mitschwingende Grundlage des Textverstehens. Denn alle Emotionen und Stimmungen, welche die *Ko-Narration* begleiten, können durch ihren motivierenden oder demotivierenden und auf Wichtiges oder Unterliegendes fokussierenden Charakter die gedankliche Tiefe beeinflussen, mit der Texte weiterbearbeitet werden.

Je weniger Empathieangebote ein Text aber macht, je weniger Anker für die Empathie wahrnehmbar werden, desto anstrengender wird es für den Leser, intrinsische Motivation zu entwickeln und am Lesevorgang festzuhalten. Denn gibt es kaum Empathieangebote, muss der Rezipient ausschließlich aus eigener Initiative eine affektive Annäherung an den Text aufbauen. In dem Moment, wo eine phänomenale Wirklichkeit zu reizarm, zu *lemblos* bleibt, bauen sich innere Widerstände auf. Wenn komplizierte, abstrakte Gedankenbewegungen die kognitive Aufmerksamkeit zu sehr herausfordern, wenn sich unangenehme emotionale und leibliche Erfahrungen einstellen, dann kann sich keine deutlich wahrnehmbare Präsenz des Textes konstituieren. Der Leser oder die Leserin wird die Lektüre beenden.

### 1.1 Modell des verstehenden Lesens



- ○ } phänomenale Gesamtwirklichkeit bei der Ko-Narration
- transzendente Gegenstände
- immanente Gegenstände (Vorstellungen, Gefühle, Phantasien, Erinnerungen, leibliche Empfindungen)
- } textbezogene immanente Gegenstände (Prozess des Textes, konstituiert sich dynamisch, Dichte abhängig von der Verknüpfung mit Empathieangeboten)

## 1.2 Kommentar zur Visualisierung

Das obenstehende Modell visualisiert die Zusammenhänge, die ich unter 1.1. entwickelt habe. Es soll aus phänomenologischer Sicht beschreiben, wie sich beim Lesen die Präsenz eines Textes nach und nach aus der ihn umgebenden und ihn durchdringenden phänomenalen Wirklichkeit hervorhebt.

Der Phänomenologe Lambert Wiesing definiert die Funktion und den Zweck eines wissenschaftlichen Modells wie folgt:

„Das Modell unterstellt eine wirkende Realität mit der Begründung, daß sich eine erscheinende Realität, die ganz anders als die des Modells aussieht, verstehen, erklären und vorhersagen läßt. [...] Es ist gerade die ausschließlich methodische Nutzung, welche definiert, wann eine erklärende Unterstellung als Modell verstanden wird“ (Wiesing 2015, S. 23).

Ein Modell, z. B. das Modell eines Atoms, veranschaulicht konkret die Strukturen, die sich hinter sichtbaren Phänomenen verbergen könnten. Dabei macht ein Modell keinerlei ontologische Aussage, dass diese Strukturen wirklich so existieren. Es geht lediglich darum, darstellbar zu machen, wie Prozesse bzw. Zusammenhänge hinter dem empirisch Sichtbaren zu erklären sein könnten, um daraus effektive methodische Vorgehensweisen abzuleiten. Das ist auch die Funktion des obenstehenden Modells. Es soll den Prozess des Lesens und ersten Textverstehens aus phänomenologischer Perspektive erklären und visualisieren mit dem Ziel, daraus didaktische Konsequenzen für den Umgang mit Texten im philosophischen Unterricht herzuleiten.

Graphisch dargestellt wird das komplexe Wahrnehmungserlebnis beim Lesen. Der Lesevorgang verläuft in der Zeit (von links nach rechts). In ein Wahrnehmungsgeschehen, zusammengesetzt z. B. aus der Wahrnehmung von Gegenständen im Raum, Geräuschen, Gerüchen, begleitenden Vorstellungen und Erinnerungen, tritt der besondere Gegenstand Text als Schriftstück (graues Rechteck). Mit Beginn des Lesevorgangs konstituieren sich durch die Decodierung von sprachlichen Zeichen in der inneren Wahrnehmung nach und nach sinnvolle textbezogene inhaltliche Zusammenhänge, vermischt mit nicht textbezogenen Phänomenen äußerer und innerer Wahrnehmung. Auf diese Weise kommt die Präsenz des Textes in der *Ko-Narration* zur Erscheinung. Folgt eine Lesepause und wird der Text kurz zur Seite gelegt, ist diese Dynamik unterbrochen. Wenn der Leser oder die Leserin nun versucht, auf die Erlebnisvielfalt der *Ko-*

*Narration* zurückzublicken, erhält die Wahrnehmung des Textes eine andere Qualität. Letzterer ist jetzt im *noetischen* Modus der Retention und anschließend der Erinnerung gegeben. In diesem Modus erschafft der Leser als ein Produkt dieses Rückblicks das *Post-Narrativ*, eine erste eigene Erzählung, sozusagen ein Textgewebe (im Modell veranschaulicht durch horizontale u. vertikale Linien). Das *Post-Narrativ* besteht aus selektierend zusammengestellten inhaltlichen Schwerpunkten und Verknüpfungen, die aber kein geschlossenes System darstellen. Das Gewebe enthält einerseits aus dem Text gedeutete Inhalte und Gefühle, andererseits auch textferne Bestandteile, die in ihrer Gesamtheit in der Reflexion, im Wahrnehmungsmodus der Erinnerung, in Erscheinung treten. Die unterbrochenen Linien sollen deutlich machen, dass dieses Gewebe kein geschlossenes System darstellt, sondern noch gedankliche Lücken bzw. unvollständige Zusammenhänge enthält.

Das obenstehende Modell des verstehenden Lesens soll dazu dienen, ein methodisches Verfahren zur Lösung eines konkreten Problems zu begründen. Das konkrete Problem ist in diesem Zusammenhang die Fragestellung der Arbeit: Wie ist es möglich, Lernenden dergestalt Raum für die Begegnung mit philosophischen Texten zu eröffnen, dass sie sich mit intrinsischer Motivation und freudigem Engagement den philosophischen Gehalten dieser Texte widmen?

Das von mir entwickelte und oben visualisierte Modell liefert mir den Hintergrund, vor dem ich ein phänomenologisch-hermeneutisches Phasenmodell zum Umgang mit Texten im Philosophieunterricht herleiten kann. Ein an diesem Phasenmodell orientiertes Unterrichtshandeln nimmt die individuellen Lernsubjekte als Ausgangspunkt des Verstehens ernst und will ihnen die Erfahrung ermöglichen, dass der Weg zum Textverstehen frei, selbstbestimmt und erfolgreich sein kann.

### **1.3 Didaktische Relevanz des Modells für den philosophischen Unterricht**

Welche didaktische Relevanz hat die Vorstellung von *Ko-Narration* und *Post-Narrativ*, d. h. von einem derartig verlaufenden Verstehensprozess beim Lesen?

Käthe Meyer-Drawe sagt in ihrem Aufsatz *Zur Erfahrung des Lernens*, die Phänomenologie „schenkt ihre Aufmerksamkeit [...] einem höchst fragilen Ereignis, nämlich dem Moment, in dem Sinn entsteht“ (Meyer-Drawe 2010, S. 7).

Sinn in der Welt, in Handlungszusammenhängen oder auch in ersten Elementen eines Textes zu erfahren, meint immer einen Neuanfang, eine neue Sicht auf Dinge. Übertragen auf die Begegnung mit einem Text im Unterricht meint das: Auch wenn inhaltliche und methodische Vorkenntnisse und individuelle Erfahrungen der Begegnung mit dem Text vorausgehen und diese beeinflussen; die ersten Sinnzusammenhänge, die den Lernenden bewusst und von ihnen sprachlich formuliert werden, sind als neue, auf diese Weise noch nicht dagewesene Sinnkonstitutionen geschaffen. Dieser erste, individuell entstehende Sinn ist fragil. Er ist zerbrechlich, weil er abhängig bleibt von den Gegebenheitsweisen derjenigen Elemente, die zu der komplexen phänomenalen Wirklichkeit gehören, aus welcher der neue Textsinn in Erscheinung getreten ist. Und er bleibt abhängig von der Qualität der Intentionalität, mit der die Schülerinnen und Schüler sich auf den Text richten. Werden die sprachlichen Zeichen im Modus konzentrierter visueller Fokussierung auf das Textblatt und im Bezugsmodus differenzierter kognitiver Entschlüsselung gedeutet? Richtet man sich nur oberflächlich und lückenhaft auf das Schriftstück? Wendet sich das Bewusstsein der Leserin eher Reizen aus der Umgebung zu und entstehen dabei eher textferne Vorstellungen und Bilder? All diese qualitativ unterschiedlichen Möglichkeiten, mit einem Text umzugehen, beeinflussen das Verständnis. Ganz besonders abhängig ist der Erfolg der Sinnkonstitution von der emotionalen Situation der Lernenden, davon, ob diese sich selbst zutrauen, den Text sinnvoll zu deuten. Davon hängt dann wiederum ab, ob sie es sich auch zumuten, ihre Deutungen vor anderen zum Ausdruck zu bringen. Jeder Leser bzw. jede Leserin erstellt erste inhaltliche Zusammenhänge, die *Ko-Narration*, und, wie knapp es auch ausfallen mag, in Retention und ersten Erinnerungen ein *Post-Narrativ*. In einer Unterrichtssituation aber ist zusätzlich Mut und Selbstvertrauen gefragt, die eigenen Ergebnisse vor sich und anderen zu vertreten. Nur dann können Lernende die Erfahrung machen, wie ertragreich ihre ersten Deutungen sind; ob sie diese unter den Bedingungen der jeweiligen Lernsituation beibehalten und auf ihnen aufbauen wollen, oder sie wieder verwerfen müssen.

Für Pädagogik und Didaktik ergibt sich daraus die Frage, ob und in welcher Weise es sinnvoll ist, Lernende zu ermutigen und darin zu unterstützen, sich den Verlauf der eigenen Sinnkonstitution während des Lesens bewusst zu machen. Wenn man Meyer-Drawe folgt, geht es aus phänomenologischer Sicht beim

Lernen darum, „dass der Lernende nicht nur etwas über die zu lernenden Gegenstände erfährt, sondern auch immer Erfahrungen über sich als Wissender macht“ (Meyer-Drawe 1996, S. 364). Im Lernprozess sind demnach zwei Komponenten wesentlich. Einerseits soll neues Wissen angeeignet werden, andererseits soll der eigene Lernprozess erfahren werden. Das obenstehende Modell veranschaulicht, wie Inhalte eines Textes in einem Leseprozess angeeignet werden. Im nächsten Kapitel wird auf dieser Grundlage ein Lernprozessmodell für den Unterricht vorgestellt. Es bringt die Komponenten von Wissenserwerb und Selbstreflexion zusammen. Dies Modell wird jetzt entwickelt.

Zunächst sollen die Möglichkeiten zur Selbsterfahrung betrachtet werden, die sich aus der modellhaften Vorstellung von *Ko-Narration* und *Post-Narrativ* ergeben. Gelingt es im philosophischen Unterricht, die Lernenden zu veranlassen und zu unterstützen, sich selbst beim Lesen zu beobachten, d. h. sich bewusst zu machen, was und wie sie während des Lesens wahrnehmen, so können sie trainieren, ihre eigene *Ko-Narration* zu beobachten und ggf. auch selbst zu steuern. Sich beim Lesen sozusagen über die Schulter schauend, können die Schülerinnen und Schüler verfolgen, welche Inhalte sie vorzugsweise wahrnehmen. Sie können entdecken, für welche Art von Empathieangeboten sie resonanzfähig sind, oder auch, wie groß der Anteil der textfernen Elemente ist, die sie während des Lesens aufnehmen. Wer mit der Idee der *Ko-Narration* vertraut ist, ist während des Lesens für Momente in der Lage, sich selbst in dieser Aktivität zu erfahren. Er hat die Möglichkeit, sich beim „Moment, in dem Sinn entsteht“ (Meyer-Drawe 2010, S. 7) zu beobachten. Der Lernende lernt über sich und kann versuchen, die Horizonte, in denen sich seine Aufmerksamkeit bewegt, während des Lesens zu lenken, zu variieren und zu steuern. Der Leseprozesses kann in seinen vielfältigen Möglichkeiten gestaltet und trainiert werden.

Das individuelle *Post-Narrativ*, sofern es im Unterricht diskursiv oder präsentativ festgehalten wird, liegt dann für den Lernenden und auch den Lehrenden als Produkt von aufschlussreichem diagnostischem Wert vor. Es zeigt, welche Inhalte und Emotionen aus der Vielfalt von Wahrnehmungen während der *Ko-Narration* selektiert wurden und wie diese zusammengefügt wurden. Es macht deutlich, ob eine Schülerin bzw. ein Schüler eher über eine kognitive Erschließung von gedanklichen Zusammenhängen den ersten Zugang zum Text konstituiert hat, oder ob eher narrative Empathieangebote, Beispiele, Metaphern oder

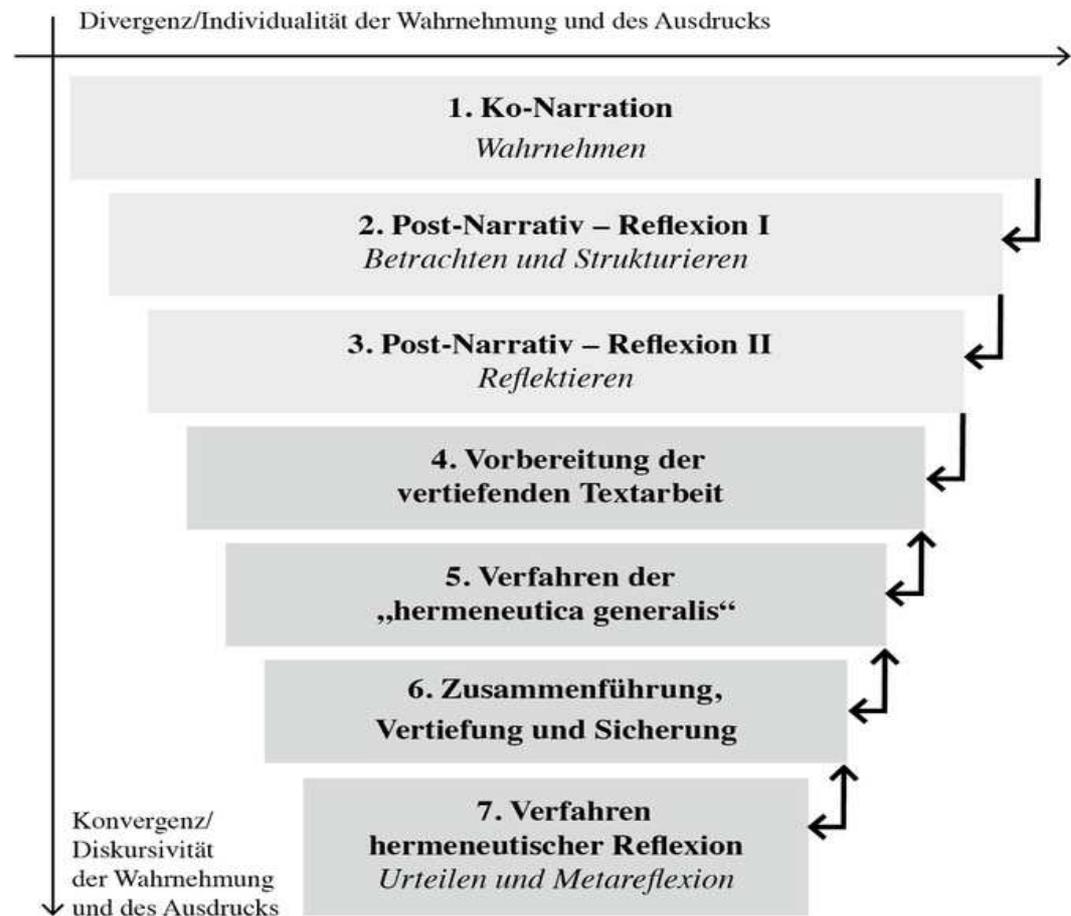
Stimmungen, diejenigen Elemente waren, zu denen eine erste Hinwendung erfolgte.<sup>45</sup> Auch in welcher individuellen emotionalen Situation ein Schüler bzw. eine Schülerin sich während des Lesens befand, kann sich im individuellen *Post-Narrativ* andeuten. Darüber hinaus finden sich ggf. sogar Verweise darauf, inwiefern die Leseumgebung, d. h. die Wahrnehmung des Raums oder bestimmter darin befindlicher Gegenstände, den Verstehensprozess beeinflussen bzw. beeinflusst haben. All dies sind Grundlagen, an die sich weitere pädagogische und didaktische Konsequenzen anschließen können.

Wie ein Lernprozess im philosophischen Unterricht konkret gestaltet werden kann, der die obenstehenden Überlegungen berücksichtigt, stelle ich im folgenden Abschnitt vor. Dazu habe ich das *phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell des Textverstehens* konzipiert, dessen Abbildung jetzt folgt.

---

<sup>45</sup> An ausgewählten Beispielen werde ich später zeigen, dass von den Lernenden hauptsächlich die narrativen Empathieangebote als erste Brücken genutzt wurden, über die ein persönlicher und motivationaler Zugang zum Text aufgebaut wurde.

## 2 Das phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell des Textverstehens



- 1. Phänomenales Lesen: Leseprozess mit Beobachtung der eigenen Wahrnehmung**  
Was erscheint? Zu welchen Inhalten, Vorstellungen, äußeren Wahrnehmungen, Assoziationen, Erinnerungen und Gefühlen führt mich der Text?
- 2. Reflexion auf die eigene Wahrnehmung: das Postnarrativ wird diskursiv oder präsentativ zum Ausdruck gebracht.**  
Es enthält Deutungsansätze und Verweise auf die mit dem Leseprozess verbundenen inneren und äußeren Wahrnehmungen.
- 3. Analyse der Intentionalität: Aus welcher Perspektive bzw. mit welchen Voreinstellungen habe ich mich auf den Text gerichtet?**  
Die Ergebnisse werden erkannt als Korrelate von z. B.: Lesegewohnheiten, Emotionen, z. B. Abneigungen gegen sperrige Sätze, Fokussierung auf attraktive Passagen, hermeneutischen und analytischen Vorkenntnissen, persönlichen Erfahrungen
- 4. Sammlung, Kategorisierung und Diskussion der ersten Deutungen, Entwurf von Fragen und Fragehorizonten**  
Welches sind subjektive Aneignungen, Verweise auf Persönliches etc., was können wir intersubjektiv als Arbeitshypothesen gelten lassen, die es zu verifizieren gilt? Welche hermeneutischen Verfahren sind für die weitere Arbeit am Text sinnvoll? (je nach Vorkenntnissen Liste der Verfahren als Unterstützung)
- 5. Interpretation des Textes mit Hilfe ausgewählter anschlussfähiger hermeneutischer Verfahren.**
- 6. Zusammenführung, Vertiefung und Sicherung der Ergebnisse**
- 7. Metareflexion, Kritik, Selbstbezug**

### 2.1 Intentionalität als Lernziel

Indem die Schülerinnen und Schüler nach dem obenstehenden Modell arbeiten, sollen sie zunächst Erfahrungen mit eigenen Wahrnehmungsphänomenen machen. Angestrebt wird dabei, dass sie lernen, eine Perspektive, eine individuelle Gerichtetheit, eine intentionale Haltung zum Text einzunehmen, auf deren Grundlage komplexes, selbst gesteuertes Verstehen initiiert werden und weiter ausdifferenziert werden kann. Um dieses grundlegende Ziel phänomenologisch zu beschreiben, verwende ich Begriffe von Thiemo Breyer.

Wenn im Unterricht ein philosophischer Text bearbeitet und gedeutet werden soll, ist in Bezug auf das Verhältnis von Leser und abstraktem Autor eine Entwicklung anzustreben, die von *noetisch-noematischer Divergenz* in Richtung *noetisch-noematischer Kongruenz* verläuft (vgl. Breyer 2015, S. 216). Was heißt das? Der Urheber, der dem Leser als abstrakter Autor in Erscheinung tritt, hat sich beim Erstellen seines Textes mit verschiedensten Bezugsmodi auf die von ihm entfaltete Sache gerichtet. Man kann davon ausgehen, dass Emotionen, z. B. Begeisterung, vielleicht auch Neugier und Entdeckerfreude und eine spezifische Blickrichtung auf die philosophische Fragestellung, eine Rolle spielten. Entsprechend dazu hat sich der Inhalt seines Textes konstituiert, sozusagen als *noematischer* Gehalt seiner Gerichtetheit auf die Thematik, die nun verschriftlicht zum Ausdruck kommt. Diese affektive und inhaltliche Grundlegung vermittelt sich in den möglichen Erscheinungsweisen, in denen sich der abstrakte Autor den Leserinnen und Lesern zeigt. Diese nähern sich ihrerseits mit jeweils unterschiedlichsten *noetischen* Bezugsmodi auf den in Frage stehenden Text, mit verschiedensten affektiven bzw. emotionalen und diesen entsprechenden kognitiven intentionalen Haltungen. Korrelativ dazu entsteht der *noematische* Gehalt, den die Schülerinnen und Schüler als Text wahrnehmen, den sie als seine Deutung konstituieren. Es gibt also zwischen dem abstrakten Autor und den Lesern ein *gemeinsames Bezugsobjekt*, den sachlichen Gehalt, der in bestimmter sprachlicher Form im Text zum Ausdruck gebracht wurde. Offensichtlich besteht aber zwischen dem Urheber und seinen Lesern, hier der Schülerin oder dem Schüler, eine erhebliche Divergenz, was die *noetischen* Bezüge auf diesen sachlichen Gehalt betrifft. Es ist ein Unterschied, ob ich Produzent oder Rezipient eines Textes bin, meine Motivation, sich auf ihn zu richten, wird eine jeweils andere sein. Darüber hinaus erzwingen und ermöglichen die verschiedenen historischen,

räumlichen und situativen Kontexte eine unterschiedliche perspektivische Voreinstellung auf die in Frage stehende Sache. Korrelativ dazu ergibt sich eine erhebliche Divergenz in Bezug auf den *noematischen* Gehalt, der Art, wie die Sache wahrgenommen und verstanden wird. Wo und wie soll sich nun aber dennoch ein Weg in Richtung *noetisch-noematischer* Kongruenz der Intentionalität von Autor und Leser ergeben?

Ich unterstelle, dass die Qualität, mit der sich ein abstrakter Autor auf die Sache zu richten scheint, für Schülerinnen und Schülern andeutungsweise wahrnehmbar werden kann, und zwar über diejenige Brücke, welche die narrativen Empathieangebote bilden. Über Empathieangebote, z. B. über eine wahrgenommene Stimmung, ist ihnen möglich, sich zunächst einmal emotional in die Nähe des Textes zu bringen. Das bedeutet gleichzeitig, einen Zusammenhang zu demjenigen inhaltlichen Schwerpunkt wahrzunehmen, auf welchen die Stimmung verweist. Und es bedeutet, dass hier durch erste Deutungsansätze Sinn entsteht. Natürlich ergibt sich auf diese Weise keine qualitativ übereinstimmende affektive Grundlegung und kein gemeinsames Textverständnis zwischen Leser und abstraktem Autor. Darum kann es nicht gehen. Es geht darum, dass sich die Lernenden über Empathieangebote dergestalt in Richtung einer *noetisch-noematischen Kongruenz* mit einem abstrakten Autor begeben, dass sie sich auf eigene Weise dessen Text affektiv, leiblich und kognitiv zu eigen machen. Damit befinden sie sich in der Haltung eines abstrakten Autors, den seine Idee bzw. seine Gedanken persönlich betreffen. Indem die Lernenden sich über Empathieangebote nähern, steht auch ihnen die betreffende Sache nahe, sie erzählen sie auf ihre individuelle Weise (nach), wie alle weiteren möglichen Rezipienten dies auf ihre Art tun werden. Der Weg in Richtung *noetischer* und *noematischer Kongruenz* zwischen Leser und abstraktem Autor lässt sich einzig auf der Haltungsebene anstoßen, als Bereitschaft, sich in Ernsthaftigkeit dem zuzuwenden, was der Andere zu sagen hat, aber besonders, sich der Weise zuzuwenden, *wie* er dies sagt. Der Urheber hat sich seiner Sache mit emotionaler Beteiligung und fachlicher Ernsthaftigkeit zugewendet. Deshalb wird sich den Leserinnen und Lesern, die eine ähnliche Hinwendung aufbringen, ein komplexer *noematischer* Gehalt zeigen, der einer solchen Haltung entspricht.

Mit der oben dargestellten Zielvorstellung einer *noetisch-noematischen* Kongruenz von Urheber bzw. abstraktem Autor und Leser in Bezug auf die Haltung zur

Sache, beschreibe ich aus phänomenologischer Perspektive eine Arbeitshaltung zum Text, welche aber im Sinne einer regulativen Idee zu verstehen ist. Diese Haltung fügt dasjenige zusammen, was in der Hermeneutik des Augustinus (354-430) als *caritas* und seit der philosophischen Hermeneutik des 18. Jahrhunderts als *hermeneutische Billigkeit* bezeichnet wird (vgl. Teil B, Kapitel 1 dieser Arbeit). Eine solche Haltung, die sich aus emotionaler und kognitiver Zuwendung zum Text zusammensetzt, wurde seit jeher in der Hermeneutik als die Grundlage vertieften Textverstehens gefordert. Genau diese grundlegende Voraussetzung soll im philosophischen Unterricht mit Hilfe des hier entwickelten phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodells des Textverstehens angelegt und nach und nach aufgebaut werden.

## **2.2 Verlauf und didaktische Bemerkungen zum phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodell des Textverstehens**

(Handlungsschwerpunkte in Klammern)

### **Phänomenologisch orientierte Phasen**

#### **1. Ko-Narration (Wahrnehmen)**

Die erste Phase des Lernprozesses, die *Ko-Narration*, ist die Phase des phänomenalen Lesens. Hier wird der Text nach und nach in der inneren Wahrnehmung gegenwärtig und so entsteht, vermischt mit weiteren Eindrücken, eine komplexe Erzählung. Die Lernenden versuchen, diesen Prozess, soweit ihnen das möglich ist, in seiner Vielfalt genau wahrzunehmen. Sie versuchen, ihr Wahrnehmungsgeschehen bzw. ihre Wahrnehmungserlebnisse beim Lesen zu beobachten. D. h., sie lesen langsam und konzentriert und achten darauf, wie sie den Text innerlich hören. Sie bemerken, welche Inhalte ihnen erscheinen, welche inneren Bilder und welche Gefühle sie wahrnehmen. Auch eigene Empfindungen oder Assoziationen, die sich z. B. durch das innerliche Hören der narrativen Empathieangeboten ergeben, werden beachtet. Darüber hinaus nehmen die Lernenden unterschwellig oder bewusst selektierend Eindrücke aus der Umgebung wahr. Wenn sich ihre Aufmerksamkeit auf textferne Wahrnehmungen richtet, lassen sie das ggf. einen Moment zu und nehmen diese auch bewusst auf. Wenn sie zur Textrezeption zurückkehren, achten sie darauf, an welcher Passage sie vom Text weggeführt wurden.

### **Zur Funktion des phänomenalen Lesens für vertiefendes Textverstehen**

Die *Ko-Narration* eines philosophischen Textes ist eine individuelle Erzählung, die dem entsprechenden Lernenden eine erste anschlussfähige subjektive Grundlage schafft, aus der sich spätere hermeneutische Verfahren der Interpretation generieren. Neben textbezogenen inhaltlichen Zusammenhängen ist auch der Klang der Worte, der Sprachrhythmus, alle Assoziationen, inneren Bilder und ggf. auch Verknüpfungen mit textfernen Elementen aus der Umgebung beachtenswert, denn sie generieren Sinn, indem sie Deutungen und Bewertungen des Gelesenen enthalten. Auch Körperhaltungen und Gesten sind deutungstragende oder Sinn generierende leibliche Bestandteile der *Ko-Narration*. Schaut eine Schülerin z. B. während des Lesens für einige Sekunden aus dem Fenster, entstehen möglicherweise Szenerien in ihrer Vorstellung, die wertvolle Interpretationskomponenten liefern. Oder es werden Verbindungen vom Inhalt des Textes zur Umwelt, z. B. zu Verhaltensweisen der Mitschüler auf dem Schulhof, hergestellt, aus denen sich ungewöhnliche, für eine vertiefende Deutung ergiebige Zusammenhänge erschließen lassen. Auch wenn die Lesepausen mit Blick aus dem Fenster lediglich dazu dienen, dem langweiligen Leseprozess zu entfliehen, ergeben sich daraus später Informationen über Art und Komplexität der phänomenalen Wirklichkeit der *Ko-Narrationen*. Eventuell traten an dieser Stelle emotionale Widerstände, unangenehme Erinnerungen oder leibliche Empfindungen in den Vordergrund, die durch die Begegnung mit syntaktisch sperrigen Textpassagen oder unverständlichen Inhalten ausgelöst wurden. Werden diese Wahrnehmungserlebnisse bewusst aufgenommen, bleiben sie in Erinnerung, dann können auch sie ggf. den Ansatzpunkt liefern, von dem aus später die genaue Textanalyse beginnt.

### **Didaktische Überlegungen zur Umsetzung der Ko-Narration**

Je nach den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler muss das hier beschriebene phänomenale Lesen im Unterricht mehr oder weniger intensiv eingeführt und geübt werden. Dazu gehört, dass auch das innere Hören trainiert wird. Dies kann an einem kurzen Beispieltext geschehen, der reich an narrativen Empathieangeboten ist. Zudem stellt sich die Frage, wann ggf. eine vorherige Inszenierung des Rezeptionsvorgangs hilfreich ist, welche die heuristische Funktion haben könnte, den Möglichkeitsraum für Erfahrungen mit dem

Text größer werden zu lassen. Ist es bei jüngeren Schülern vielleicht sinnvoll, sie vor dem Lesen mit dem Autor oder mit interessanten Hintergrundinformationen zur Sache bekannt zu machen, um eine erste motivierende Brücke zum Text und erste Deutungsprozesse zu unterstützen? Wann ist tatsächlich eine Abfrage der Vorurteile und Vorerfahrungen, also ein hermeneutisches Werkzeug, sinnvoll, um die kognitive Arbeit in Teilen zu entlasten? In Teil E dieser Arbeit werden diesbezüglich konkrete Umsetzungsbeispiele vorgestellt.

Arbeitsanregungen: Beobachtet Euch selbst beim Lesen und achtet darauf, was der Text zur Erscheinung bringt. Welche Inhalte nehmt ihr auf, welche Einfälle treten dazu, welche Gefühle bemerkt ihr, was nehmt ihr von Eurer Umgebung wahr?

## **2. Post-Narrativ, Reflexionsstufe 1 (Reduzieren und Strukturieren)**

In dieser Phase blicken die Lernenden in Einzelarbeit auf ihre *Ko-Narration* zurück und versuchen, so viel wie möglich daraus festzuhalten. Dies geschieht *textfrei*, d. h. der Text wird vom Lehrenden wieder eingesammelt, damit die Konzentration ausschließlich auf das retentional und erinnerungsmäßig noch verfügbare gerichtet wird. Die Schülerinnen und Schüler erzählen sich jeweils in stiller gedanklicher Rückschau, was sie während des Lesens an Inhalten und Emotionen wahrgenommen haben. Sie halten dies präsentativ oder diskursiv fest.

### **Zur Funktion des Post-Narrativs für vertiefendes Textverstehen**

Mit dem *Post-Narrativ* ist eine erste dokumentierte individuelle Narration geschaffen. Sie besteht aus gedeuteten Inhalten und textfernen Wahrnehmungen, die auf mögliche überraschende, zielführende gedankliche Verknüpfungen mit dem Text verweisen können. Hermeneutisch ausgedrückt werden hier in Bezug auf die Sache die ersten vorläufigen Sinnentwürfe festgehalten. Auch für die Beschreibung negativer Emotionen und Abneigungen ist an dieser Stelle Platz, welche ihrerseits auf Deutungsansätze verweisen können. Insgesamt zeigt sich mit dem *Post-Narrativ* im Vergleich zum Original ein neues Gewebe, ein neues Sinngefüge. Dieses Sinngefüge enthält Anteile, die das Original in Teilen erweitern und ergänzen. Andererseits ist das *Post-Narrativ* gegenüber dem Original stark verkürzt und verändert. Weil dem phänomenalen Lesen keine lenkenden Fragestellungen vorangehen, konzentriert sich jeder Schüler bzw. jede Schülerin

auf die inhaltlichen, formalen und affektiven Schwerpunkte, die ihm persönlich als bedeutsam erscheinen, und erstellt daraus Zusammenhänge. Auch Bezüge von Text und Umwelt, an denen später weitergearbeitet werden kann, entstehen an dieser Stelle. Mit der Dokumentation des *Post-Narrativs* hat somit jeder Lernende ein eigenes Produkt vor Augen, das seinen Stellenwert *neben* dem Originaltext besitzt und sich von diesem auf interessante Weise unterscheidet. Mit diesem eigenen neuen Produkt sollen die Lernenden sich in der ersten Reflexionsphase konzentriert auseinandersetzen, es nochmals überprüfen und ggf. verändern oder ergänzen. Auf diese Weise eignen sie sich das *Post-Narrativ* affektiv und reflektierend an. Allerdings besteht zwischen *Post-Narrativ* und *Ko-Narration* ein Unterschied in der Qualität, man kann ihn als Unterschied zwischen Erleben und Beschreiben bezeichnen. Das *Post-Narrativ* enthält nicht mehr die flüchtigen Emotionen der *Ko-Narration*, der laufende Prozess eines Aufnehmens komplexer Wahrnehmungserlebnisse beim Lesen ist abgebrochen. Konstituiert sich das *Post-Narrativ*, tritt hier schon zielgerichtetes Reflexionspotential in den Vordergrund, mit dem selektiert, teils auch schon hierarchisiert und logisch verknüpft wird. Dies bedeutet für die Lernenden schon eine erhebliche kognitive Herausforderung. Überdies müssen sie entscheiden, ob sie ein diskursives oder ein präsentatives Medium wählen möchten. Im ersten Fall muss noch eine sprachliche Form gefunden werden, in der die Eindrücke angemessen zum Ausdruck gebracht werden können.

Arbeitsanregungen: Blickt auf Eure Wahrnehmungen zurück und versucht, so viele Einzelheiten, Inhalte, Einfälle, Ideen wie möglich wieder aufzurufen. Bringt in einem Fließtext, notizartig oder als Zeichnung, zum Ausdruck, was Ihr beim Lesen wahrgenommen bzw. erlebt habt.

### **3. Post-Narrativ, Reflexionsstufe 2 (Phänomenologische Analyse, Reflektieren)**

In der zweiten Phase der Arbeit am *Post-Narrativ* begeben sich die Lernenden methodisch behutsam in Richtung dessen, was in der Phänomenologie als Übergang von der natürlichen Einstellung zur phänomenologischen Reflexion bezeichnet wird. Es geht jetzt nicht mehr darum, was sich während des Lesens an Wahrnehmungen gezeigt hat, sondern um die Frage, warum ein Schüler bzw. eine Schülerin bestimmte Textpassagen oder textferne Elemente in dieser und keiner anderen Weise wahrgenommen hat, also um die Frage nach der *noetisch-*

*noematischen* Korrelation bezüglich des Textverstehens. Mit Hilfe solcher Überlegungen deutet sich für die Lernenden an, wie es dazu kommen konnte, dass sie diesen Text als z. B. schwierig, gehaltvoll, altertümlich etc. wahrgenommen haben. Vielleicht bringt die Reflexion zudem auch Hinweise auf individuelle Rezeptionsgewohnheiten, die die Lernenden ggf. weiter ausdifferenzieren oder modifizieren möchten. Innerhalb dieser Phase könnten auch schon erst Vorurteile im gadamerschen Sinne zur Sprache kommen.

Ich stelle jetzt eine Auswahl an Fragestellungen vor, welche in dieser Arbeitsphase des Unterrichts eine phänomenologisch ausgerichtete Reflexion initiieren können. Die Fragen sind als Vorschläge gedacht. In einer konkreten Unterrichtssituation kann dann so verfahren werden, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer individuellen Erfahrung mit der *Ko-Narration* und je nach Gehalt ihres *Post-Narrativs* eine oder mehrere Fragestellungen auswählen, die ihnen interessant und wichtig erscheinen.

Dies oder ähnliche Fragen sind geeignet, die intentionale Reflexion anzuregen: Wie war ich emotional zum Text eingestellt und welche Entdeckungen habe ich deshalb gemacht? Auf welche Elemente des Textes oder Eindrücke aus der Umgebung habe ich mich (z. B. mit positiver Erwartung oder mit Abneigung) gerichtet; was habe ich deshalb entdeckt oder übersehen? Aus welcher Perspektive ist mir diese Passage als schwierig erschienen? Wieso habe ich ausgerechnet diese Ausdrücke oder diese längeren Abschnitte z. B. als aggressiv, überheblich, überzeugend, interessant oder langweilig wahrgenommen? Auf welche Elemente kann ich mit einer alternativen Perspektive zugehen; nehme ich sie dann anders wahr? Was bewirken meine Wahrnehmungsgewohnheiten für mein Deutungsinteresse? Welcherart Passagen in diesem Text oder generell in Texten nehme ich schnell oder auch besonders deutlich wahr? Was bedeuten sie für meinen Umgang mit dem Text?

### **Zur Funktion der Reflexionsstufe 2**

Mit dieser Reflexion auf das eigene *Post-Narrativ* erkennen die Lernenden den Zusammenhang zwischen ihren intentionalen Haltungen und den daraus resultierenden Wahrnehmungserlebnissen, oder umgekehrt, zwischen ihren Wahrnehmungen und den diese bedingenden Haltungen zum Text. Sie machen sich bewusst, wie ihre Wahrnehmungsgewohnheiten und ihr Textverstehen

voneinander abhängig sind bzw. sich gegenseitig beeinflussen. Wie in den beiden vorherigen phänomenologisch orientierten Phasen ist auch hier die Schulung der Selbstwahrnehmung und der Beobachtung des eigenen Lernens ein zentraler Aspekt. Auf der jetzigen Reflexionsstufe wird jedoch der Vorgang der eigenen Textrezeption bzw. dessen Resultat nicht beschrieben, sondern analysiert. Dazu darf der Text ggf. wieder zu Hand genommen werden. Der Blick auf den Ausgangstext dient dann lediglich dazu, die Schwerpunktsetzung des *Post-Narrativs* nochmals mit der Textgrundlage vergleichen zu können, um vorrangig diejenigen Textpassagen vor Augen zu haben, die im *Post-Narrativ* aufgenommen wurden. Durch diese zweite Textbegegnung zeigt sich derselbe Wahrnehmungsgegenstand, hier die spezifische Textstelle, dann jedoch aus einer zweiten Perspektive. Die Lernenden können, indem sie beide Perspektiven und deren Korrelate vergleichen, den Zusammenhang zwischen intentionaler Haltung und Wahrnehmungsgehalt deutlich erkennen. Beispielsweise lässt sich vielleicht plötzlich erklären, warum eine Passage im *Post-Narrativ* in Variante x gedeutet wurde. Beim zweiten Lesen wurde dann womöglich ein weiteres Wort wahrgenommen oder eine bestimmte Erinnerung wurde mit dem Wort oder Satz verknüpft und dies schob die Deutung in die Variante y. Oder eine Wahrnehmung aus der Umgebung, z. B. der Satz eines Mitschülers, führte zu Variante z. Ob die phänomenologisch orientierte Reflexion mit oder ohne Textbasis erfolgen soll, ist sicherlich je nach Lernvoraussetzungen und Interessen der Lernenden zu entscheiden. Ohne Textbasis bleibt die Reflexion entspannter, weil sie sich nur auf das fokussiert, was wirklich im ersten Leseerlebnis wahrgenommen wurde. Es ist keine zusätzliche Leseanstrengung erforderlich und die Aufmerksamkeit wird nicht vom ersten Eindruck weg auf zusätzliche Inhalte verschoben. Liegt der Text vor, ergibt sich eventuell deutlicher die Erkenntnis, dass jede Interpretation eines Textes auf Korrelationen beruht. Wichtig ist aber in jedem Fall, dass auf dieser Stufe des Lernprozesses nicht das demotivierende Missverständnis auftritt, man wolle jetzt durch den Vergleich mit dem Basistext herausfinden, wessen *Post-Narrativ* am besten gelungen ist bzw. wessen *Post-Narrativ* am meisten Übereinstimmungen mit dem Original aufweist. Der Fokus muss auf der Analyse und Wertschätzung der Schülerleistungen bleiben.

### **Fazit zu den phänomenologisch orientierten Phasen 1 bis 3**

Die phänomenologisch orientierten Phasen legen das Fundament des individuellen Verstehensprozesses. *Ko-Narration* und *Post-Narrativ* sind in jedem Leseprozess da, ob dies didaktisch genutzt wird oder nicht. Mein Konzept möchte dieses Potential ausschöpfen und reflektieren. Den Schülerinnen und Schülern verlangt die Arbeit in den phänomenologisch orientierten Phasen Konzentration, Disziplin in der Selbstbeobachtung und auch kognitive Anstrengung ab. Über die Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenz hinaus fördert sie zugleich auch durchgängig die Sprachkompetenz der Lernenden. Diese üben, ihre inneren und äußeren Wahrnehmungen und Wahrnehmungsgewohnheiten nach und nach präziser und differenzierter zu beschreiben. Bis zu Phase 3 inklusive haben die Lernenden kontinuierlich zunächst einmal sich selbst und ihre Leistungen als Lerngegenstand erfahren. Durch die intensive Beschäftigung mit dem Prozess ihrer Textwahrnehmung sind sie aber auch bereits in den Text verwickelt worden. Das geschieht über die Hinwendung zu den narrativen Empathieangeboten in denjenigen Passagen, mit denen sie sich ganz individuell befasst haben.

Indem auf diese Weise die individuelle Erstbegegnung mit einem philosophischen Text von jedem Schüler bzw. jeder Schülerin erfasst, gestaltet und reflektiert wird, ist zunächst ein völlig freier selbstständiger Umgang mit diesem Text möglich. Besonders die Tatsache, dass das *Post-Narrativ* ohne Textgrundlage entsteht, bietet Entlastung vom Erwartungsdruck. Die Lernenden dürfen sich frei in ihren Erinnerungen und Assoziationen bewegen, ohne das Schriftstück sozusagen als *Maßstab des Richtigen* vorliegen zu haben.<sup>46</sup> Damit entfällt in den Phasen der Textbegegnung, ersten Deutung und Analyse der eigenen Wahrnehmung der Zwang, all die gewohnten methodischen Schritte zu durchlaufen, die normalerweise im Unterricht beim Umgang mit philosophischen Texten eingesetzt werden.

Im Folgenden werden nun die Phasen des Modells beschrieben und kommentiert, in denen zunächst hermeneutische Fertigkeiten angewendet werden. Zuletzt wird die Reflexion der Verstehensvollzüge im Sinne Gadamers in den

---

<sup>46</sup> In Workshops mit Studierenden, in denen dieses Verfahren erprobt wurde, beschrieben die Teilnehmenden genau eine solche Reaktion.

Lernprozess integriert. Auch in den hermeneutischen Phasen sind die Lernenden weiterhin Akteure, die ihren Umgang mit dem Text selbst gestalten.

### **Hermeneutisch orientierte Phasen**

#### **4. Vorbereitung der vertiefenden Textarbeit**

Nach dem Vorbild der hermeneutischen Spirale wird nun ein Verstehensprozess initiiert, der auf individuellen Lernwegen zu einer philosophischen Textinterpretation führt. Mit Hilfe hermeneutischer Denkbewegungen und darin inhärenter analytischer Verfahren korrigieren und vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihre Sinnentwürfe immer neu. Die erste hermeneutisch orientierte Phase verläuft in zwei Schritten und zwei Sozialformen, als Arbeit in Kleingruppen und als Arbeit im Plenum.

#### **4a Betrachtung, Reflexion und Erweiterung der Post-Narrative**

Zunächst stellen die Schülerinnen und Schüler ihre *Post-Narrative* einem Lernpartner oder einer Kleingruppe vor. Dann unterscheiden sie innerhalb der *Post-Narrative*, die sich aus kognitiven und affektiven Phänomenen sowie äußeren Wahrnehmungen zusammensetzen, so genau wie möglich zwei Gruppen. In die erste Gruppe ordnen sie alle Gedanken, die z. B. Thema, Inhalt und Aufbau des Textes betreffen, in eine zweite die narrativen Empathieangebote, die ihnen aufgefallen sind, zudem die textnahen oder textfernen Assoziationen, Einfälle und Bewertungen. Auf dieser Grundlage können die Lernenden diskutieren, welche ersten Deutungswege sich ergeben, wenn sie die Elemente aus beiden Kategorien zusammenführen. Sie betrachten ihre Ergebnisse und diskutieren, welche Resultate ihrer Überlegungen sie für wichtige Bausteine für die Textinterpretation halten, die weiter vertieft werden sollen. Auf diese Weise entfaltet sich ein Spektrum erster gedanklicher Zusammenhänge, Deutungen und Kritikpunkte, welches Fragehorizonte eröffnet. Sich daraus ergebende Fragen werden ggf. schon hier festgehalten. Dadurch, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit Beginn des Lesens nicht nur mit dem Text, sondern auch mit sich selbst befasst haben, kann sich beim Einzelnen ggf. schon eine positive emotionale Haltung zur Arbeit am Text aufgebaut haben. Denn indem die Schülerinnen und Schüler ihre *Ko-Narration* mit allen subjektiven Nuancierungen als Arbeitsgrundlage nutzen, liegt ihnen eine Erzählung vor, in die sie sich schon selbst eingebracht

haben, oder besser, die Erzählung hat schon etwas mit ihnen zu tun, sie sind jeweils deren Autoren.

Haben die Kleingruppen diese Phase ihrer Überlegungen abgeschlossen, wird ihnen spätestens jetzt der Text ausgegeben. Er tritt nun als „fester Bezugspunkt“ (WM2, S. 340) in die Diskussion. Die Schülerinnen und Schüler lesen ihn nochmals genau, dadurch wird der erste Sinnentwurf im Sinne der hermeneutischen Spirale verändert. Die inhaltliche Komplexität der ersten Deutungen vergrößert sich, denn es fallen neue Elemente auf. Bisherige korrigieren sich vielleicht, und damit wird die Perspektive der Lernenden auf den Text ausgeweitet. Bisher noch mit dem Lernpartner oder in der Kleingruppe korrigieren sie ggf. ihre ersten Sinnentwürfe und diskutieren, welche Ergebnisse sie im Plenum vorstellen wollen. An dieser Stelle des Lernprozesses werden neben hermeneutischen und analytischen Fertigkeiten auch soziale Kompetenzen gefördert. Besonders das aktive Zuhören wird hier trainiert, damit die Gedanken der Anderen differenziert wahrgenommen werden können. Damit vermittelt sich den Gesprächsteilnehmern bzw. -teilnehmerinnen, dass ihre Gedanken ernst genommen und geschätzt werden.

#### **4b Zusammenführen der Deutungsansätze im Plenum und Auswahl hermeneutischer Verfahren zum vertiefenden Textverständnis**

Jetzt werden die Arbeitsergebnisse der Partnerarbeit oder der Kleingruppen im Plenum zusammengeführt und betrachtet. Divergierende Deutungsansätze auf verschiedensten Ebenen treten nebeneinander. Diese werden nun diskutiert und auf diejenigen Aspekte reduziert, die vorläufig als konsensfähige Grundlagen für eine demnächst folgende vertiefende Weiterarbeit gelten sollen. Auch Assoziationen und ggf. Verweise auf Verknüpfungen mit historischen Kontexten werden danach beurteilt, ob bzw. wie ergiebig sie für die weitere Arbeit am Text sein können. Hier beginnt eine sehr *anspruchsvolle Aufgabe* für die *Lehrperson*. Diese muss sich sorgfältig vorbereitet haben, sicher im Text stehen und die wesentlichen historischen Zusammenhänge zu Autor und Text kennen, um die Lernenden beim Ordnen ihrer Ergebnisse moderierend zu unterstützen. Darüber hinaus muss sie im Blick haben, welche Deutungsansätze später vertieft oder korrigiert werden müssen, um zu gegebener Zeit geeignete Methoden vorschlagen zu können. Haben die Lernenden beim Lesen Zusammenhänge vom Text zu historischen oder aktuellen Kontexten oder konkreten Ereignissen hergestellt, muss

die Lehrperson abschätzen können, ob und in welche Richtung weitere Recherchen verlaufen sollten, um das Verständnis zu vertiefen.

Ist diese sorgfältige Sammlung und Zusammenführung der Ergebnisse abgeschlossen, bietet sich ggf. an dieser Stelle ein sehr kurzer Lehrervortrag an, um die historische Bedeutsamkeit der Hermeneutik sowie ausgewählte Ziele und Methoden zu akzentuieren. Ein solcher Exkurs bietet für eine Lerngruppe, welche noch nichts mit dem Begriff *Hermeneutik* verbinden kann, folgenden Lern-ertrag. Auf der Metaebene des Lernprozesses wird den Schülerinnen und Schülern deutlich, auf welcher methodischen Grundlage die gemeinsame Arbeit jetzt weitergeführt wird. Zudem werden sie durch diese kurze Phase von der anstrengenden Reflexionsarbeit entlastet. Sie hören lediglich zu und nehmen einige neue Informationen auf. Zudem kann schon vorhandenes methodisches Wissen reaktiviert werden, ggf. stellt die Lehrperson in begrenztem Maße neue Methoden vor. Nach diesem knappen Exkurs entscheiden die Lernenden dann aus der Perspektive eines Hermeneutikers, welche Verfahren sie als notwendig erachten, um eine vertiefende Interpretation des relevanten philosophischen Textes zu erarbeiten. Auch dessen historischer Hintergrund sollte berücksichtigt werden, damit die Schülerinnen und Schüler sich später in einer Metareflection davon abgrenzen und sich ihrer eigenen historisch bedingten Perspektive auf den Sachgehalt bewusstwerden können. Jeder Schüler bzw. jede Schülerin entscheidet nun, wie er oder sie ihren Lernprozess weiter gestalten will und wählt ein Verfahren zur vertiefenden Analyse des Textes. Alle für die philosophische Textanalyse geeigneten Methoden, mit denen Struktur und Inhalt des Textes sowie sein historischer Kontext vertiefend untersucht werden können, sind hier geeignet; z. B. Kernstellenanalyse, Argumentationsskizze, Begriffsanalyse, Recherche des Kontextes. Darüber hinaus dürfen nach Bedarf auch die narrativen Empathieangebote weiterhin reflektiert werden. Grundsätzlich gilt: Die Methoden müssen anschlussfähig an die ersten bereits vorhandenen Deutungsvorschläge sein.

Arbeitsanregungen: Betrachtet Eure Ergebnisse. Wie steht Ihr jetzt zum Text? Wie möchtet Ihr weiter vorgehen? Was erscheint Euch wichtig, um den Text noch besser zu verstehen? Von welchen Verfahren verspricht Ihr Euch interessante Ergebnisse? (Eine Sammlung geeigneter schon bekannter oder leicht anzueignender neuer Arbeitsweisen muss zur Verfügung stehen.)

### **Didaktische Relevanz der Phase**

Jede Schülerin bzw. jeder Schüler erfährt nochmals, dass sein bzw. ihr selbständiger Ansatz, also die eigenen Arbeitsergebnisse, einen wichtigen Beitrag zur Grundlegung der Interpretation geliefert haben. Sie können beobachten, wie das Verständnis des Textes sich nach und nach auf Basis ihrer individuellen Beiträge aufbaut und im gemeinsamen Diskurs weiterentwickelt wird. Sie lernen also, ihren eigenen Erkenntnisprozess zu beobachten. Und sie erkennen, dass erste Deutungen zunächst vorläufig sind, denn bisher sind sicher schon offensichtliche Unstimmigkeiten erkannt und Fehler korrigiert worden. Indem die Lernenden ihre weiterführenden hermeneutischen Verfahren frei wählen, werden weiterhin individuelle Annäherungsweisen an die Textarbeit ermöglicht. Die hermeneutische und analytische Arbeit wird in Passung mit den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler fortgesetzt, sie können ihren Lernprozess weiterhin selbst gestalten. Derjenige, der sich vielleicht freiwillig mit einer für ihn herausfordernden Aufgabe auseinandersetzt, gewinnt Selbstvertrauen. Werden z. B. auch ungewöhnliche Arbeits- oder Rechercheaufgaben gewählt, können sich unerwartete Fragehorizonte eröffnen.

Ist es im Laufe des Lernprozesses gelungen, neben der sachlichen auch die emotionale bzw. affektive Dimension des Textes offenzulegen, haben die Schülerinnen und Schülern sich auf die narrativen Empathieangebote eingelassen, kann bereits eine positive affektive Haltung zu Text, Autor und Arbeitsweise angelegt sein. Diese ermöglicht ggf. diejenige intrinsische Motivation, die in der folgenden Arbeitsphase gebraucht wird, um mit kognitivem und empathisierendem Potential ein ganzheitliches Textverständnis zu erreichen

### **5. Verfahren der *hermeneutica generalis* (Anwendung hermeneutischer bzw. analytischer Fertigkeiten, ggf. ergänzende Recherche)**

An dieser Stelle komme ich auf einen Gedanken zurück, den ich in der Einleitung der Arbeit eingebunden habe: die Unterscheidung von bequemerem und schwerem Sinn, die auf Albrecht Koschorke zurückgeht. In dieser Phase der hermeneutischen Fertigkeiten geht es für die Schülerinnen und Schüler darum, durch intensive Arbeit „vertiefte[s], weiträumige[s]“ (Koschorke 2017, S. 152) Verständnis zu erzeugen. Aus kognitionspsychologischer Sicht haben die Lernenden sich in den bisherigen Phasen in Bezug auf den Inhalt des Textes eher

auf einer Ebene bewegt, auf der sie mit dem zunächst erstellten, bequemen Sinn umgegangen sind. Eine vertiefende analytische Auseinandersetzung war noch nicht gefragt. Jetzt aber sollen die Lernenden in Einzel- oder Partnerarbeit methodisch sorgfältig an den Aufgaben arbeiten, die sie sich selbst gestellt haben. Dabei üben sie sich in hermeneutischen bzw. analytischen Fertigkeiten und vertiefen nach und nach ihr Textverständnis.<sup>47</sup> Eine wesentliche Voraussetzung ist hier, dass schon eine Auswahl an texterschließenden Methoden bekannt ist bzw. von der Lehrperson angeboten werden kann. Dann trägt diese Arbeitsphase dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler nach und nach ein eigenes, differenziertes Repertoire an hermeneutischen Fertigkeiten festigen bzw. erweitern und dieses auch zielführend anwenden können.

### **6. Vertiefung, Sicherung und Reflexion der Verstehensvollzüge**

An dieser Stelle wird zunächst die notwendige fachliche Tiefe der Textarbeit gesichert. Die Resultate werden festgehalten, auf Stimmigkeit zum Text und auf Konsensfähigkeit überprüft und ggf. korrigiert oder ergänzt. Danach betrachten die Schülerinnen und Schüler die Gesamtheit ihrer Ergebnisse und rekonstruieren, wie diese zustande gekommen sind. Sie machen sich bewusst, wie ihr Verstehensprozess methodisch bisher verlaufen ist und können dies je nach Bedarf kritisieren.

### **7. Textkritik, Metareflexion und Selbstbezug**

In dieser letzten Phase des Lernprozesses steht zunächst der kritische Diskurs im Vordergrund. Die Lernenden diskutieren, inwieweit die Lösung, die der Text anbietet, in Bezug auf die Fragestellung der Unterrichtssequenz hilfreich ist. In diesem Zusammenhang sollen die Schülerinnen und Schüler auch reflektieren, welche Bedeutung ihrer eigenen historischen Eingebundenheit für ihr Textverständnis und ihr Urteil zukommt. Damit entwickeln sie historisches Bewusstsein und präzisieren zugleich ihren eigenen Standpunkt zu der in Frage stehenden

---

<sup>47</sup> Hier geschieht Auslegungsarbeit im Sinne der Regeln der *hermeneutica generalis* nach Georg Friedrich Meier: „Zur Verständlichkeit und Deutlichkeit der Rede wird die Klarheit aller einzel[nen] Worte, ihrer Zusammenfügung und des ganzen Kontextes erfordert. Folglich muss ein Ausleger denjenigen unmittelbaren Sinn für den wahren halten, welcher den ganzen Kontext, alle Wortfügungen und allen einzelne[n] Worte am stärksten erleuchtet und aufklärt [...], bis das Gegenteil erhellet“ (VaK §170, S. 64-65).

Sache. Um den vollzogenen Verstehensprozess konsequent wieder ins Subjektive zurückzubinden, ist im Anschluss an den Diskurs noch eine Schreibaufgabe wichtig. Die Schülerinnen und Schüler sollen in einem beliebig gestalteten Text, der nicht veröffentlicht werden muss, evaluieren, wie sich ihr Wissen verändert hat bzw. inwieweit der Lernprozess ihnen persönlich weitergeholfen hat und welche Erkenntnisse für sie ganz persönlich wichtig sind.<sup>48</sup>

Betrachtet man die Reihenfolge der hermeneutischen Phasen, ist sie zwar nicht grundsätzlich umkehrbar, aber bei Bedarf kann jederzeit zwischen ihnen gewechselt werden. Beispielsweise wird man von Phase 5 auf den Gegenstandsbe- reich von 4 zurückgehen, falls man bei der Untersuchung der Textgrundlage be- merkt, dass eine Aufgabe nicht zielführend ist. Auch kann es notwendig sein, während der abschließenden Auswertungs- und Urteilsphase nochmals zur Ana- lyse von Begriffen oder Textpassagen zurückzugehen, um Perspektiven zu kor- rigieren. Insofern gibt das Modell der unabschließbaren Dynamik eines herme- neutischen Prozesses Raum, der zu jeder Zeit für neue Sinnentwürfe offen ist.

### **2.3 Allgemeiner Rückblick auf wesentliche Intentionen des phänomenolo- gisch-hermeneutischen Phasenmodells und eine ergänzende Perspektive**

Wie deutlich wurde, sind die grundlegenden Fachwissenschaften für die Begrün- dung und methodische Gestaltung des hier entwickelten Modells die Phäno- menologie und die Hermeneutik. Diese bilden die zwei fachbezogenen Schwer- punkte, in welche sich die Phasierung des Lernprozesses unterteilt. In den ein- zeln Lernphasen werden Methoden der entsprechenden philosophischen Dis- ziplinen in didaktisch transformierter Weise angewendet. Damit bildet das Pha- senmodell exemplarisch und in für den Unterricht reduzierter Weise die

---

<sup>48</sup> Mit diesen Überlegungen geht der Lernprozess in den Bereich der Urteilsbildung über. Chris- tian Thein hat in seinem Buch *Verstehen und Urteilen* ein vierstufiges Modell konzipiert, mit dem schon von der ersten Phase an konsistente problemorientierte Urteilsbildung geschult werden kann (siehe dazu Thein 2017, S. 80-81). Das hier vorgestellte Modell hat eine andere Schwerpunktsetzung in der Urteilsbildung, deshalb beurteilen die Lernenden nicht nur eine phi- losophische Position, sondern einen weiten Bereich von Verstehensvollzügen, die auf das Sub- jektive fokussiert sind. Eine differenzierte schriftliche Auseinandersetzung mit der sachlichen Problemstellung, wie sie in der 4. Phase von Theins Modell vorgesehen ist, ist *dort* konsequent und folgerichtig. Hier bleibt die Urteilsbildung auf die 7. Phase beschränkt und geschieht im mündlichen Diskurs. Der letzte gedankliche Schritt ist eine schriftliche Selbstreflexion, verfasst in einem entsprechenden offenen diskursiven Textformat.

Bedeutsamkeit und Vielfalt phänomenologischer und hermeneutischer Ziele und Methoden ab.

Mit Hilfe des phänomenologisch-hermeneutischen Modells des Textverstehens sollen Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, philosophische Texte selbständig zu erschließen. Dazu setzt der Lernprozess beim Individuum und bei dessen Voraussetzungen in Bezug auf Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenz an. Der Text wird von den Lernenden in der Textbegegnung zunächst als Phänomen erkannt und im Sinne Figals als Präsenz konstituiert (vgl. Teil B, 4.3). Durch einen niederschweligen Einstieg in die Arbeit, es wird mit dem begonnen, was für das Subjekt offenliegt, erfahren die Schülerinnen und Schüler Selbstwirksamkeit, denn jeder und jede ist in der Lage, Wahrnehmungen aufzunehmen und zu rekonstruieren, also einen Ansatz für die Interpretationsarbeit zu schaffen. Auch bauen sie Vertrauen in die eigene Textwahrnehmung auf, sobald diese im Diskurs eine wesentliche Rolle spielt. Werden Textauswahl und methodische Anforderungen an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst, ist mit Hilfe des Modells selbstständiges Lernen auf eigenem Niveau und in eigenem Tempo möglich. Deshalb kann das Phasenmodell bei entsprechender Vorbereitung grundsätzlich auch für inklusiven Unterricht genutzt werden.

Durch die drei phänomenologischen orientierten Phasen des Modells wird in jeweils anderer Akzentuierung eine entschleunigte Text- und Selbstwahrnehmung initiiert. Damit soll u. a. eines der wesentlichen Ziele meines Konzeptes erreicht werden, welches darin besteht, vertieftes Textverstehen auf dem Weg über narrative Empathie zu initiieren bzw. zu unterstützen. Hierzu müssen die Schülerinnen und Schüler für die affektiv-emotionale Basis eines philosophischen Textes, für dessen narrative Empathieangebote, sensibel werden. Wie weiter oben schon ausgeführt wurde, setzt die Empathie des Lesers immer an Figuren an. In einem Sachtext muss sich deshalb die empathische Hinwendung des Lesers auf den abstrakten Autor richten. Dazu müssen Kontexte und Ausdrucksmittel wahrgenommen werden, in denen die emotionale Beteiligung dieses abstrakten

Autors zum Ausdruck kommt.<sup>49</sup> Auch eine Stimmung, die sich vermittelt, muss wahrgenommen werden, um als Ansatz für die Interpretation zu dienen. Wahrscheinlich ist es hilfreich, wenn die Lernenden, bevor sie nach dem Modell arbeiten, an geeignetem Textmaterial für narrative Empathieangebote sensibilisiert werden. Bringen die Schülerinnen und Schüler dann im *Post-Narrativ* Sachgehalte, narrative Empathieangebote und textferne Elemente zum Ausdruck und reflektieren diese korrelativ, werden sie nach und nach für die Komplexität und Bedeutsamkeit ihrer Verstehensvollzüge sensibilisiert. Indem sie Einsicht in den eigenen Verstehensprozess gewinnen, lernen sie, diesen Prozess bewusst zu steuern und zu vertiefen.

In den hermeneutisch orientierten Phasen des Lernprozesses wird das konzentrierte, selbstständige Nachdenken ergänzt durch kooperatives Lernen und kritische Diskurse. Auch die Sozialformen in diesen Phasen ermöglichen positive Lernerfahrungen, zunächst im geschützten Raum der Partnerarbeit. In der ersten hermeneutisch orientierten Phase wird das jeweilige subjektive Erlebnis des Textverstehens vorgestellt. Es gibt keinen Anlass, einen Beitrag als irrelevant abzulehnen, denn alle inneren Wahrnehmungserlebnisse sind als solche gleichwertig und müssen mit Interesse bzw. in einer der *hermeneutischen Billigkeit* ähnlichen Haltung entgegengenommen werden. Das kann die Lernenden dazu ermuntern, die eigenen Eindrücke später auch in größerer Gruppe zu vertreten. Zudem initiiert es die kognitive Einsicht, dass die Dinge immer in mehreren Perspektiven gegeben sind. Damit wird den Lernenden an dieser Stelle schon deutlich, dass vorschnelles Urteilen und Beharren auf dem eigenen Eindruck unangemessen sind, bevor man möglichst viele Perspektiven kennen gelernt hat. Auch die Rolle der Leiblichkeit bei der Wahrnehmung des schriftlichen Textes kann in der Partnerarbeit besonders effektiv thematisiert werden. Denn hier konzentriert sich die Reflexion lediglich auf zwei *Post-Narrative* und bleibt noch sehr im Subjektiven. Die Fähigkeit, leibliche Reaktionen der Lesenden in ihrer Bedeutung einzuschätzen und Schlüsse daraus zu ziehen, ist ein wichtiges

---

<sup>49</sup> Wie essenziell die Wahrnehmung narrativer Empathieangebote für einen ersten Zugang zum Text sein kann, wird in Teil E dieser Arbeit am Beispiel konkreter Unterrichtserfahrungen dargestellt.

Instrument, um Ansatzpunkte für die vertiefende Deutungsarbeit zu identifizieren.

Im weiteren Verlauf des Lernprozesses, nach der Partnerarbeit, öffnet sich das Modell immer mehr in Richtung hermeneutischer Methodenvielfalt. Es sollten deshalb mehrere hermeneutische Verfahrensweisen zur Auswahl stehen. Indem jeder bzw. jede Lernende sich für eine Arbeitsausgabe entscheidet, wird eine differenzierte Betrachtung des Mediums Texts ermöglicht, die nicht durch wenige, schon im Voraus gestellte Aufgaben verengt wird. Überdies liegt hier der Fokus besonders auf individueller Förderung, da die Schülerinnen und Schüler sich je nach Neigung oder ggf. individueller Beratung durch die Lehrenden für hermeneutische bzw. analytische Erschließungsverfahren entscheiden können.

#### **2.4 Konkrete Überlegungen zum Einsatz des phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodells im Schulalltag**

Das phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell ist als neue Alternative zu anderen Verfahren der Texterschließung gedacht. Der Gedanke, bei der Textbegegnung an den ersten subjektiven Korrelationen anzusetzen, muss für die Umsetzung im Unterricht jederzeit leitend bleiben. Nur so kann man allen Lernenden ermöglichen, ihr eigenes Fundament für die Deutung des entsprechenden Textes aufzubauen. Damit die Schülerinnen und Schüler erfahren, auf welche Weise sie sich selbst aktiv und erfolgreich einen Text erschließen können, welches Vorgehen zu ihnen passt, ist es zudem notwendig, das Modell wiederholt in den Unterrichtsalltag zu integrieren. Denn es reicht eben nicht, bei der Textdeutung nur die Hermeneutik im Sinne eines Regelwerks von Fertigkeiten heranzuziehen. Zum Beispiel lautet die Aufgabenstellung für eine philosophische Textinterpretation, welche in Klausuren und besonders im Abitur verwendet wird, seit Jahren sinngemäß: *Stellen Sie das Ausgangsproblem und die zentrale These des Textes dar und erarbeiten Sie den Argumentationsgang.*<sup>50</sup> Mit Blick

---

<sup>50</sup> Siehe dazu exemplarisch die erste Aufgabe für den Grundkurs Philosophie im Abitur 2020: „Stellen Sie die dem Text zugrunde liegende Fragestellung und die zentrale These des Autors dar und erarbeiten Sie den Argumentationsgang“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, Abiturprüfung 2020, Grundkurs). Erfahrungsgemäß arbeiten die Schüler die Aufgaben nach der vorgegebenen Reihenfolge ab und lesen sofort selektiv. Oftmals ergeben sich daraus Probleme bei der Interpretation, denn man muss den Text zunächst im Ganzen verstanden haben, um die Aufgaben angemessen erledigen zu können.

auf diese Aufgabe bereiten die Lehrwerke für die Qualifikationsphase Schülerinnen und Schüler mit entsprechenden Arbeitsanregungen vor. Werden die Lernenden darauf eingestellt, lediglich mit dieser Vorgabe auf einen philosophischen Text zuzugehen, bleibt das subjektive Potential, aus dem ein individueller Interpretationsansatz erwachsen kann, unbeachtet und ungenutzt. Man erzwingt ein konsensfähiges Produkt, das aber oft nur von geringerer Qualität ist, weil von vorherein selektiv gelesen wird und der Text als subjektives Wahrnehmungsphänomen, als Ganzes, in seinen entsprechenden Abschattungen, gar nicht erst in Erscheinung treten darf. Die ersten Wahrnehmungsphänomene und die daraus entstehenden Bedürfnisse oder Interessen des Einzelnen, werden nicht abgerufen.

Im System Schule müssen Leistungen messbar sein, auch im Philosophieunterricht. Deshalb wäre es unrealistisch und in vielen Kontexten uneffektiv, für den Verzicht auf standardisierte Aufgabenstellungen zu plädieren. Angesichts der systemischen Bedingungen im Schulalltag rate ich lediglich dazu, der üblichen Textarbeit Lernprozesse zur Seite zu stellen, die nach dem phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodell organisiert werden. Die gängigen Aufgabenarten und Erschließungsziele bleiben auf beiden Seiten bestehen, das zentrale Problem eines Textes und der Argumentationsgang werden letztlich auch nach dem hier vorgeschlagenen Modell erarbeitet, lediglich neben zusätzlichen Deutungsaspekten. Falls sich die Schülerinnen und Schüler aber zudem die Fähigkeit angeeignet haben, Textbotschaften auch abseits des schmalen vorgegebenen Weges und in Verbindung mit narrativen Empathieangeboten wahrzunehmen, können sie in Prüfungssituationen eine philosophische Textinterpretation auf breiterer Basis und deshalb differenzierter erstellen.

Bedingung dafür, dass das Lernen nach dem phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodell gelingt, ist selbstverständlich eine sorgfältige Wahl der Texte. Ggf. muss auch die eine oder andere Methode im Anspruch immer wieder variiert werden, damit sie den Voraussetzungen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler angepasst ist. Eine besondere Herausforderung bleibt sicherlich in jedem Fall die transformierte phänomenologische Reflexion. Von Seiten der Schülerinnen und Schüler braucht es eine hohe Reflexionsleistung, um die Korrelationen zu erkennen und zu benennen, die ihre individuelle Wahrnehmung konstituiert haben. Zudem erfordert es elaborierte Sprachkompetenz, die eigenen

Eindrücke, Verfahrensweisen und emotionalen Reaktionen zu beschreiben. Deshalb muss ggf. im Vorfeld entsprechendes sprachliches Material zur Verfügung gestellt und in Anwendungsbeispielen umgesetzt werden, damit die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Arbeit am Text phänomenologisch vorgehen können.

Blicken wir an dieser Stelle zurück auf die lange Geschichte der Hermeneutik. Seit den Anfängen hermeneutischer Arbeit konnten zwei in sich sehr komplexe Komponenten identifiziert werden, die, zusammengehörig, als notwendige Voraussetzungen die Erfahrung von Textverstehen ermöglichen: eine affektive und eine kognitiv-rationale Komponente des Verstehens (vgl. Teil B 1. dieser Arbeit).

Beide, insbesondere die affektive Dimension, können, wie wir sahen, auch im Schulunterricht, vor allem in den phänomenologischen orientierten Phasen des Modells, sofort und differenziert bewusst gemacht und gefördert werden. Der interaffektive Austausch zwischen Text, Leser und Umwelt kann sich, sofern er bewusst und als positiv wahrgenommen wird, in intrinsische Motivation für weitere hermeneutische Arbeit verwandeln. Darin liegt die Chance, schon bei der Textbegegnung eine Erwartungshaltung zu initiieren, die der *hermeneutischen Billigkeit* ähnelt. Diese bezieht sich zwar zunächst auf die eigene *Ko-Narration* und das eigene *Post-Narrativ*, kann sich dann aber über die Haltung zum *Post-Narrativ* des Mitschülers bzw. der Mitschülerin auf die weitere Arbeit am Original übertragen. Affektivität von Seiten des Textes und empathische Hinwendung des Lesers, hier der Schülerinnen und Schüler, konstituieren Deutungsaspekte und später eine *Dringlichkeit zu deren Vertiefung*, die dann in der Interaktion mit Mitschülern formuliert und diskutiert werden kann. Bei wiederholtem Einsatz des Modells kann damit die Deutung philosophischer Texte im Unterricht *in summa* hermeneutisch wieder breiter und gründlicher vorgenommen werden, als es im Unterrichtsalltag geschieht bzw. geschehen kann. Beispielsweise bietet das Modell Raum dafür, den in der Didaktik schon lange vernachlässigten historischen Zugang zu Texten, der für die Ausbildung eines historischen Bewusstseins unverzichtbar ist, wieder zu rehabilitieren. Mit dem historischen Zugang soll und kann eine Erweiterung der Perspektive auf die Bedeutung der Wirkungsgeschichte sowie auf die eigene Eingebundenheit der Wahrnehmung in geschichtliche Zusammenhänge erreicht werden. Damit zeigen sich auch die Grenzen, die dem (eigenen) Verstehen gesetzt sind.

Als Voraussetzung, das Modell im Unterricht umzusetzen, braucht es Zeit, ein heute wenig verfügbares Gut. Um den angestrebten Lernprozess effektiv zu durchlaufen, muss die dazu notwendige Unterrichtszeit im engen Korsett des Schulalltags zur Verfügung gestellt werden. „Die Verzögerung und das Einhalten sind [...] notwendige Bedingungen kritischen Erkennens, das sich niemals als prompte Reaktion auf einen Reiz verwirklicht“ (Meyer-Drawe 2012, S. 126). Es ist notwendig, dass der Schwerpunkt der Zielsetzung von der heute gängigen Outputorientierung weg und wieder auf den Prozess des Lernens verlegt wird. Die Schülerinnen und Schüler brauchen Ruhe, um sich auf die einzelnen Phasen des Lernprozesses konzentrieren zu können und in ihrem Tempo voranzuschreiten. D.h., es ist wichtig, sorgfältig, ggf. wiederholt, lesen zu dürfen und sich dann auf das *Post-Narrativ* zu konzentrieren. Das Potential der *Post-Narrative* muss unbedingt differenziert ausgewertet werden. Nur wenn dies und *nicht* der Originaltext in den ersten vier Phasen im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, erfahren die Lernenden, dass sie selbst wichtige Grundlagen für die weitere Interpretationsarbeit schaffen. Nur in Ruhe können sie eine positive emotionale Hinwendung zum Text aufbauen, d. h. zunächst zu ihrem eigenen *Post-Narrativ*. Diese Grundhaltung ist dann später auf die hermeneutische Arbeit an der Textgrundlage übertragbar, denn die Lernenden haben sich ja bereits mit individuellem Potential in den Text eingebracht, haben sich darüber schon mit ihm verbunden. Durch die jeweilige, vom einzelnen Schüler bzw. der einzelnen Schülerin ausgehende kontinuierliche Verzahnung von phänomenologischen und hermeneutischen Arbeitsschwerpunkten, lässt sich der kognitiven Textarbeit diejenige Basis geben, welche den individuellen Voraussetzungen der Rezipienten entspricht.

Konzipiert ist das Modell vor allem für den Oberstufenunterricht. Hier kann bei der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler vorausgesetzt werden, dass sie flüssig lesen können. Auch ist bei älteren Lernenden die kognitive Entwicklung meistens schon so weit fortgeschritten, dass sie zu komplexeren Abstraktionsleistungen in der Lage sind (vgl. Blesenkemper 2017, S. 9). Diese sind unerlässlich, wenn die Lernenden ihren Leseprozess ohne Anleitung beobachten und reflektieren sollen.

Bei jüngeren Schülern muss die *Ko-Narration* ggf. vorbereitet werden, besonders wenn Texte oder Textpassagen gelesen werden sollen, die für die Lerngruppe anspruchsvoll sind. Dann ist es möglicherweise hilfreich, die Lernenden

schon im Vorfeld des Lesens eine subjektive Perspektive auf die Sache entfalten zu lassen, die dann während der *Ko-Narration* in Verknüpfung mit dem Text ggf. leitend wird und sich erweitert.<sup>51</sup> Auch muss bei jüngeren Schülern die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung beim Lesen behutsam und zunächst an kurzen Texten eingeübt werden. Zudem ist eine solche Selbstwahrnehmung nicht ohne gute Lesekompetenz möglich. Wenn Worte mühsam zu Sätzen zusammengefügt werden müssen, ist es unmöglich, eine Metaperspektive zu beziehen. Deshalb muss die Textauswahl unbedingt an die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler angepasst werden, so dass sie wenig Schwierigkeiten haben, diejenigen Texte flüssig zu dekodieren, die sie phänomenal lesen sollen.

In den hermeneutisch orientierten Phasen des Modells kann sich je nach Vorkenntnissen und eingeübten Analyseperspektiven die phänomenologische Grundlage mit kognitivem Textverstehen verzahnen. Dies wird erreicht, indem aufgrund der Resultate der phänomenologisch orientierten Phasen erste Sinnzusammenhänge erstellt werden, die dann zu Deutungshypothesen, Fragestellungen und konkreten Arbeitsaufträgen führen. In den hermeneutischen orientierten Phasen werden dann, je nach Lernvoraussetzungen, grundlegende kognitive Fertigkeiten gefördert. Dazu können die Lehrenden auf vielfältige Methoden der Texterschließung zurückgreifen, welche für die Literatur- und Philosophiedidaktik in gängigen Handbüchern und Lehrwerken dargestellt sind. Zugeordnet zu analytischen und hermeneutischen Kompetenzen sind sie z. B. bei Donath Schmidt und Peter von Ruthendorf differenziert aufgewiesen (vgl. Schmidt; von Ruthendorf 2011, S. 24-25).

Gerade weil die entsprechenden kognitiven Operationen für das Textverstehen unverzichtbar sind und deshalb gefördert werden müssen, setzt mein Ansatz an der Grundlage an, welche solche Operationen generiert: am phänomenalen Leseerlebnis des Subjekts, genauer, an dessen phänomenaler Wirklichkeit während des ersten Lesens. Hier entsteht auch der Anteil an Leiblichkeit und textferner Wahrnehmung, in die der kognitive Gehalt der Textdeutung eingebettet ist.

Indem also die erste Textbegegnung entschleunigt und danach phänomenologisch reflektiert wird, zeigt sich konkret die enge Verbindung von Text und

---

<sup>51</sup> In Teil E, Kap. 1.3 der Arbeit wird dies an einem konkreten Beispiel dargestellt werden.

lebensweltlichem Kontext. So kann auch das Erschließungspotential textferner Elemente und Ideen genutzt werden, die im Zusammenhang mit dem Rezeptionsvorgang entstanden sind. Durch individuelle, ungewöhnliche Verknüpfungsvarianten ergibt sich ggf. Material, um den Text aus Perspektiven zu bearbeiten, die nicht sofort naheliegen. Indem die phänomenologische Grundlage dieses Rezeptionsprozesses früher oder später in hermeneutische Verfahren und vorläufige Sinnkonstitutionen übergeht, die sich sachlich konsequent daraus entwickeln, spiegelt das Modell insgesamt die Idee einer phänomenologischen Hermeneutik wider. Der Verstehensprozess setzt bei subjektiven Wahrnehmungsphänomenen an und findet im Objektiven, im vernunftbasierten philosophischen Diskurs, seine Vertiefung und seinen Geltungsanspruch. Ausgehend von einer sehr breiten individuellen Basis der Divergenz einzelner subjektiver Wahrnehmungen und Deutungsansätze, verläuft der Prozess zu mehr hermeneutischer Konvergenz, welche im Diskurs hergestellt wird. Dabei muss diese Konvergenz nicht in einen Deutungsentwurf zulaufen. Anzustreben sind sachgerechte Deutungsvarianten, welche die Diskursgemeinschaft, hier die Lerngruppe, nebeneinander gelten lassen kann. So wird die Unabschließbarkeit hermeneutischer Prozesse ersichtlich.

Von den konsensfähigen Interpretationen, die im gemeinsamen Austausch erarbeitet wurden, kann sich dasjenige stark unterscheiden, was ein Schüler bzw. eine Schülerin sich letztlich als persönlichen Gewinn von der Begegnung mit einem philosophischen Text *einverleibt*. Vielleicht bleiben tatsächlich leibliche Empfindung, gekoppelt an bestimmte Textpassagen. Oder es bleiben philosophische Gedanken, die für das eigene Leben bedeutsam sind. Was tatsächlich als Erkenntnis aus dem philosophischen Unterricht auch für die Zukunft des Schülers bzw. der Schülerin tragfähig sein wird, ist in der Schule kaum zu bemerken. Damit aber überhaupt ein langfristiger individueller Ertrag angelegt werden kann, damit erlebbar wird, dass philosophische Texte Leserinnen und Leser betreffen können, ist der phänomenologische Zugang unverzichtbar. Die Haltung, welche damit initiiert werden soll, lautet, wollte man sie in eine Aufgabenstellung übersetzen: *Lies den Text so, als ob er für Dich geschrieben wäre!*

## **D Das phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell im didaktischen Diskurs**

### **1 Einleitung**

Es ist unstrittig, dass philosophischer Unterricht philosophisch als auch didaktisch und methodisch begründet sein muss. Welche Schwerpunkte der Unterricht haben soll, welche Inhalte und Methoden im Vordergrund zu stehen haben, damit der Philosophieunterricht sich auch durch ein ihm entsprechendes Profil als solcher zu erkennen gibt, *das* war nicht immer unstrittig. Aus den 80er Jahren des 20. Jahrhundert ist in der Philosophiedidaktik noch die sogenannte Rehfus/Martens Debatte bekannt. Wulff Rehfus wurde zugesprochen, er richte seinen bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Ansatz der Philosophiedidaktik (1986) an Hegel aus und stelle deshalb die Arbeit an philosophischen Texten in den Vordergrund.

„Der Philosophieunterricht gewinnt also seine Inhalte aus den überkommenen und gegenwärtigen Problemstellungen und -lösungen der Philosophie. Die philosophische Tradition gewinnt demgemäß größere Bedeutung, als ihr in der Philosophiedidaktik zugeschrieben wird und ihr selbst von *Hegel* zugebilligt worden war“ (Rehfus 1986, S. 99, Hervorhebung im Original).

Berechtigterweise sieht man hier eine hohe Wertschätzung des traditionellen Kanons, und der Gedanke liegt nahe, für Rehfus müsse Textarbeit die zentrale Aktivität im Philosophieunterricht sein. Übersehen wird dabei allerdings, dass dieser sehr wohl das textfreie, selbstständige Nachdenken und den Diskurs als ein wichtiges und sinnvolles Instrument des Philosophieunterrichts betrachtete, allerdings nicht als das ausschließliche. „Da die Philosophie als solche nicht dialogisch ist, besteht keine Notwendigkeit, den Dialog zum unterrichtspraktischen Prinzip schlechthin [...] zu erklären“ (ebd. S. 100). Denken geschieht für Rehfus im Philosophieunterricht innerhalb der Tradition, mit Gadamer gesprochen, innerhalb der Wirkungsgeschichte der Texte. Denken bedeutet, der Schüler bzw. die Schülerin eignet sich „Wirklichkeit theoretisch“ (ebd.) an, die theoretische Ausrichtung ist konstitutiv für die Philosophie und den philosophischen Unterricht. Philosophie beginnt deshalb nicht notwendig bei der konkreten Erfahrung und ist auch nicht auf praktische Verwertbarkeit ausgerichtet.

„Philosophieunterricht ist Denkorientierung und zwar im doppelten Sinn: Zum einen gibt er Orientierung im Denken und zum anderen verbindet er den lebensweltlichen Alltag mit dem Denken“ (Rehfus 1986, S. 105).

Um eine solche Denkorientierung zu gewinnen, werden die Schülerinnen und Schüler an philosophische Schriften und philosophische Methoden herangeführt (vgl. ebd., S. 99). Das Ziel des Philosophieunterrichts ist es nach Rehfus, einen Bildungsprozess anzuregen, der über den Weg des freien Denkens, über Kontemplation und Diskurs, zu einem reflektierten Selbstverständnis führen kann.

Im Vergleich dazu setzt Ekkehard Martens einen anderen Schwerpunkt. Er bezieht sich in seinem Verständnis von Philosophieunterricht auf das Diktum Kants, dass die Jugend, „nicht Philosophie, sondern Philosophieren lernen solle“ (WA II, S. 908) und entwickelte als Umsetzung dieser Maxime 1979 seine dialogisch-pragmatisch ausgerichtete Philosophiedidaktik. Bald entwickelte sich eine sachlich unhaltbare Polarisierung des didaktischen Diskurses, die man meinte, mit den pädagogischen Grundsätzen Kants bzw. Hegels begründen zu können.<sup>52</sup> Lange spaltete dieser angebliche Bruch die Philosophiedidaktik in zwei Lager.<sup>53</sup> Heute sind längst nicht mehr nur Kant und Hegel Gewährsmänner für fachphilosophische Positionen, aus denen moderne Konzepte dessen, was philosophische Bildung bedeutet, abgeleitet werden. Christa Runtenberg zeigt z. B. auf, wie auch Theoreme von Foucault und Nietzsche in das Verständnis von aktueller philosophischer Bildung integriert werden können. Grundsätzlich scheint es in der aktuellen Philosophiedidaktik jedoch weiter unstrittig, dass der Diskurs, das philosophische Problemgespräch, im Zentrum des Unterrichts stehen sollte. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Sinne Kants die Tätigkeit des Philosophierens lernen. Ekkehard Martens betont die Bedeutung des Philosophierens als „Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung“ (Martens 2015, S. 41) und misst der Tätigkeit des Philosophierens dieselbe Bedeutung für die Bildung

---

<sup>52</sup> Rohbeck zeigt in seinem Aufsatz *Dialektisches Philosophieren nach Hegel* an verschiedensten Beispielen, welche wesentlichen Gemeinsamkeiten es zwischen den didaktischen Überlegungen Kants und Hegels durchaus gab. Danach lässt es sich nicht rechtfertigen, dass Kant das Philosophieren lediglich als Tätigkeit ansah, bei der die Kenntnis der philosophischen Tradition unwichtig war, so wenig wie Hegel in der Schule offiziell lediglich philosophische Lehrgebäude vortragen und seine Schüler nicht zum eigenen Nachdenken auffordern wollte (vgl. Rohbeck 2008, S. 145-160).

<sup>53</sup> Noch 2002 schreibt Roland Henke: „Noch immer beherrscht die Debatte zwischen Rehfus und Martens die einschlägige Szene“ (Henke 2002, S. 117).

zu, wie den anderen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Des Weiteren gilt generell, dass Philosophieren als methodisch geschulte, tätige Reflexion unter den Akzenten von Problemorientierung und Lebensweltorientierung die Lernenden in die Lage versetzen soll, sich kritisch mit den sie umgebenden Bedingungen auseinander zu setzen und sich in ihrer Umwelt zu orientieren. Dazu müssen sie Strukturen und Mechanismen ihrer Umwelt durchschauen, diese mit gut begründeten Argumenten kritisieren und beurteilen können. Dies ist allgemeiner Konsens trotz unterschiedlichster didaktischer Akzentuierungen und Methoden. Was die Verfahrensweisen betrifft, die in der Philosophiedidaktik angeboten werden, um den Lernenden das Philosophieren sowie auch die Begegnung mit philosophischen Denkansätzen und Positionen aus Vergangenheit und Gegenwart zu vermitteln, gibt es eine große Vielfalt an entsprechenden Veröffentlichungen, die ständig breiter wird. Das textfreie Philosophieren, z. B. nach dem Vorbild des sokratischen Gesprächs, Philosophieren mit Bildern und Märchen, theatralisches Philosophieren, innovative Texterschließungsmethoden, aber auch noch klassische Textarbeitsverfahren gehören deshalb heute zum Repertoire der Unterrichtenden.

Das phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell hat vorrangig dort seinen Platz, wo herausfordernde philosophische Texte aus Vergangenheit und Gegenwart eine Rolle spielen bzw. wo diese differenziert verstanden und kritisiert werden sollen. Generell ist das Modell aber in allen Unterrichtssequenzen sinnvoll einzusetzen, in denen schwerpunktmäßig der autonome und methodisch sorgfältige Umgang mit philosophischen Texten im Zentrum steht. Autonomer Umgang meint in diesem Zusammenhang, dass die Lernenden im Rahmen einer philosophisch begründeten Phasierung und unter Handhabung philosophischer Methoden selbstbestimmt und unabhängig arbeiten. D. h., sie setzen ihr eigenes Wahrnehmungs- und Erschließungspotential an den Anfang des Interpretationsprozesses und differenzieren diesen selbstständig weiter aus. Durchgängig beobachten und reflektieren sie dabei ihren eigenen Erkenntnisprozess. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten nicht nur am Text, sondern vorrangig an sich selbst, indem sie einen Weg beschreiten, der sie nach und nach in die Lage versetzt, ohne Anleitung mit methodischer Sicherheit einen philosophischen Text zu deuten.

Im Folgenden wird das phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell nun in den aktuellen philosophiedidaktischen Diskurs eingebunden. Aus der

Bandbreite der didaktischen Konzepte und methodischen Anregungen, die unter besonders auch den Umgang mit Texten betreffen, habe ich diejenigen ausgewählt, in denen ich theoretische Grundsätze und/oder methodische Verfahren erkenne, die sich mit der Konzeption meines Phasenmodells treffen. Über die vier hier dargestellten komplexen Ansätze hinaus, die sozusagen einen passenden Rahmen bilden, indem sie mein Modell in Teilen theoretisch stützen, finden sich an geeigneter Stelle kurze Verweise auf weitere aktuelle didaktische Ansätze.

Mit Blick auf die generelle Analyse des Textverstehens aus literaturwissenschaftlicher Sicht möchte ich ausgewählte kognitionspsychologische Erkenntnisse von Jürgen Grzesik voranstellen, die auch für die Philosophiedidaktik bedeutsam sind. Danach gehe ich auf das Modell der didaktischen Transformationen von Johannes Rohbeck ein, auf die didaktische Position Christa Runtenbergs, die vor allem auch phänomenologische Methoden für die Philosophiedidaktik stark macht, und auf den Ansatz von Klaus Blesenkemper. Dieser orientiert sich bei der Gestaltung philosophischer Lernprozesse an den drei kantischen Maximen. Die genannten Ansätze werde ich in angegebener Reihenfolge umreißen und die Elemente herausstellen, die sich in meinem Konzept in ähnlicher Weise wiederfinden.

Zunächst bietet sich jedoch ein Vergleich auf struktureller Ebene an. Es gibt ein vielfach in Lehrerausbildung und Schule etabliertes und bewährtes Modell zur Strukturierung von philosophischen Lernprozessen: das Bonbon-Modell von Rolf Sistermann. Es fungiert heute vielfach als Referenz für die Unterrichtsgestaltung. Dieses werde ich zunächst erläutern und es dann mit meinem Lernprozessmodell vergleichen. In den weiteren Abschnitten folgt die angekündigte Betrachtung der Konzepte von Grzesik, Rohbeck, Runtenberg und Blesenkemper. Beendet wird dieser Teil D mit einer Metareflexion des gedanklichen Vorgehens, aus dem das phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell in der Form, wie es hier vorgestellt wird, hervorgegangen ist.

## **2 Das Bonbon-Modell von Rolf Sistermann**

Das sogenannte Bonbon-Modell von Rolf Sistermann (vgl. etwa Sistermann 2012) ist ein „Lernprozessmodell“ (Sistermann 2015, S. 273) für den problemorientierten philosophischen Unterricht. Obwohl es nicht nur für die Textarbeit

vorgesehen ist, soll es aber vor allem den Zugang zu philosophischen Texten schülerorientierter gestalten, d. h. mehr Raum zu eigenständigem Philosophieren bieten. Der vorgeschlagene Lernprozess ist in zwei stark gesteuerte und vier offene Phasen organisiert. Er beginnt mit der offenen Hinführung zur Problemstellung (Phase 1), dann folgt eine lehrerzentrierte Engführung, die in die Formulierung einer philosophischen Frage mündet (Phase 2). In Phase 3, der *selbstgesteuert-intuitiven* Problemlösung, öffnet sich der Prozess wieder zur Eigenarbeit der Lernenden. Hier entwickeln diese zunächst selbst Antworten auf die Fragestellung. In der anschließenden *angeleitet- kontrollierten* Problemstellung, der Phase 4, bearbeiten sie dann in Eigenarbeit einen Text, der sich ebenfalls auf das Problem bezieht. Gefestigt und gesichert werden alle Ergebnisse in Phase 5, welche von der Lehrperson gesteuert wird. Zuletzt ist in der offenen Phase 6 Gelegenheit zu Stellungnahme und Transfer. Graphisch dargestellt ähnelt das Modell einem Bonbon, das in zusammengedrehtes Papier eingewickelt ist (vgl. die Abbildung in Sistermann 2015, S. 273). Insgesamt ist in der Anlage des Modells ein spiralförmiger hermeneutischer Prozess erkennbar. Vor der Arbeit am Text werden Vorerfahrungen bzw. eigene Überlegungen der Schülerinnen und Schüler abgerufen. Dann schließt sich die Deutung an, zuletzt wird diese zu den ersten Überlegungen zurückgebunden, wodurch sich ggf. die textimmanente Interpretation erweitern oder nuancieren kann.

Ansetzen soll das gemeinsame Philosophieren beim Bonbon-Modell an Phänomenen, denen die Schülerinnen und Schüler in der für sie erfahrbaren Lebenswelt konkret begegnen bzw. begegnen können. Dazu dienen beispielsweise eigene Beobachtungen, Bilder oder Zeitungsartikel, aus denen dann philosophische Fragen hergeleitet werden. Für besonders geeignete Medien hält Sistermann in der Hinführungsphase kurze Ausschnitte aus literarischen Texten,<sup>54</sup> denn...

---

<sup>54</sup> Wegen der Aktualität des Ansatzes, fiktionale Texte im Philosophieunterricht einzusetzen, soll an dieser Stelle ein kurzer Exkurs eingefügt werden: Die Eignung literarischer Texte als Grundlage für das Philosophieren ist in der Philosophiedidaktik heute unbestritten und bislang erschien eine Vielfalt von Veröffentlichungen, die diesbezügliche Textvorschläge und methodische Anregungen enthalten (aus der großen Auswahl sei hier lediglich verwiesen auf Münnix 1997, Brüning; Martens 2007). Als leitender Gedanke dahinter steht die Forderung, literarische Erkenntnisformen gleichberechtigt neben philosophische zu stellen. Gottfried Gabriel hat sich

„die phänomenologisch genaue Wahrnehmung eines Schriftstellers kann Schülerinnen und Schüler dazu bringen, ein philosophisches Problem zu erkennen [...] und sie dazu motivieren, sich selbstständig damit auseinander zu setzen und eigene Lösungsversuche zu entwerfen [...]“ (Siermann 2015, S.274).

Die Hinführungsphase des Bonbon-Modells ist also im weitesten Sinne phänomenologisch ausgerichtet, eigene oder fremde Wahrnehmungen sollen hier zunächst detailliert beschrieben werden, um dann ein philosophisches Problem daraus abzuleiten.

Bei seinem Problemverständnis bezieht sich Rolf Siermann u. a. auf den Problembegriff von Volker Gerhard (vgl. Siermann 2012, S. 296-297). Über die offensichtliche Tatsache hinaus, dass sich ein philosophisches Problem auf eine strittige Sache bezieht, man also verschiedene Meinungen dazu haben und verschiedene Lösungen finden kann, machen Probleme betroffen. Siermann zitiert dazu Gerhard:

„Probleme erkennt man nicht wie einen Gegenstand, von dem man sich jederzeit wieder abwenden kann. Wenn es echte Probleme sind, die uns ganz berühren, dann fordern sie uns auch ganz und verlangen eine eigene, aus uns selbst kommende Aktivität“ (Gerhard 1999, zitiert nach Siermann 2012, S. 297).

Ein Problem, z. B. ein ethisches, hat Aufforderungscharakter in sich, es fordert nicht nur kognitiv heraus, sondern betrifft auch auf affektiver Ebene. Deshalb entsteht die Dringlichkeit, sich um eine Lösung zu bemühen. Aus diesem Grunde kann ein in der Hinführungsphase des Unterrichts entwickeltes Problem, sofern die Lernenden es nicht nur entdeckt und *ausgesprochen* haben, sondern sich auch von ihm *angesprochen* fühlen, zu engagierter Arbeit motivieren.<sup>55</sup>

---

umfangreich mit dem Vergleich literarischer und philosophischer Erkenntnis befasst und kommt zu dem Schluss: „Es gilt, die Reduktion von Erkenntnis auf propositionales Wissen und damit auf Aussagenwahrheit zu überwinden.“ Ein literarischer Text vermittelt nach Gabriel Erkenntnis, indem „ein fiktional berichtetes Geschehen aufgrund seiner Fiktionalität den Charakter des Historisch-Einzeln verliert und auf diese Weise – zu einem Besonderen geworden – einen allgemeinen Sinn aufzeigt“ (Gabriel 2019, S. 23-24). Allgemein gültige Erkenntnis kann demnach in unterschiedlichen Erkenntnisformen gewonnen werden, die nebeneinander ihre Gültigkeit haben. Mit seinem Lehrbuch *Weiterdenken* hat Siermann diesen Gedanken in die Praxis umgesetzt und ein Konzept vorgestellt, wie im Oberstufenunterricht das Philosophieren mit literarischen und philosophischen Texten verwirklicht werden kann.

<sup>55</sup> Dass es gelingen kann, im Unterricht Probleme aufzuwerfen, die Lernende wirklich betroffen machen, zeigt sich beispielsweise dann, wenn Schülerinnen oder Schüler noch nach dem

Nachdem die leitende Fragestellung formuliert wurde, philosophieren die Schülerinnen und Schüler in Phase 3 des Bonbon-Modells eigenständig oder in Kleingruppen und beziehen sich dabei auf ihr Vorwissen, mit Gadamer gesprochen, auf ihre *Vorurteile*, die sie zur Betrachtung und Lösung des Problems einbringen können. Nach Siermann bereitet diese Arbeitsphase die Interpretation eines ausgewählten Mediums vor, in dem eine Antwort auf das relevante Problem gegeben wird. Die intuitiv gefundenen Lösungen der Lernenden sollen als Erschließungspotential dienen, mit dessen Hilfe sie „dem Anspruch des Textes oder anderer Medien, mit dem sie in der kontrollierten Problemlösungsphase konfrontiert werden, besser und leichter gerecht werden“ (ebd., S. 297-298). Der Gedanke dahinter ist folgender: Durch die eigene gedankliche Vorbereitung sind die Schülerinnen und Schüler schon im Thema, ggf. haben sie dessen Komplexität schon erfasst. Dadurch baut sich eine motivierende Spannungskurve auf, man ist nun neugierig auf die Antwort des philosophischen Textes. Siermann definiert ein Anliegen dieser Phase wie folgt:

„Sie [die Lernenden, A.S.] können den Wert von Einsichten aus der Tradition der großen Denker nur dann würdigen, wenn sie sich selbst – möglicherweise auch vergeblich – an der gleichen Problematik versucht haben“ (ebd., S. 297).

Hier geht es Siermann sicher nicht darum, von Seiten der Schülerinnen und Schüler per se Hochachtung für die Größen der Philosophiegeschichte zu fordern. Es ist aber durchaus wahrscheinlich, dass einige von ihnen die Gedanken eines Philosophen als sehr bereichernd für das eigene Denken aufnehmen, wenn sie sich tatsächlich von dem entsprechenden Problem betroffen fühlen und für eine Lösung interessieren. Haben sie zudem an eigenen Lösungsvorschlägen gearbeitet, lassen sie sich gern von den Einsichten, die der Text anbietet, in ihrem Lernprozess weiterbringen. Sie schätzen die Leistung des entsprechenden Philosophen deshalb, weil sie deren Wert auch für sich persönlich sehen.<sup>56</sup>

---

Philosophieunterricht mit Fragen auf die Lehrerin oder den Lehrer zukommen oder in den Pausen weiter lebhaft zur Sache diskutieren.

Zur differenzierten Entfaltung der fachdidaktischen Bedeutung von Problemorientierung siehe besonders Tiedemann 2015, S. 70-78.

<sup>56</sup> Im Folgenden werde ich auf diesen Gedanken nochmals aus ein wenig kritischerer Perspektive zurückkommen. Hier möchte ich aber eine eigene Erfahrung einbringen, die Siermanns Gedanken bestätigt, was die Wertschätzung großer Denker betrifft. In meinem Philosophiekurs

In Phase 4 folgt der *selbstgesteuert-intuitiven* die *angeleitet-kontrollierte* Problemlösung. Hier begegnen die Schülerinnen und Schüler ausgewähltem Material, das eine Antwort auf die Problemfrage anbietet. Meist bearbeiten sie an dieser Stelle Texte von „anerkannten Denkern der Vergangenheit und Gegenwart“ (ebd.) und werden so mit kanonischen Werken der philosophischen Tradition bekannt. Angeleitet und kontrolliert ist die Aktivität der Lernenden hier, weil Text sowie Aufgabenstellungen vorgegeben sind. Letztere dienen als Erschließungshilfen und bewirken darüber hinaus, dass jeder den Text in denselben Lernschritten bearbeitet. Deshalb führen „die angeleitet kontrollierten Lösungen [...] konvergierend zu einem zusammenfassbaren Ergebnis“ (ebd.). Während die Lernenden in der *selbstgesteuert-intuitiven* Phase der Problemlösung eher divergierende Lösungen und Argumentationsgänge entwickelt haben, vollziehen sie nun gemeinsam dieselbe Erschließungsstrategie. Danach wird das Ergebnis der Textarbeit gesichert und zuletzt diskutiert.

Nach Sistermann unterliegt der Phasierung des Bonbon-Modells eine logisch stringente, „unabdingbar[e] Abfolge“ (ebd.) der Problembearbeitung. Entsprechend der Forderung, dass philosophische Lernprozesse problemorientiert sein sollen, sowie nach hermeneutischen Vorgaben ist dies durchaus ein stimmig strukturierter Lernprozess. Auch wird besonders in den ersten drei Phasen das Selbstdenken, das eigene Philosophieren der Schülerinnen und Schüler, unterstützt.

Nachdem ich das Bonbon-Modells kommentierend dargestellt habe, liegt es nun nahe, zu erörtern, wie sich mein eigenes Modell zu diesem etablierten Konzept verhält. Wo liegen Gemeinsamkeiten und grundsätzliche Unterschiede und worin bestehen diese? Kann das phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell an das Bonbon-Modell anknüpfen? Wenn sich dies anbieten sollte, was wäre erreicht? Oder soll ersteres eher als Alternative für sich stehen, ist es sinnvoll, je nach Zielsetzung, das eine oder andere einzusetzen?

---

der Q2 hatte ich die Aufgabe gestellt, einen sehr kurzen Textausschnitt aus der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* zu deuten und in eigenen Worten wiederzugeben. Gegen Ende der vorgegebenen Arbeitszeit sagte eine Schülerin in ehrlicher Anerkennung: „Frau Schröder, besser als Kant kann es niemand ausdrücken.“

Beide Modelle sind als didaktische Hilfsmittel zur Strukturierung eines problemorientierten Lernprozesses gedacht. Die Notwendigkeit der Problemorientierung im philosophischen Unterricht ist in der didaktischen Literatur hinreichend entfaltet und begründet worden und soll hier nicht hinterfragt werden. Zu der – meist von der Lehrperson schon im Voraus anvisierten – Problemstellung sollen die Lernenden allerdings durch eigenes Nachdenken kommen, die philosophische Frage wird ihnen nicht einfach vorgelegt. Dies macht eine eigenständige, zielführend strukturierte Phase notwendig, in der Schülerinnen und Schüler weitgehend Raum haben, das Problem selbstständig zu entdecken und zu formulieren. Von der Lehrkraft wird hier die Fähigkeit zu sehr flexibler Gesprächsführung erwartet.<sup>57</sup> Im Bonbon-Modell ist eine solche Hinführungsphase vorgesehen, dem hier vorgestellten Modell *kann* sie, je nach didaktischem Anliegen, vorangestellt werden.<sup>58,59</sup>

Über die Hinführungsphase hinaus ist beiden Modellen eine Phase hermeneutischer Auslegungsarbeit gemeinsam, deren Ergebnisse gesichert und kritisiert werden. Die Schülerinnen und Schülern sollen sich jeweils im Umgang mit Texten und, davon ausgehend, im philosophischen Diskurs üben. In diesem Sinne gibt es grundsätzliche Ähnlichkeiten auch zwischen den jeweiligen letzten Phasen beider Lernprozesse.

Um mit dem phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodell an das Bonbon-Modell anzuknüpfen, liegt es auf den ersten Blick nahe, dies im Kern des Bonbons, der Erarbeitungsphase, zu tun. Nach der *selbstgesteuert-intuitiven* Problemlösung könnte die anschließende Textarbeit mit dem

---

<sup>57</sup> Da die Lerngruppen im Voraus eben nicht wissen (sollen), was das Ziel ihrer Denkanstrengungen ist, verläuft solch eine Phase in der Praxis bei Referendaren, die in Gesprächsleitung meist noch nicht geübt sind, oft sehr quälend, so dass die Ergebnisse schließlich doch durch sehr enge Fragen mehr oder weniger erzwungen werden müssen. Eine gelungene Hinführung hingegen, in der die Schülerinnen und Schülern gedankliche Bewegungsfreiheit haben, ist ein lebendiger und spannender Prozess philosophischer Arbeit.

<sup>58</sup> Die im problemorientierten Unterricht als Einstieg übliche steuernde Hinführung auf eine schon vorher gesetzte philosophische Fragestellung hat sicher ihre Berechtigung, ist aber didaktisch auch nicht völlig unumstritten. Markus Tiedemann schlägt mit seinem *Kaffeefiltermodell* z. B. ein Verfahren vor, in dem die Schülerinnen und Schüler aufgrund von völlig frei gewähltem Material Erkenntnisinteressen formulieren, einen Problemhorizont abstecken und Leitfragen für ihr weiteres Lernen erarbeiten (siehe hierzu Tiedemann 2015, S. 74-77).

<sup>59</sup> Wie der Beginn einer Unterrichtssequenz ohne Hinführungsphase, also unmittelbar mit der *Ko-Narration*, begründet werden kann, wird später ausgeführt.

phänomenologisch-hermeneutischen Vorgehen weitergeführt werden. Betrachten wir dazu nochmals, mit Blick auf das selbstgesteuerte Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, die Phasen 3 und 4 des Siermann-Modells und deren Verknüpfung.

Nach Siermann denken die Schülerinnen und Schüler in Phase 3 über die in der Hinführung abgeleitete Fragestellung nach und arbeiten an Antworten bzw. Vorschlägen, wie das philosophische Problem zu lösen sein könnte. Aber wie selbstständig ist dies in der Praxis wirklich bzw. was macht die Lehrperson in dieser Phase? Beobachtet sie nicht ihre Lerngruppe auch bei der selbstgesteuerten Arbeit, lenkt sie nicht doch behutsam oder bringt Ideen ein, wenn Schwierigkeiten auffallen? Meiner eigenen Erfahrung nach versucht eine aufmerksame Lehrkraft mit unterstützenden Eingriffen zu verhindern, dass die philosophischen Anstrengungen von Schülerinnen und Schülern auf ein zu enttäuschendes Ergebnis hinauslaufen. Vielleicht lässt sie die Lerngruppe aber tatsächlich völlig selbstständig arbeiten. Wie sinnvoll ist es aber, einen gedanklichen Prozess zu initiieren, dessen Resultate wahrscheinlich weit hinter denen zurückfallen, die später vom Text angeboten werden?

Damit soll auf keinen Fall unterstellt sein, dass Schülerinnen und Schüler nicht auf hohem Niveau nachdenken können. Der Begriff der *intuitiven Lösung* suggeriert eine Lösung, die ausschließlich aufgrund der Einfälle gefunden wird, die sich unmittelbar aufdrängen. Das ist in der Praxis oft auch so. Die Lernenden denken über eine philosophische Frage nach, aber eben mit dem inhaltlichen Vorwissen, das sie aus ihrer Erfahrung heranziehen können. Dies wird, besonders, wenn für die intuitive Problemlösung nicht ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt wird, wenig reflektiert. Teils nehmen die Lernenden die Arbeitsaufträge aber auch sehr ernst und befassen sich mit großem Engagement mit dem Problem. Dennoch ist es mit wenigen Ausnahmen so, dass die Lösungsangebote der Schülerinnen und Schüler inhaltlich naturgemäß hinter dem zurückfallen müssen, was der philosophische Text bietet. Das wird den Lernenden spätestens dann bewusst, wenn sie ihre eigenen Lösungsvorschläge mit denen des renommierten Philosophen vergleichen. Siermann selbst weist ja daraufhin (siehe S. 8 dieses Kapitels), dass die Anstrengungen in der selbstgesteuert-intuitiven Phase ggf. völlig erfolglos bleiben können. Die Frage ist, worin für die Schülerinnen und Schüler in solchem Falle tatsächlich derjenige Erkenntnisgewinn besteht, der

durch das eigene Nachdenken in dieser Phase erzielt werden sollte. Um Misserfolge nicht unbeabsichtigt herauszufordern, muss die Lehrperson sehr genau einschätzen können, was sie ihrer Lerngruppe in Bezug auf die Fragestellung zumuten kann und will. Deshalb ist zu bedenken, ob die *selbstgesteuert-intuitive* Problemlösung tatsächlich vor der Begegnung mit jedem Text sinnvoll ist. Kann nicht schon zu Beginn des gemeinsamen Lernprozesses ein Text eingesetzt werden, um die Komplexität der relevanten philosophischen Fragestellung zunächst einmal an die Lernenden heranzutragen? Fällt das angestrengte Nachdenken über ein philosophisches Problem nicht oftmals erfolgreicher und differenzierter aus, wenn die Schülerinnen und Schüler sich zunächst eine differenzierte gedankliche Anregung, sozusagen einen Katalysator, angeeignet haben, der die Grundlage für weiteres selbstständiges Nachdenken ergibt? Die Lernenden wären von einer solchen Basis aus bereits in der Lage, eine erste differenzierte Perspektive auf die philosophische Frage zu durchdenken und kritisch zu beleuchten. Darauf können sie alternative Positionen entwickeln oder noch weitere philosophische Konzepte zurate ziehen.<sup>60</sup>

Fällt die didaktische Entscheidung aber für eine selbstgesteuert-intuitive Phase aus, sollte unbedingt ausreichend Zeit zur Verfügung stehen, damit die Lernenden auch eine möglichst differenzierte Argumentation aufbauen und diese vielleicht sogar verschriftlichen können. Käthe Meyer-Drawe verweist aus Sicht der phänomenologischen Pädagogik darauf, dass philosophische Einsichten nicht ad hoc entstehen: „Die Verzögerung und das Einhalten sind [...] notwendige Bedingungen kritischen Erkennens, das sich niemals als prompte Reaktion auf einen Reiz verwirklicht“ (Meyer-Drawe 2012, S. 126). Deshalb plädiere ich dafür, die selbstgesteuert-intuitive Phase, wenn eingeplant, ernst zu nehmen und nicht nur als Aufwärmphase für die Textarbeit zu marginalisieren. Unter dieser Voraussetzung können später, nach Abschluss der hermeneutischen Arbeit, komplexere Schülertexte den Ergebnissen der Textinterpretation gegenübergestellt werden. Ein differenzierterer Vergleich zwischen Schülerleistungen und kanonischem Text kann durchgeführt werden. Übereinstimmungen und Unterschiede

---

<sup>60</sup> Das verträgt sich im Übrigen auch mit dem dialogischen Prinzip von Martens. „So kann etwa durch Zuhören (Lesen eines Textes) das eigene Denken angeregt werden, und ein offenes Unterrichtsgespräch erst *am Ende* stehen, phasenweise auch ganz ausbleiben“ (Martens 1979, S. 140, Hervorhebung A.S.).

werden erkannt und vor allem in ihrer Voraussetzungshaftigkeit erklärt. Vor diesem Hintergrund brauchen die Lernenden ihre eigenen Produkte dann nicht als defizitär anzusehen. Sie können überdies im Sinne einer Methodenreflexion diskutieren, inwiefern ihnen persönlich die Arbeit in der *selbstgesteuert-intuitiven* Phase etwas gebracht hat.

Nach Siermann schließt sich der *selbstgesteuert-intuitiven* Problemlösung eine Phase *angeleitet-kontrollierter* Problemlösung an. Wird in einer Lerngruppe der Unterricht häufiger nach dem Bonbonmodell gestaltet, wissen die Schülerinnen und Schüler im Voraus, dass an dieser Stelle die großen Philosophen auf den Plan treten werden. Und sie wissen auch, dass sie jetzt in ihrer Arbeit neu ansetzen müssen. Eine professionelle Bearbeitung des Problems, ein philosophischer Text, wird vorgelegt. Damit treten die eigenen Überlegungen der Lerngruppe als offene Enden in den Hintergrund, was die intuitive Phase zunächst entwertet. Auch findet selbstgesteuertes Lernen nicht weiter statt. Ist der Text auch inhaltlich problemlos anschlussfähig, weil er sich mit der Frage beschäftigt, die die Schülerinnen und Schüler bearbeitet haben, geben dazugehörige Arbeitsanleitungen den Lernenden ihren Denkweg genau vor. Durch vorgegebene Auslegungsoperationen kommt man angeleitet kontrolliert zu mehr oder weniger festgelegten Resultaten. Der für alle verpflichtende Weg führt hin zu einem für alle vorgegebenen Ziel. Dadurch kann es so erscheinen, als wäre die Erschließung des Textes das eigentliche Ziel des bisherigen Prozesses, auf das man, zunächst mit verbundenen Augen, dann aber offensichtlich, hingeführt wird. Das Selberdenken, der eigene Umgang mit der Sache, wird nach der *selbstgesteuert-intuitiven* Phase unterbrochen. Manche Schülerinnen und Schüler kommen sicher gut mit diesem Verfahren zurecht, andere dagegen sind und bleiben ggf. mit der oft gleich organisierten Textarbeit überfordert. Zumindest aber ist Prozess des selbstgesteuerten und individuellen Lernens unterbrochen.

Um diesem Bruch von Selbststeuerung zu angeleitetem Arbeiten zu entgehen, ist es denkbar, dass nach der Phase der intuitiven Lösungen die Textarbeit nach meinem Konzept weitergeführt wird. Denn bei dem phänomenologischen Zugang sowie auch später bei der hermeneutischen Arbeit bleiben die Lernenden hier weiterhin die Akteure. Es schließt sich ein divergierender, subjektiver Zugriff auf den Text an, der erst nach und nach in konvergierende hermeneutische Verstehensbewegungen mündet. Problemstellung und erste Lösungen sind zwar

aus der selbstgesteuert intuitiven Phase bekannt und liefern eine Perspektivierung der Textbegegnung. Diese kann bestehen bleiben, so wie sie sich konstituiert hat, darf sich aber auch ändern, zumindest wird sie nicht nochmals durch Fragestellungen eingeengt. Die Lernenden verbinden sich frei auf ihre Weise mit dem Text, besonders, indem sie versuchen, dessen Empathieangebote individuell für sich wahrzunehmen. Von der *Ko-Narration* über die hermeneutischen Phasen bis hin zur Stellungnahme arbeiten sie sich Hand in Hand mit dem Text an der Problemstellung ab. Die gedankliche Anstrengung erfolgt jeweils selbstgesteuert, zunächst in Einzelarbeit, erst später im Diskurs. Schließt mein Modell an die *selbstgesteuert-intuitive* Phase des Bonbon-Modells an, weitet sich dessen hermeneutischer Anteil im Zentrum des Bonbons zu einem phänomenologisch-hermeneutischen aus. Daran schließen sich dann, ähnlich wie beim Bonbon-Modell, die Phasen der Sicherung und Stellungnahme, aber mit jeweils anders nuancierten Schwerpunkten und Zielen. Im Fokus steht besonders die Reflexion des eigenen Erkenntnisprozesses.

Wegen der doch erheblichen Unterschiede beider Modelle liegt es nahe, die obenstehende Fragestellung zu ändern. Nicht müsste sie lauten, ob das phänomenologisch-hermeneutische Modell an die dritte Phase des Bonbon-Modells anschließen soll, sondern ob dem ersteren eine Hinführungsphase und eine *selbstgesteuert-intuitive* Phase vorangestellt werden sollten. Allerdings widerspricht insbesondere die Idee, nach der Hinführung zu einem Problem auch noch eine *selbstgesteuert-intuitive* Phase einzuplanen, dem Grundgedanken des Konzeptes. Dieser besteht in der These, dass Textverstehen an derjenigen phänomenalen Wirklichkeit des Subjektes ansetzen soll, welche im Prozess des Lesens zur Erscheinung kommt. Die Lernenden sollen zunächst möglichst wenig didaktisch manipuliert mit dem Text umgehen dürfen. Nach der *selbstgesteuert-intuitiven* Phase ist es ihnen aber nicht mehr möglich, unbeeinflusst, ohne eine im Unterricht initiierte enge Voreinstellung, zu lesen bzw. aufzunehmen, was da steht. Im gedanklichen Raum, den der Text eröffnen kann, stehen die von der Lehrkraft zuvor eingeforderten Lösungsangebote im Wege. Sie verstellen Boden, der mit einem freien Zugang auf das Gewebe Text begehbar gewesen wäre. Sie bewirken, dass die Textgrundlage selektiv, auf ein Lösungsangebot hin gelesen wird, das dem schon erarbeiteten entweder ähnelt oder auch sich von ihm unterscheidet. Das bedeutet, der Text hat nicht mehr die Chance, sein Potential

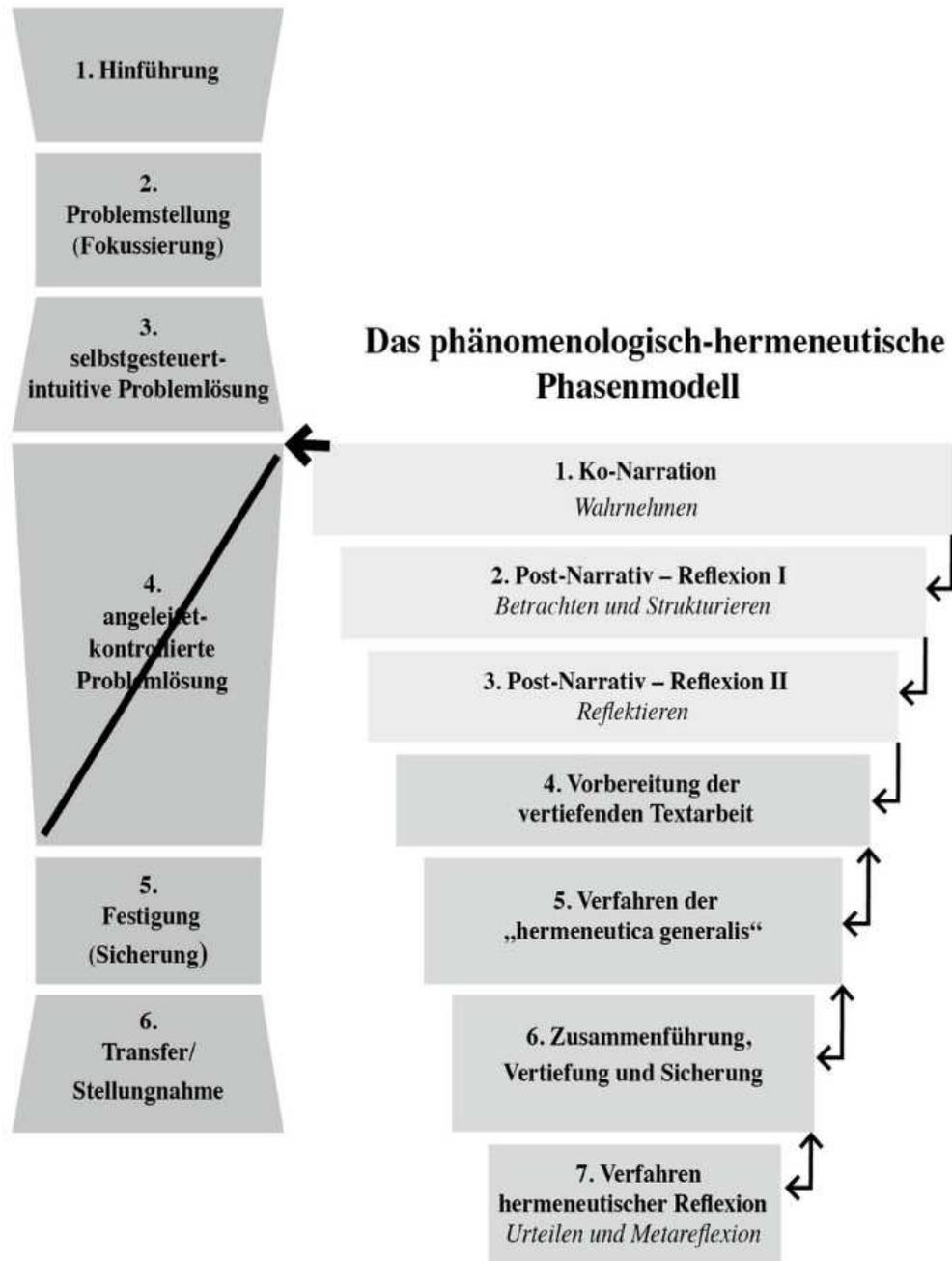
auf ganzer Breite wirken zu lassen, sowie die Lernenden nicht mehr die Chance haben, dieses Potential nach Belieben auszuschöpfen. Durch die sogenannte vorherige Selbststeuerung haben die Schülerinnen und Schüler sich ein Stückweit der Freiheit beraubt, sich offen auf den Text einzulassen. Denn eine erste Erwartung auf das Resultat der Deutung ist schon gesetzt. Was sich aus der hermeneutischen Arbeit ergeben soll, eine Sinnstiftung, wurde in der *selbstgesteuert-intuitiven* Phase, allerdings eher in minimaler Form, schon geleistet. Diese erste Sinnstiftung bereichert aber nicht unbedingt die folgende. Die Lernenden lesen aus der Perspektive ihrer Vorüberlegungen, was den Blick auf den Text verengt. Deshalb halte ich es für konsequent, auf eine *selbstgesteuert-intuitive* Phase zu verzichten. Je nach Konzept der Unterrichtsreihe ist es dagegen entweder zielführend, der Arbeit mit dem phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodell nur eine Hinführungsphase voranzustellen, in der die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbstständig die Problemfrage der Unterrichtssequenz herleiten. Dadurch wird der Blick auf den Text lediglich bedingt verengt. Oder man wählt die interessante Variante, ganz ohne Hinführung auf einen philosophischen Text zuzugehen. In diesem Falle sollte lediglich das Thema der Unterrichtsreihe bekannt sein. Nachdem erste mögliche inhaltliche Schwerpunkte und Problemstellungen antizipiert wurden, wird die Textgrundlage dann dargeboten. Sie hat u. a. die Funktion, eine erste Perspektive auf das übergeordnete philosophische Thema, z. B. die Staatsphilosophie, zu akzentuieren. Auf diese Weise kann ein erster Problemhorizont eröffnet und erste Fragestellungen können aufgeworfen werden. Hier muss die Lehrperson allerdings gegen Ende von Phase 4 des Lernprozesses auf jeden Fall nähere Informationen zum historischen und thematischen Rahmen geben, in dem der gewählte Text steht. Nur so können diesbezüglich entstandene offene Fragen geklärt werden und die Schülerinnen und Schüler können ihre vertiefende Auslegungsarbeit zielführend planen. Beide oben vorgestellte Varianten zum Einsatz des phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodells entsprechen auf ihre Weise dem Gedanken eines problemorientierten Lernprozesses.

Es schließen sich jetzt zwei Visualisierungen an. Die erste zeigt das phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell zusammen mit einer Hinführungsphase, in der das Problem erarbeitet wird. Auf eine zusätzliche Abbildung der alternativen Variante, d. h. ohne diese Hinführung, verzichte ich hier. Sie ist bereits auf

S. 129 vorgestellt und kommentiert. Die zweite Visualisierung zeigt die von mir nicht favorisierte Möglichkeit, das Modell mit dem Bonbon-Modell zu verknüpfen. Die Zeichnung ist dem Bonbon-Modell nachempfunden, wie es in vielen Büchern abgebildet ist (vgl. u. a. bei Blesenkemper 2015, S. 319). Vielleicht erweisen später praktische Erfahrungen, dass eine solche Verknüpfung für das Verständnis eines philosophischen Textes durchaus effektiv ist. Bisher muss diese Frage offenbleiben.



## Das Bonbon-Modell



### **3 Erkenntnisse zum Textverstehen aus lernpsychologischer Sicht nach Jürgen Grzesik**

Mit dem phänomenologisch-hermeneutischen Modell des Textverstehens stelle ich eine Alternative vor, wie man den Prozess des Verstehens philosophischer Texte im Unterricht unterstützen kann. Damit soll ein Weg neben anderen, schon bewährten Wegen aufgezeigt werden, auf dem der einzelne Lernende zu einem möglichst differenzierten und für ihn nachhaltigen Textverständnis gelangen kann. Wie in den bisherigen Teilen der Arbeit deutlich wurde, leite ich mein Konzept aus einer bestimmten Auswahl philosophischer Theoreme ab. Damit setze ich einen *phänomenologischen Akzent* in das komplexe Angebot didaktischer und methodischer Zugangsweisen auf Textanalyse. Dieser Akzent zielt besonders auf die Phase der ersten Textbegegnung. Die Voraussetzungen, welche Schülerinnen und Schüler mitbringen müssen, um den von mir vorgeschlagenen Lernprozess gewinnbringend zu durchlaufen, sind einerseits methodisches Basiswissen im Umgang mit Texten und andererseits eine gute Lesekompetenz. Es müssen also Anforderungen erfüllt sein, die beim Umgang mit philosophischen Texten zwar gattungsspezifisch etwas nuanciert sind, im Wesentlichen aber für das Textverstehen generell notwendig sind. Bisher hat in dieser Arbeit der Bereich der Leseforschung noch keine Beachtung gefunden. Deshalb möchte ich jetzt einige ausgewählte Erkenntnisse zum Lesen und Verstehen von Texten referieren und zeigen, inwiefern diese auch in der Anlage meines Konzeptes bedeutsam sind. Im Folgenden beziehe ich mich dazu auf die Arbeit des Literaturwissenschaftlers und Philosophen Jürgen Grzesik. Grzesiks Überlegungen sind insofern wegweisend, als sie in der philosophiedidaktischen Literatur in verschiedenster Weise zu Texterschließungsmethoden für den Unterricht weiterentwickelt worden sind.<sup>61</sup>

In seinem Buch *Textverstehen lernen und lehren* (1990) untersucht Grzesik den Prozess des Lesens und Textverstehens aus kognitionspsychologischer Sicht. Das...

---

<sup>61</sup> So beziehen sich z. B. Diesenberg/Neugebauer in ihren *Unterrichtsideen* (1996) explizit auf Grzesik, Michael Wittschier hat in seinem *Textschlüssel* (2010) von Grzesik die Fokusbildungsmethode übernommen und für sich adaptiert.

„Verstehen von Texten besteht aus hochkomplexen spezifischen Gruppierungen von geistigen Operationen, die sich nicht von selbst entwickeln, sondern vollständig gelernt werden müssen, [...] was in der Regel nur mit der Hilfe von Unterricht möglich ist“ (Grzesik 1990, S. 57).

Der Verstehensprozess wird aus kognitionspsychologischer Perspektive mit Blick auf die geistigen Operationen betrachtet, aus denen er sich zusammensetzt. Mit *Operationen* meint Grzesik teils automatisierte, aber dennoch auch bewusst einsetzbare, wiederholbare geistige Tätigkeiten. Diese ermöglichen das Textverständnis. Grzesik versteht seinen Ansatz als *operativen Ansatz* (vgl. Grzesik 1990, S. 13), der zwei Bereiche umfasst. Einerseits werden Operationen identifiziert und erklärt, die aus Sicht der Kognitionspsychologie beim Lesen vollzogen werden müssen, damit Textverstehen gelingen kann. Andererseits leitet Grzesik, mit Blick auf den Unterricht, entsprechende konkrete Operationen bzw. Gruppen von Operationen ab, die in der Arbeit am Text geübt werden können.

„Einerseits sind Leseoperationen *die kleinsten unterscheidbaren konkreten, d. h. zeitlich erstreckten Einheiten des psychischen Leseprozesses*, andererseits werden sie zu *größeren Komplexen verknüpft*“ (Grzesik 1990, S. 57, Hervorhebung im Original).

Kognitionspsychologisch haben wir es beim Lesen und Verstehen von Texten also mit einem dichten Verbund psychischer Fähigkeiten und Teilfähigkeiten zu tun, der sich aus kleinsten Einheiten zu immer komplexeren Zusammenhängen entwickelt. Zum Beispiel müssen zunächst einzelne Buchstaben zu Wortbildern zusammengesetzt werden, welche wiederum zu sinnvollen Sätzen verknüpft werden, welche wiederum größere Sinnzusammenhänge generieren etc. Nachdem einfache Operationen des Leseverstehens gelernt worden sind, folgen mit fortschreitender Lesekompetenz immer schwierigere Operationen. Die Bandbreite möglicher Verfahren zur „Verarbeitung von Textinformation“ (ebd., S. 30) ist sehr groß. Auf einfacherer Ebene müssen z. B. Worte zu einem sinnvollen Satz verknüpft werden, manchmal ist es aber notwendig, Überschriften für die Sinnabschnitte eines Textes zu finden. Letztere Operation ist eine „Teilfähigkeit zur Bewältigung hochkomplexer Textinformation“ (ebd., S. 24). Alle Operationen müssen gelernt und geübt werden. Besonders der Literaturunterricht hat nach Grzesik „die Aufgabe, die Lesefähigkeiten dynamisch zu steigern bis zu der jeweils erreichbaren höchstmöglichen Kompetenz des Textverstehens [...]“ (ebd., S. 157). Um diese höchstmögliche Kompetenz im Unterricht zu fördern, stellt Grzesik verschiedenste Operationen vor. Darunter sind z. B. Verfahren, die vor

dem Beginn des Lesens eingesetzt werden können, wie das Bewusstmachen von Vorwissen und Erwartungen zum Text. Zu den *textimmanenten* Methoden, die das Lesen begleiten und die Interpretation gezielt ansetzen lassen, gehört u. a. die Fokusmethode. Dabei konzentriert man sich auf ausgewählte Textstellen und setzt dort die Interpretation an. Grzesik entfaltet auch *textüberschreitende* Verfahren. Die *integrative* Methode setzt den Text in Kontexte verschiedenster Art (z. B. den politischen Kontext oder die Biographie des Autors) und gewinnt aus den entsprechenden Bezügen neue Perspektiven für die Deutung (vgl. ebd., S. 347-348). Für unseren Zweck ist es nicht zielführend, die große Zahl der Operationen, welche Grzesik kognitionspsychologisch begründet und erklärt, im Einzelnen zu referieren, abgesehen davon, dass ein solches Vorhaben den Rahmen dieser Arbeit völlig sprengen würde. Deshalb greife ich jetzt selektiv die Überlegungen oder Operationen heraus, die in meinem Modell von Bedeutung sind. Textverstehen vollzieht sich nach Grzesik nicht nur durch die Repräsentation von Textinformation auf begrifflicher Ebene, auch die Vorstellungsbildung ist für das Verstehen von grundsätzlicher Bedeutung. Vorstellungsbildung meint in diesem Zusammenhang, dass die *Wortgestalt*, natürlich auch ganze Sätze, innere Bilder hervorrufen. Ein Gegenstand, eine Handlung, vielleicht eine ganze Landschaft, können vor dem inneren Auge entstehen.

„Sieht man von Vorstellungen des Schriftbildes, d. h. Vorstellungen von Zeichen, ab, dann scheint die *Bildung konkreter oder typischer Vorstellungen zur Wortsemantik, zur Satzsemantik und darüber hinaus zur Semantik größerer Texteinheiten eine klar unterscheidbare operative Teilfähigkeit zu sein*“ (ebd., S. 87, Hervorhebung im Original).

Vorstellungen sind, auch wenn sie stereotype Bilder zur Erscheinung bringen, insgesamt immer subjektiv. Beim Lesen dienen sie dazu, das begrifflich Abstrakte zu veranschaulichen, und bilden nach Grzesik „die einzige gegenständliche Basis für analytische und synthetische begriffliche Operationen“ (ebd., S. 81). D. h., aufgrund der inneren Vorstellungsbildung, der Wahrnehmung innerer Wort- oder Satzbilder und konkreter Gegenständlichkeiten, wird es möglich, Sinnzusammenhänge herzustellen. Vorstellungsbildung ist sozusagen die materielle Basis des Textverstehens.

„In jedem Fall, sei es in einem fiktionalen oder einem expositorischen Text, wird dann durch die Vorstellung für den abstrakten sprachlich begrifflichen Schematismus eine anschauliche Grundlage geschaffen. [...] Was für eine Vorstellung der Leser bildet, ist hochgradig subjektiv. In

dieser Vorstellung wird aber nicht nur der begriffliche Gehalt einzelner Wörter und Sätze lokalisiert, sondern an ihr finden auch weitere Operationen der Textverarbeitung statt“ (ebd., S. 87).

Aufgrund dieser subjektiven materiellen Basis werden objektiv überprüfbare Zusammenhänge und Hierarchien in der Textinformation hergestellt. Die Vorstellung sorgt unter anderem auch dafür, dass ein Text sozusagen visuell, wenn auch auf höchst fragmentarischer Grundlage, in Erinnerung bleibt. Von Vorstellungen kann auf die begriffliche Information zurückgegriffen werden kann. Will man sich z. B. an ein bestimmtes Buch erinnern, fällt einem vielleicht die Umschlaggestaltung ein. Danach ergeben sich dann ggf. weitere Elemente des Inhaltes. Auch kann es sein, dass Überschriften, bestimmte Sätze, Strukturen oder Figuren in der Vorstellung erscheinen, die den erneuten Zugang zu einem Text schaffen. Über „diese Teilfähigkeiten gibt es einen breiten Konsens zwischen der Phänomenologie des Leseprozesses und kognitionspsychologischen Untersuchungen“ (ebd., S. 81, Hervorhebung im Original). Demnach nähern sich bezüglich der Vorstellungsbildung kognitionspsychologische und phänomenologische Erkenntnisse an, weil man hier auch auf kognitionspsychologischer Ebene von Wahrnehmungen innerer Bilder sprechen kann.

Nach Grzesik zeichnen sich operative Teilfähigkeiten dadurch aus, dass sie lernbar und damit wiederholbar sind. Vorstellungen können also bewusst erzeugt werden. Im Literaturunterricht ist es üblich, dass die Lernenden beschreiben, wie sie sich Personen oder Szenerien, die z. B. in einen Roman vorkommen, konkret vorstellen. Das ist eine effektive Operation, um die Interpretation mit dem spezifischen Potential von Bildern zu bereichern und zu vertiefen. Wird ein philosophischer Text über den Weg des phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodells gedeutet, spielen Vorstellungen auch eine wichtige Rolle: allerdings als unmittelbare Wahrnehmungsphänomene. Während der *Ko-Narration* soll ihnen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Sie sind hier zunächst wesentlich als Erscheinungen, die sich in einem komplexen Prozess von selbst zeigen. Sie erscheinen inmitten auch begrifflicher Information und können natürlich auch zur weiteren Verarbeitung dieser begrifflichen Information dienen. Allerdings werden sie nicht nach dem Lesen sozusagen isoliert und weiterentwickelt. Das lässt der Kontext der drei phänomenologischen Phasen gar nicht zu. Die Lernenden sollen lediglich so genau wie möglich darauf achten, welche inneren Bilder während des Lesens in Erscheinung treten. Denn in der späteren Reflexion

interessiert dann, warum sie in dieser besonderen Weise in einem besonderen Kontext in Erscheinung getreten sind und ob sie überhaupt für die weitere Deutung genutzt werden können.

Aus der Perspektive der Phänomenologie sehe ich den gesamten Leseprozess in erster Linie als komplexe Wahrnehmungsaufgabe an. Die Phänomene, die im jeweiligen Wahrnehmungshorizont des Lesers erscheinen, gehen immer über den Text hinaus (siehe Abbildung auf S. 140 dieser Arbeit). Es sind Gegenstände oder Geräusche aus der Umgebung, Gefühle und Empfindungen. Von ihnen steht nichts im Text. Die auf den Wortlaut bezogenen inhaltlichen und formalen Momente, die nach und nach in Erscheinung treten, sind die kognitiv erschlossenen Textphänomene. Aus kognitionspsychologischer Sicht sind sie damit erklärbar, dass durch Gruppierung verschiedenster geistiger Operationen bestimmte komplexe Informationsgehalte aus dem Text entnommen werden. Diese kognitive Erschließung erfordert psychische Anstrengung. Das Ziel der ersten Phase meines Konzeptes ist es, möglichst viele Phänomene, die beim Lesen in Erscheinung treten, wahrzunehmen. Dazu muss sich der Leser bzw. die Leserin zumindest zeitweise, aus minimaler Distanz zum Text selbst beobachten. In diesem Zusammenhang verweist Grzesik auf ein Problem:

„Der junge Leser kann das Gelesene, das sein Bewusstsein erfüllt, weil es sein Arbeitsgedächtnis voll in Anspruch nimmt, nicht gleichzeitig überschreiten, in Frage stellen, nur als Darstellung von etwas begreifen. [...]. Textsinn tritt immer für eine gewisse Zeit an die Stelle von direkter Welt-erfahrung“ (ebd., S. 365).

Die Aufforderung zur Selbstbeobachtung beim phänomenalen Lesen bedeutet demnach eine große Zumutung. Junge Schülerinnen und Schüler, die sich mit Mühe und Konzentration auf einen Text einlassen, sind ggf. ganz darin gefangen. Vielleicht trifft das noch eher auf das Lesen literarischer als philosophischer Texte zu. Deren abstrakte Passagen machen es einfacher, Distanz aufzubauen. Man muss vielfach langsamer lesen, macht Lesepausen oder liest über komplizierte Formulierungen hinweg. Vor diesem Hintergrund kommt ein möglicher Einwand gegen die Methode des phänomenalen Lesens in den Blick. Verleitet sie nicht dazu, unaufmerksam zu sein und sich beim Lesen ablenken zu lassen? Nein. Intendiert ist lediglich ein anders nuanciertes Leseergebnis. Die textfernen Phänomene sollen im *Post-Narrativ* als Hinweise für den individuellen Umgang mit dem Text dienen. Sie geben diagnostische Auskunft über

Interessenschwerpunkte, Bewertungen und Schwierigkeiten. Sie sind einzelne Anhaltspunkte, an denen die subjektive Deutung eines Textes ansetzen kann. Der Kontext der phänomenalen Wirklichkeit, die in der *Ko-Narration* erlebt wird, wirkt also, kognitionswissenschaftlich formuliert, daran mit, wieviel Information aus dem Text gezogen wird. Phänomene aus der Umgebung verursachen zwar, dass sich die Sachinformation über Inhalt und Form des Textes, die aufgenommen werden kann, bei dem einen Schüler oder der anderen Schülerin ggf. sehr reduziert. Aber es können stattdessen erste Verknüpfungen mit Vorwissen und Lebenswelt in Erscheinung treten, die sich sonst nie gezeigt hätten. Gerade wegen solchen integrativen Potentials, das beim phänomenalen Lesen ausgeschöpft werden kann, muss dieses geübt werden. Je nach den Voraussetzungen der Lerngruppe sollte vielleicht erst am Ende der Sekundarstufe I mit kürzeren Texten damit begonnen werden.

Nach der *Ko-Narration*, im *Post-Narrativ*, wird die erlebte phänomenale Wirklichkeit dann so differenziert wie möglich dokumentiert. Hier finden sich diejenigen Inhalte und Textpassagen wieder, auf die sich die besondere Aufmerksamkeit der jeweiligen Lernenden gerichtet hat. Das *Post-Narrativ* wird jedoch nicht nur dokumentiert, sondern auch reflektiert. Dem kognitionswissenschaftlichen Blick fallen in dieser Reflexionsphase ggf. operative Teilfähigkeiten auf, die eingesetzt wurden. Denn die Schülerinnen und Schüler werden sich in dieser 3. phänomenologischen Phase u. a. auch vergegenwärtigen, welche Methoden der Textarbeit sie eingesetzt haben, die dann zu dem speziellen Produkt, ihrem *Post-Narrativ*, beigetragen haben. Zum Beispiel könnte ein Schüler erkennen, dass er zu bestimmten Deutungsvarianten gekommen ist, weil er es gewohnt ist, zunächst immer auf wichtige Begriffe zu achten, oder weil er sich schwierige Sätze immer zweimal durchliest. Eine Schülerin bemerkt vielleicht, dass sie nichts behalten kann, weil sie immer viel zu viel markiert und deshalb keine wichtigen Einzelheiten in der Erinnerung hervortreten können. Eine andere hat vielleicht Sinnabschnitte eingeteilt und kann sich deshalb grob an die Argumentation erinnern. In der Reflexionsphase werden neben Emotionen, Assoziationen und Empfindungen auch Operationen bewusst gemacht, die als Handwerkszeug für die Erschließung bestimmter Textinformationen eine Rolle gespielt haben. Natürlich können diese zu diesem Zeitpunkt je nach Bedarf der Kritik unterworfen werden.

Das typische hermeneutische Vorgehen, die Verbindung des Einzelnen mit dem Ganzen, setzt an den ausgewählten Inhalten bzw. diesbezüglichen Textpassagen an, welche im jeweiligen *Post-Narrativ* der Lernenden vorkommen.

„Prinzipiell kann nämlich jede Textstelle als Ausgangspunkt für die Verarbeitung der Information des ganzen Textes dienen, weil sie Teil des komplett vorliegenden Textganzen ist. [...] Die Struktur des Textes verbietet es deshalb nicht, von einer einzigen oder mehreren Stellen in beliebiger Reihenfolge auszugehen. Dies gilt erst recht, wenn der gesamte Text schon einmal sukzessiv gelesen worden ist“ (Grzesik 1990, S. 218).

Es ist davon auszugehen, dass bei einzelnen Lernenden, bzw. später in den verschiedenen Kleingruppen, unterschiedliche Passagen und Kerngedanken des Textes im Vordergrund stehen. In der Phase der vorbereitenden Textarbeit müssen diese zu einem vorläufigen Ganzen zusammengefügt werden, um als Grundlage für die Interpretation zu dienen. Mit Blick auf dieses erste ganze Sinngefüge können die Lernenden jetzt auswählen, wie die Arbeit am Text weitergehen soll. Hier besteht nun auch die Möglichkeit, bestimmte Passagen mit ausgewählten Operationen besonders in den Blick zu nehmen.

Eine weitere Annäherung von Phänomenologie und Kognitionspsychologie ergibt sich in der Einschätzung der Emotionalität für das Textverstehen. „Gefühle und Stimmungen werden in großer Zahl und in unterschiedlichsten Abtönungen bei der Rezeption von Texten aktuell“ (Grzesik 1990, S. 181). Dabei meint Grzesik einerseits Emotionen, die durch den Text vermittelt werden, andererseits Emotionen, die der Leser einbringen muss, um sein Verständnis zu vertiefen. Teils spricht er sogar von einer für den Leser notwendigen „empathetische[n] Emotionalität“ (ebd., S. 282). Auf eine Darstellung der Fähigkeiten, die nach Grzesik notwendig sind, um die in einem Text vermittelte Emotionen zu verstehen, verzichte ich hier. Eine solche Darstellung würde sich auf breiter Basis mit demjenigen decken, was ich bisher aus phänomenologischer Sicht zum Thema der emotionalen Dimension von Texten berichtet habe (siehe Kap. B 4).

Zuletzt gehe ich nun noch auf einen Gedanken ein, der für die Phänomenologie konstitutiv ist, jedoch auch in Grzesiks Konzept Berücksichtigung findet. Bei Grzesik ist für das Verstehen von Texten Intentionalität der Verstehenden grundlegend.

„Alle Intentionen wirken sich auf Tätigkeiten aus, auf ihre Art und den Grad ihrer Intensität. Steuernd für die Auswahl der Art von Tätigkeiten ist nur der Sachgehalt der Intentionen; je spezifischer er ist, desto genauer

steuert er die Wahlentscheidungen. [...] Auch die vom Lehrer für den Schüler formulierten Themen oder Aufgaben haben die Funktion von Leseintentionen, sobald sie verstanden und *durch die Entscheidung, sie zu übernehmen*, handlungsleitend geworden sind“ (ebd., S. 143, Hervorhebung A.S.).

Es geht in dem Zusammenhang, in den die zitierte Äußerung eingebettet ist, um Folgendes: Die intentionale Haltung, die affektive Komponente, gepaart mit dem Erkenntnisinteresse, mit dem ein Rezipient sich auf die Sache richtet, bestimmt, wie treffsicher anvisierte Informationen aus dem Text gewonnen werden (vgl. ebd.). Je präziser die Leseintention bewusst ist, je erfolgreicher wird das Textverständnis in der entsprechenden Richtung. Anders ausgedrückt, je genauer man sich über das Ziel im Klaren bin, welches man beim Lesen verfolgt, je höher sind die Chancen, es auch zu erreichen; „die Aufnahme der für die Leseabsicht relevanten Informationen [scheint dann, A. S.] effizienter zu sein“ (Grzesik 1990, S. 142). Grzesik hat allerdings noch etwas sehr Wesentliches dazugefügt: Der Rezipient, z. B. der Lernende, muss die Leseintentionen, die er verfolgen soll, nicht nur vor Augen haben. Er muss sich *entscheiden*, diese Leseintentionen, falls sie z. B. von der Lehrperson vorgegeben werden, *zu übernehmen*. Das heißt, es ist wichtig, dass der Lernende *freiwillig* die Perspektive einnimmt, unter der er den entsprechenden Text rezipieren möchte. Dieser Gedanke ist für mich insofern bedeutsam, als er meine Entscheidung stützt, die Lernenden in den hermeneutisch orientierten Phasen des Lernprozesses ihre Leseintentionen selbst wählen und formulieren zu lassen. Dann werden sie auch freiwillig dazu passende Operationen vornehmen, die im Übrigen bei genauem Hinsehen vielfach den Regeln der *hermeneutica generalis* entsprechen werden. Um nochmals in der Begrifflichkeit der Kognitionspsychologie zu bleiben: operative Teilfähigkeiten sind in den hermeneutisch orientierten Phasen meines Modells die wichtigen Instrumente, um den Text im Sinne der Leseintentionen bzw. der jeweiligen Erkenntnisinteressen zu erschließen. Zur Verfügung stehen müssen u. a. gängige Operationen wie Satz-für-Satz-Analyse, Begriffsbestimmung, Textgliederung, Kernstellenanalyse, Analyse der Argumentation. Aus einem derartigen Angebot wählen die Schülerinnen und Schüler die Verfahren, die sie anwenden möchten. Das wäre sicher auch im Sinne Grzesiks.

Mit Leseintentionen, wie ich sie jeweils für die Phase der *Ko-Narration* formuliert habe, wäre er wahrscheinlich weniger einverstanden. Entsprechend dem Zusammenhang, in den sie jeweils eingebunden sind, lauten die Aufgaben:

*1. Nehmt sorgfältig wahr, was sich beim Lesen zeigt.*

Die Intention besteht darin, das Leseerlebnis im Sinne des phänomenalen Lesens zunächst differenziert wahrzunehmen, einschließlich textferner Elemente. Später werden ansprechende Themen und Fragestellungen entwickelt, die als roter Faden für die Unterrichtssequenz dienen. Der Prozess ist ergebnisoffen und lässt ganzheitliches Erscheinen von Wahrnehmungshorizonten zu.

*2. Lest den Text im Rahmen unserer Fragestellung. Ist er hilfreich?*

Diese Leseintention besteht darin, vor dem Hintergrund einer speziellen Problemfrage zu lesen. Der Text ist bereits in einen Fragehorizont eingebunden und wird daraufhin untersucht, inwiefern er Potential enthält, das zur Weiterarbeit an dieser Frage geeignet ist. Hier verengt sich die Perspektive des Betrachters, sie ist auf Informationen bestimmter Qualität gerichtet.

*3. Lest sorgfältig. Kann der Text Eure bisherigen Überlegungen ergänzen? Was ist Euch darüber hinaus wichtig?*

In diesem Fall haben die Lernenden ggf. in einer *selbstgesteuert-intuitiven* Phase schon Vorarbeit geleistet. Sie haben eigene Lösungsvorschläge zu einem philosophischen Problem entwickelt. Vor diesem Hintergrund ergibt sich fast konsequent folgende Leseintention: Der Text wird vorrangig mit dem Erkenntnisinteresse gelesen, welche Lösung des Problems er anbietet, und ob sich diese Antwort von den Lösungen der Lernenden unterscheidet.

Wenn auch beim Vergleich der Aufgaben eine gewisse Engführung deutlich wird, sind sie jeweils doch insofern offen, als sie nicht lediglich auf die Entnahme einzelner ausgewählter Textinformation zielen. Die Arbeit am Text kann in jedem Fall direkt von der subjektiven Wahrnehmung der Lernenden ausgehen.

Trotz des zunächst subjektiven Ansatzes, soll auch die Textarbeit nach meinem Modell am Ende annähernd objektivierbare Ergebnisse erzielen. Um zu erklären, was der Ausdruck *objektivierbar* im Zusammenhang mit Textverstehen meint, schließe ich mich an dieser Stelle Grzesiks Verständnis von Objektivität an. Wenn man ihm folgt, lässt sich Objektivität auf drei Ebenen herstellen, der Ebene der sprachlichen Zeichen, der Ebene der Konsistenz und der Ebene der Kohärenz (vgl. Grzesik 1990, S. 53). Auf die Unterrichtspraxis übertragen meint das: Die Schülerinnen und Schüler können ihre Deutungen auf diesen Ebenen

überprüfen. Ich gehe hier nur näher auf diejenigen beiden Elemente ein, die meist im Zusammenhang mit Auswertungs- und Sicherungsphasen bearbeitet werden.

Zunächst wird mit Blick auf die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit sichergestellt, dass der Text semantisch und syntaktisch angemessen entschlüsselt wurde. Dazu vergleicht man nochmals die Auslegung der Worte und Begriffe, der Sätze bzw. Satzstrukturen mit den jeweiligen Textgrundlagen. Dann folgt das Prüfkriterium der „Konsistenz des gemeinten Sinns, d. h. der *Vereinbarkeit des behaupteten gemeinten Sinnes mit anderem vom Autor gemeinten Sinn*“ (Grzesik 1990, S. 53, Hervorhebung im Original). Dazu untersucht man, ob die Deutungen der aus dem Text entnommen Einzelaussagen zueinander stimmig sind, oder ob sich Widersprüche ergeben. Im Zusammenhang mit die Frage nach der Konsistenz bietet es sich darüber hinaus an, weitere Texte des Autors zum selben Thema zu vergleichen. Eine leitende Fragestellung könnte lauten: Erkennen wir hier die Thesen oder Überzeugungen wieder, die wir im ersten Text gefunden haben?<sup>62</sup>

„Objektivität von textverstehenden Urteilen kann auch verstanden werden als *Konsens zwischen denjenigen, die dem Text eine bestimmte Information zuschreiben (Konsensbegriff der Wahrheit)*“ (ebd., S. 53, Hervorhebung im Original). Die Frage nach der Konsensfähigkeit stellt sich oft gegen Ende des Unterrichts. Sind alle oder viele Schülerinnen und Schüler mit der gemeinsam erarbeiteten Deutung einverstanden, gilt dieser Konsens oft als objektive Interpretation. Das ist sicherlich nicht unstrittig, denn die eine Interpretation gibt es bekanntermaßen gar nicht. Zur Sicherung der Unterrichtsergebnisse ist solch eine konsensfähige Deutung, falls sie differenziert ausfällt, oft brauchbar. An dieser Stelle müsste man, der Redlichkeit halber, sowohl den Konsensbegriff der Wahrheit als auch den Kohärenzbegriff der Wahrheit weiter ausführen und daraus konkrete Operationen für die Textkritik entwickeln. Dann müsste man der Frage nachgehen, wie die Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler geschult werden könnte, damit sie, besonders in der letzten Phase des phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodells, wo Textkritik betrieben wird, zu souveränen

---

<sup>62</sup> Das Kriterium der Konsistenz spielte schon in der Hermeneutik des Mittelalters eine wichtige Rolle. In B, 1.2 bin ich darauf eingegangen.

Urteilen kommen können. Solche Überlegungen können und sollen in diesem Zusammenhang nicht geleistet werden.<sup>63</sup>

Als Fazit der obenstehenden Überlegungen dieses Kapitels fasse ich zusammen: Mit dem operativen Ansatz von Jürgen Grzesik habe ich ausgewählte Gedanken zur kognitionswissenschaftlichen Erklärung des Textverstehens in den Blick genommen und diese mit theoretischen Grundsätzen und konkreten methodischen Verfahren in Beziehung gesetzt, die in meinem Modell vorkommen. Aus kognitionspsychologischer Perspektive wurden Übereinstimmungen oder Ähnlichkeiten zwischen zunächst doch sehr unterschiedlichen Zugangsweisen auf dasselbe Problemfeld und auf dieselben thematischen Bereiche identifiziert. Sowohl Kognitionswissenschaft als auch Phänomenologie erachten Leser-Intentionalität, Vorstellungsbildung und Emotionalität als wirkmächtige Grundlagen für die Arbeit mit Texten. Ziel des Verstehensprozesses ist jeweils eine vorläufige objektive Interpretation. In Bezug auf die jeweilige Vorstellung vom Textverstehen und mit Blick auf die entsprechenden Methoden muss es die genannten Unterschiede geben. Denn Textverstehen als Wahrnehmungsphänomen erscheint ganzheitlich und erfordert die Beschreibung. Textverstehen als System von kognitiven Teilfähigkeiten erfordert die zergliedernde Analyse.

#### **4 Das Konzept der didaktischen Transformationen von Johannes Rohbeck**

In Johannes Rohbecks Konzept der didaktischen Transformationen lassen sich grundsätzliche Vorstellungen zur Verbindung von Philosophie und Didaktik finden, die sich in Teilen mit Denkansätzen treffen, welche in die Konzeption meines phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodells eingeflossen sind. Um zu entfalten, wo ich mit Rohbeck übereinstimme und wo ich mich absetze, werde ich zunächst Rohbecks „abduktiv [e]“ (Rohbeck 2015, S. 50) Methode der Vermittlung vorstellen. Dann werde ich konkrete Aufgaben für den Unterricht diskutieren, die er aufgrund des Verfahrens der Abduktion für die Arbeit mit Texten herleitet. Zuletzt vergleiche ich meine Aufgabenstellungen mit denen Rohbecks

---

<sup>63</sup> Christian Thein hat sich in seinem 2017 erschienenen Buch *Verstehen und Urteilen* differenziert damit beschäftigt.

mit Blick auf die jeweiligen didaktischen Ziele und Begründungen, die der Genese der Aufgaben unterliegen.

Fachphilosophie, Fachdidaktik und konkrete Unterrichtspraxis sollen im didaktischen Ansatz von Johannes Rohbeck dergestalt in Verbindung gebracht werden, dass sich das Profil der Philosophie als Wissenschaft auch methodisch im Unterricht konturiert. Deshalb hat aber, wenn man Rohbeck folgt, die Didaktik der Philosophie keinesfalls die Aufgabe, die fachphilosophischen Inhalte und Methoden eins zu eins abzubilden. Ein solches Vorgehen ist dem Verständnis von philosophischem Unterricht nicht angemessen, es sei denn, man würde Philosophie und Didaktik gleichsetzen. Auch kann die sogenannte *Konstitutionsthese* in der Weise, wie Ekkehard Martens sie für die Gestaltung des Philosophieunterrichts umsetzt, nach Rohbeck nicht die allein maßgebliche didaktische Begründung für die Unterrichtspraxis sein. „Didaktik ist für die Philosophie nicht überflüssig [...], sondern sie ist konstitutiv“ (Martens 1979, S. 78). Für Martens heißt dies, Didaktik und Philosophie sind deshalb wechselseitig konstitutiv füreinander, weil die Grundstruktur von Philosophie wie von Didaktik auf dialogische Vermittlung angelegt ist. Die Urform philosophischer Arbeit ist nach Martens der sokratische Dialog, so wie er in den platonischen Frühdialogen überliefert ist (vgl. Martens 2015, S. 43). Für die didaktische Begründung von Unterrichtsorganisation bedeutet das, der Dialog muss die zentrale und vorrangige Methode für das Philosophieren in der Schule sein (vgl. Martens 1979, S. 136). Dieser kann, nach dem Vorbild der sokratischen Gespräche, ohne Bezug auf eine Textgrundlage stattfinden, als „offene[r] Dialog“ (ebd.). Darüber hinaus sind nach Martens aber auch die Philosophen, d. h. ihre Texte, als gleichwertige Partner anzusehen, mit denen bzw. über deren Gedanken sich die Schülerinnen und Schüler im Gespräch austauschen. Damit realisiert der philosophische Unterricht, nach dem Konzept der dialogisch pragmatischen Philosophiedidaktik von Martens, einen, über historische Distanzen erlebbaren, philosophischen Diskurs.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Um Martens gerecht zu werden, muss hier darauf hingewiesen werden, dass dieser in seinem Konzept der *Methodenschlange des Philosophierens* (vgl. Martens 2015, S. 44) durchaus fast alle methodischen Tendenzen philosophischer Denkrichtungen aufnimmt. Grundgedanke bleibt jedoch, dass sie ihre Funktion als Instrumente der Dialoggestaltung haben.

Rohbeck möchte Philosophie und ihre Didaktik auf methodischer Ebene noch genauer miteinander verbinden.

„Philosophisch wird die Didaktik nicht dadurch, dass sie sich selbst zur Philosophie deklariert oder umgekehrt, sondern indem sie unter Voraussetzung einer produktiven Distanz zur Philosophie deren didaktische Potentiale für die Unterrichtspraxis realisiert“ (Rohbeck 2015, S. 49).

Die Didaktik muss die Philosophie aus angemessener Entfernung betrachten, ihren vielfältigen Denkweisen Rechnung tragen und prüfen, welche von den verschiedenen Methoden der philosophischen Denkrichtungen so transformiert werden können, dass sie im philosophischen Unterricht verwendet werden können. „Didaktische Transformation bedeutet daher, zwischen Konstitution und Methode zu differenzieren“ (Rohbeck 2015, S. 51). Jede philosophische Disziplin hat ihre eigene Methode, die für sie konstitutiv ist. Z. B. ist die phänomenologische Beschreibung und Reflexion konstitutiv für den Gegenstandsbereich der Phänomenologie und auch für die diesem Gegenstandsbereich entsprechenden Erkenntnisziele. Das heißt deshalb aber nicht, dass die Verfahren der phänomenologischen Beschreibung und Reduktion geeignete Methoden sind, mit denen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht umgehen sollen. Nach Rohbeck müssen Unterrichtsmethoden abduktiv gewonnen werden. Sie müssen aus den allgemeinen methodischen Prinzipien der philosophischen Denkrichtungen „nach jeweils praktischen Erfordernissen ausgewählt und modifiziert werden“ (Rohbeck 2015, S. 50). Einerseits ist es notwendig, dass die für den Unterricht modifizierten Methoden strukturell der Besonderheit der fachspezifischen Methoden entsprechen, andererseits müssen sie aber für die Lernenden auch anwendbar sein. Das erfordert die Transformation in klare Arbeitsanweisungen, welche die Schülerinnen und Schüler selbstständig handhaben können (vgl. Rohbeck 2008, S. 78). Die Leistungsfähigkeit solcher abduktiv gewonnener Transformationen misst sich an der Frage, wie zielführend sie didaktisches Potential der Philosophie in konkrete Arbeitsanregungen umformen können, um Lernertrag zu gewährleisten.

Rohbeck selbst stellt ein Anwendungsbeispiel für die Transformation philosophischer Denkrichtungen vor, das deshalb interessant ist, weil es demonstriert, wie sich dieselbe Textgrundlage, hier eine Passage aus der *Nikomachischen Ethik* von Aristoteles, jeweils unterschiedlich darstellt, wenn sie unter zehn verschiedenen philosophischen Methoden bearbeitet wird. Dabei tritt, indem die

jeweilige Aufgabe bearbeitet wird, deutlich hervor, welche Zielrichtung die entsprechende philosophische Denkrichtung hat. Der Zusammenhang von methodischer Zugangsweise und dementsprechender Perspektivierung der Analyseergebnisse wird einsichtig (vgl. Rohbeck 2008, S. 163-174). Werden die Schülerinnen und Schüler an solcherart Erschließungsaufgaben gewöhnt, sind sie mehr und mehr in der Lage, philosophische Methoden selbstständig und ihrem eigenen Erkenntnisziel angemessen zu wählen.

Mit Bezug auf die Möglichkeit, die phänomenologische Methode auf den Umgang mit Texten anzuwenden, räumt Rohbeck zunächst ein: „Diese Denkrichtung paßt hier nicht so recht, weil in ihr weniger Texte als unmittelbare Wahrnehmungen im Vordergrund stehen“ (Rohbeck 2008, S. 169). Dann aber relativiert er diesen Kommentar, indem er darauf verweist, dass in der phänomenologischen Leseforschung subjektive Bewusstseinszustände während der Textrezeption, also innere Wahrnehmungen, thematisiert werden. Transformiert auf praktisches Unterrichtshandeln ergibt sich nach Rohbeck für einen phänomenologischen Zugriff auf den Aristoteles-Text folgende Aufgabe: „Beschreiben Sie Ihre eigenen Gedanken und Empfindungen bei der Lektüre des Textes“ (ebd., S. 170).

Innerhalb der Hermeneutik unterscheidet Rohbeck vier Richtungen und transformiert diese in entsprechende Texterschließungsaufgaben. Für die erste Richtung, die nach Rohbeck auf eine traditionelle textimmanente Analyse des Inhaltes zielt, d. h. das behandelte Problem muss erkannt, Begriffe müssen geklärt, die Argumentation muss rekonstruiert und kritisiert werden, (vgl. Rohbeck 2008, S. 165) lautet die Aufgabe: „Geben Sie den Inhalt des Textes wieder“ (ebd., S. 166). Weiterer hermeneutischer Denkrichtungen entsprechend folgen als nächste Aufgaben „Erschließen sie die Schreibabsicht des Autors“ (ebd., S. 167), „Erläutern Sie die Aussagen im kulturellen Kontext“ (ebd.) und „Formulieren Sie vor der Lektüre ihre Erwartungen an den Text und konfrontieren Sie dieses Vorverständnis mit dem folgenden Textverständnis“ (ebd., S. 68). Die ersten Aufgaben erinnern an Fertigkeiten aus der *hermeneutica generalis*, die letzte an die philosophische Hermeneutik im Sinne Gadammers.

Wie Johannes Rohbeck habe auch ich meine Aufgabenstellungen gewonnen, indem ich sie aus den allgemeinen Prinzipien der Fachwissenschaften abgeleitet

und mit Blick auf einen speziellen Anwendungszusammenhang transformiert habe. Meine Arbeitsanregungen für die drei phänomenologisch orientierten Phasen<sup>65</sup> lauten zum Beispiel: *1. Beobachtet Euch selbst beim Lesen und achtet darauf, was der Text zur Erscheinung bringt: z. B.: Welche Inhalte und narrativen Empathieangebote nehmt ihr auf, welche Einfälle treten dazu, welche Gefühle bemerkt ihr, was nehmt ihr von Eurer Umgebung wahr? 2. Blickt auf Eure Wahrnehmungen zurück und versucht, möglichst viele auf den Text bezogene Inhalte, Assoziationen, Empfindungen und auch Wahrnehmungen aus der Umgebung wieder aufzurufen. 3. Reflektiert Euren Leseprozess, indem Ihr Euch fragt: Wie war ich emotional zum Text eingestellt und welche Entdeckungen habe ich deshalb gemacht? Auf welche Elemente des Textes oder Eindrücke aus der Umgebung habe ich mich (z. B. aus Gewohnheit, mit positiver Erwartung oder mit Abneigung) gerichtet, und was habe ich deshalb entdeckt oder übersehen?*

Die erste Aufgabe dient zur Wahrnehmung der phänomenalen Wirklichkeit während des Lesens bzw. Verstehens. Die zweite Aufgabe versucht eine Beschreibung des Wahrgenommenen und verweist nochmals auf die Differenziertheit, die das *Post-Narrativ* haben sollte. Die dritte Aufgabe lehnt sich an die Operation der phänomenologischen Reflexion an und entspricht entfernt der Analyse der *noetisch-noematischen* Korrelationen.

Offensichtlich habe ich die phänomenologisch orientierten Aufgaben zur Texterschließung komplexer gestaltet, in einem Dreischritt von Wahrnehmung, Beschreibung und Reflexion. In den hermeneutisch orientierten Phasen meines Modells kann ggf. die ganze Bandbreite dessen abgedeckt werden, was Rohbeck als hermeneutische Aufgaben vorstellt. Der Unterschied zwischen meinem und Rohbecks Ansatz liegt jedoch noch auf einer anderen Ebene. In Rohbecks Beispiel sind die Aufgaben, mit denen der Text bearbeitet werden kann, als gleichwertige Möglichkeiten, nebeneinander aufgeführt. Die Schülerinnen und Schüler überschauen auf diese Weise, dass es solche Erschließungsmöglichkeiten gibt, unterscheiden deren jeweiliges Potential und können lernen, die Aufgabenformate zielführend anzuwenden. Mir dagegen geht es um den sich entwickelnden Prozess des Textverstehens generell, ganz besonders um dessen Anfang.

---

<sup>65</sup> Diese Arbeitsanregungen habe ich bereits in Teil C, Kap. 2.2 im Zusammenhang mit der Erläuterung des phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodells vorgestellt.

Dieser soll durch philosophische Methoden unterstützt werden. Deshalb ergibt sich für mich eine zwingende Reihenfolge der ersten vier methodischen Verfahren für die Textarbeit. Die erste subjektive Wahrnehmung bei der Textbegegnung ist unhintergebar. Die sich jeweils als individuelle Grundlage für alle weitere Interpretation konstituierende phänomenale Wirklichkeit kann nur mit phänomenologischen Mitteln beschrieben und reflektiert werden, deshalb sollen die Schülerinnen und Schüler genau dies versuchen. Selbstverständlich müssen Text bzw. Autor dem Potential der Lernenden entsprechend ausgewählt und die Aufgaben so formuliert werden, dass die Lernenden sie erfolgreich anwenden können. Gelingt dies, philosophieren bzw. reflektieren die Schülerinnen und Schüler von Beginn des Wahrnehmungs- und Verstehensprozesses an. Erst nach dem phänomenologischen Zugang können sich hermeneutische Methoden anschließen, wie Rohbeck sie vorschlägt. Auch analytische Verfahren wie Begriffsbestimmung und Analyse der Argumentation (vgl. Rohbeck 2008, S. 171), haben hier ihren stimmigen Platz. Allerdings müssen sie der Richtung entsprechen, welche die Lernenden ihrer Arbeit gegeben haben. Sie werden gewählt aufgrund der Empfindungen und Ideen der Lernenden. Leitend für die Auswahl der Arbeitsweisen ist durchgängig die Frage, welche Vorgehensweise die Schülerinnen und Schüler in einem konkreten Kontext als schlüssig ansehen, welche sie für sich als geeignet erachten, um nach ihren Erkenntnisinteressen aspektartig weiterzuarbeiten. Die Lehrperson wird hier zunächst nur in dem Sinne unterstützen, als sie überschauen kann, ob die Entscheidungen der Lernenden sich innerhalb der Möglichkeiten bewegen, die der Text zur Verfügung stellt.

Bisher blieb noch ein gängiges Verfahren im Umgang mit Texten unberücksichtigt, das von Rohbeck aus der philosophischen Hermeneutik in die Didaktik transformiert wird: der Abgleich von Vorwissen und Erwartungen bezüglich des Textes mit der späteren Leseerfahrung. Bei Rohbeck lautet die Aufgabe: „Formulieren Sie vor der Lektüre Ihre Erwartungen an den Text und konfrontieren Sie dieses Vorverständnis mit dem folgenden Textverständnis“ (ebd., S. 168). Dieser wichtige Gedanke der hermeneutischen Spirale scheint sich in meinem Modell nicht zu finden. Die Frage nach persönlichen Erwartungen wird tatsächlich nicht gestellt. Das bedeutet, Vorwissen wird im Vorfeld der Textbegegnung nicht aktualisiert. In der philosophischen Hermeneutik ist dieser Vergleich allerdings nicht, wie es im Unterricht üblich ist, vorrangig für einen

Spannungsaufbau beim Lesen gedacht, sondern er dient zur Reflexion des Verstehensprozesses im Sinne der Reflexion des historischen Bewusstseins. Blicken wir nochmals zurück auf Gadamer:

„Die Vorurteile und Vormeinungen, die das Bewusstsein des Interpreten besetzt halten, sind ihm als solche nicht zu freier Verfügung. Er ist nicht imstande, von sich aus vorgängig die produktiven Vorurteile, die das Verstehen ermöglichen, von denjenigen Vorurteilen zu scheiden, die das Verstehen verhindern und zu Mißverständnissen führen“ (WM1, S. 301).

Die Wirkung der Vorurteile zeigt sich im Prozess des Lesens (siehe B 1.3, S. 37) und kann währenddessen und nachher reflektiert werden. Eine entsprechende Reflexion ist in meinem Modell durchaus vorgesehen, allerdings erst spät, in Phase 7, wenn die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler auf die im Text vermittelte Sache mit der Perspektive des abstrakten Autors verglichen wird. Dann können die unterschiedlichsten Vorkenntnisse und Erfahrungen aus der Lebenswelt der Lernenden, welche jeweils in ihre *Post-Narrative* eingegangen sind, zur Sprache gebracht werden. Je nach Bedarf wird reflektiert, welche Bedeutung das jeweilige Vorwissen oder der jeweilige Kontext für das Textverständnis des Einzelnen haben bzw. hatten; anders ausgedrückt, reflektiert wird der hermeneutische Standort der Lernenden.

Als Fazit der vorausgehenden vergleichenden Überlegungen ergibt sich für mich: Bezüglich der Notwendigkeit, Unterrichtsmethoden fachphilosophisch zu begründen und herzuleiten, stimme ich uneingeschränkt mit Rohbeck überein. Die Transformation von Methoden der Phänomenologie und Hermeneutik in Aufgaben für konkrete Lernprozesse habe ich im Vergleich zu Rohbeck differenzierter gestaltet. Allerdings ist das meinem primären Ziel geschuldet, einen komplexen Lernprozess zu initiieren, der unmittelbar am Lernsubjekt ansetzt. Für dieses Anliegen ist die Methode der Transformation in der Art, wie Rohbeck sie formuliert und vorstellt, noch nicht die optimale Vermittlungsweise zwischen Philosophie und Didaktik. Ich werde im letzten Kapitel dieses Teils ein Verfahren vorstellen, das der Transformation ähnelt, aber meinen Absichten noch mehr entspricht.

Rohbecks besonderes Verdienst sehe ich darin, dass er die methodische Vielfalt philosophischer Denkrichtungen akzentuiert und damit den Lernenden die Bandbreite philosophischer Disziplinen nahebringt. Damit erwerben die Schülerinnen und Schüler eine größere Auswahl möglicher Zugangsweisen auf philosophische

Texte, als das herkömmlich geschieht. Der Gewinn der Transformationen liegt dabei nicht in der Originalität der Aufgabenstellungen und damit in ihrer motivationalen Funktion, sondern darin, dass jede auf einen bestimmten philosophischen Zusammenhang verweist. So erscheint ein Text aus immer neuen Perspektiven. Dies erweitert insofern die Methodenkompetenz der Lernenden, als sie auch die Herkunft der verschiedenen Methoden durchschauen können. Außerdem werden ihnen z. B. mit Konstruktivismus und Dekonstruktion auch aktuelle Denkrichtungen der Philosophie bzw. ungewöhnliche Perspektiven auf Texte nahegebracht, die Erkenntnisse abseits der etablierten Erschließungsmethoden ermöglichen.

### **5 Phänomenologische Akzente in der Philosophiedidaktik von Christa Runtenberg**

In ihrer Einführung in die Philosophiedidaktik (2016) setzt Christa Runtenberg neue Akzente. Sie ergänzt das Selbstverständnis der Philosophiedidaktik sowie die Richtungen der philosophischen Tradition, denen diese sich verpflichtet sieht, betont durch phänomenologische Perspektiven. Konsequenterweise leitet Runtenberg deshalb die Ziele der Philosophiedidaktik aus einem dynamischen Identitätsbegriff her, der in der Tradition von Heidegger, Hannah Arendt und Helmut Plessner steht (vgl. Runtenberg 2016, S. 61). Danach befindet sich das einzelne Leben von Anfang an in einem Netz narrativ strukturierter Wirklichkeiten und verändert sich darin im Laufe der Zeit. Es gewinnt immer neue Standorte, nimmt neue Perspektiven ein. Insofern bildet der Einzelne seine Identität in permanenter Auseinandersetzung mit sich selbst, seinen Gefühlen, Erinnerungen und seiner historischen Situation und gleichfalls auch in ständiger Auseinandersetzung mit Anderen. Merleau-Ponty folgend sieht Runtenberg den Leib als Ich-Pol, als unhintergehbaren Ausgangspunkt für die individuelle Perspektive des Individuums auf die Welt. Diese wechselnde Perspektive bedingt entsprechend das geistig-leibliche Verhalten des jeweiligen Menschen zur Umwelt. Der obenstehenden Vorstellung von Identitätsbildung und dem daraus folgenden Verhältnis von Ich und Welt muss nach Runtenberg auch die philosophische Bildung Rechnung tragen. Sie muss die Vielperspektivität der Lebens-, Herrschafts- und Wissensformen berücksichtigen, in die heutige Schülerinnen und Schüler eingebunden sind, und diese zu einer wachen, kritisch reflektierten Haltung anleiten.

„Philosophische Bildung sollte festgefügte Überzeugungssysteme und Deutungsmuster kritisch analysieren und eine Grenzhaltung einnehmen. Sie erkennt die Kontingenz und Standortgebundenheit des menschlichen Lebens an und begrüßt die Freiheit des Anderen sowie die Vielfalt der Lebensprozesse“ (Runtenberg 2016, S. 63).

Philosophisch gebildet zu sein meint demnach, sich nicht einfach mit den Grenzen zufriedenzugeben, welche die etablierten gesellschaftlichen Praktiken, Machtstrukturen und Deutungssysteme dem einzelnen Menschen setzen. Eine philosophisch kritische Haltung prüft, worin diese Grenzen begründet sind, welche Perspektiven auf die Welt sie widerspiegeln, welche Ansprüche hinter ihnen stehen. Und Grenzhaltung meint überdies, zu fragen, welche Grenzen überschritten werden können und müssen. Schließlich muss eine solche Haltung auch kritisch die Grenzen der eigenen Perspektive reflektieren (vgl. ebd., S. 27-29).

Aufgrund eines solchen Identitätsverständnisses und dem daraus resultierenden Konzept philosophischer Bildung ergeben sich Konsequenzen für den Unterricht. Methoden des kritischen Prüfens von Thesen und Begründungen, Kenntnis kanonischer Texte der philosophischen Tradition sowie Argumentations- und Diskursfähigkeit sind Voraussetzungen, um eine kritisch reflektierte Haltung einnehmen zu können. Allerdings sind diese Voraussetzungen nicht nur mit der Förderung kognitiver Kompetenzen zu erreichen. Um die Kontexte, in die der Einzelne eingebunden ist, adäquat wahrnehmen und den eigenen Reaktionen ggf. entsprechend Ausdruck verschaffen zu können, spielen die Fähigkeiten des Leibes eine wesentliche Rolle. Deshalb darf das Potential, das in der sinnlichen Wahrnehmung und leiblichen Ausdruckskraft enthalten ist, nach Runtenberg nicht länger für die Philosophie ungenutzt bleiben.

„Deshalb sind Schauen, Wahrnehmen, Sich-Ausdrücken mittels Leiberfahrungen, insbesondere das atmosphärische Wahrnehmen und das *embodiment* als wichtige Kompetenz des Philosophierenden zu gewichten“ (Runtenberg 2016, S. 64, Hervorhebung im Original).

Neben die Entwicklung und Entfaltung kognitiver Kompetenzen muss die sinnliche Wahrnehmung als wichtige Erkenntnisquelle gestellt und bewusster genutzt werden, um die Möglichkeiten der Vernunft und ihr Selbstverständnis zu erweitern. Auf den philosophischen Unterricht übertragen heißt das, auch phänomenologisch orientierte Methoden sowie handlungs- und produktionsorientierte Verfahren, z. B. das theatralischen Philosophieren, können einen

berechtigten Platz beim Umgang mit philosophischen Themen und Problemfragen einnehmen und sie können diesen Platz auch philosophisch begründet verteidigen.

Die produktionsorientierte Didaktik z. B. sieht das Lesen als aktiven Vorgang, in den der Rezipient sozusagen mit *Leib und Seele* involviert ist. Lesen ist nicht Rezeption, sondern Ko-Produktion. Christa Runtenberg erklärt diese Interaktion zwischen Text und Leser wie folgt:

„Das, was der Autor produziert hat, wird vom Leser koproduzierend verstanden. Der Lesende nimmt die vom Autor produzierten Textmerkmale auf und vollzieht sie koproduzierend nach in ihrer Differenz zu anderen möglichen, aber nicht realisierten Merkmalen. Der Lesende dekodiert dabei aber nicht einfach die vom Autor gesendeten Zeichen, sondern fügt den Textzeichen selbst immer etwas hinzu“ (ebd., S. 49).

Schon in der Hermeneutik Gadamers ist dieser Gedanke angelegt. Der Leser bringt sich selbst in den Text ein, indem er das Gelesene zu sich in Beziehung setzt. So schafft er eine individuell akzentuierte Rezeption. Dieses kreative Potential, was beim Lesen aktualisiert wird, wurde bislang hauptsächlich im Literaturunterricht genutzt. Christa Runtenberg will es auch für die Philosophie beanspruchen. Um sich Texte anzueignen, Sinnentwürfe zu konstruieren und dabei eigene Perspektiven einzubringen, bieten sich deshalb als Alternative zu traditionellen Analyseverfahren stärker produktionsorientierte Aktivitäten an. Hier können die Ausdrucksmöglichkeiten des Leibes, z. B. Stimmführung und Gestik, vielfach von Seiten der Schülerinnen und Schüler als Deutungsverfahren eingesetzt werden. Die notwendige Voraussetzung für solche alternativen Interpretationsmethoden ist nach Runtenberg jedoch „ein offener, nicht gelenkter Umgang mit Texten“ (Runtenberg 2016, S. 50). Nur ohne einschränkende Vorgaben kann die Aussage des Textes von Seiten des Rezipienten insofern individuell angereichert werden, als dieser sich an selbst ausgewählten Stellen, die mit ihm als Leser etwas zu tun haben, deutend einbringt. Der Rezipient konturiert auf diese Weise sein Ko-Produkt. Von den vier grundlegenden Formen produktionsorientierten Umgangs, welche bei Runtenberg referiert und akzentuiert werden (vgl. ebd., S. 50-51), stehen die ersten beiden denjenigen Aufgabenstellungen nahe, welche in den Phasen 2 und 7 meines Modells als Arbeitsanregungen vorgesehen sind. Es sind die Verfahren der *produktiven Konkretisation* und der *Visualisierung*. Auf diese gehe ich jetzt näher ein und zeige Zusammenhänge zu

den entsprechenden Phasen des phänomenologisch-hermeneutischen Modells auf.

Beim Verfahren der *produktiven Konkretisation* z. B. werden subjektive Erfahrungen der Rezipienten, hier der Schülerinnen und Schüler, in den Text eingebracht, um ausgewählte Passagen zu veranschaulichen oder vertiefend zu deuten (vgl. ebd., S. 50). Z. B. können Textstellen, die unbestimmt bleiben, sogenannte Leerstellen, vom Leser ausgestaltet werden. Oder Texte werden umgestaltet oder weitergeschrieben. Dieser Prozess verläuft im Unterricht in drei Schritten. Die Konkretisationen, also die ergänzenden Beiträge, werden zunächst schriftlich ausgestaltet und dann der Lerngruppe vorgetragen. Danach werden die Produkte jeweils verglichen, worauf ein Rückbezug auf den Text erfolgt. Dabei klären die Schülerinnen und Schüler im Diskurs, ob sich die jeweiligen Konkretisationen stimmig ins Textganze einbinden lassen, sie diskutieren, inwiefern diese die Interpretation vertiefen und welche Fragen sich dadurch ergeben. Dieser Rückbezug auf den Text ist deshalb wichtig, weil am Ende des Lernprozesses eine konsensfähige Interpretation stehen soll, die durch die subjektiven Ergänzungen perspektivisch angereichert wurde.<sup>66</sup>

Zunächst ähneln sich die Vorstellungen von Ko-Produktion und *Ko-Narration*. Der Leser ist jeweils aktiv in den Leseprozess eingebunden. Der Ausdruck *Ko-Narration* vermittelt allerdings eher die narrative Struktur der Wahrnehmungen beim Lesen, nicht so sehr die textproduzierenden Leistungen des Rezipienten. Beiden Ansätzen gemein ist, dass der Zugang auf den Text jeweils völlig offen beginnt (vgl. Runtenberg 2016, S. 50). Man verzichtet auf herkömmliche Erschließungsaufgaben, um eine individuelle Rezeption zu ermöglichen. Jedoch fokussiert die Methode der produktiven Konkretisation den Blick des Rezipienten bewusst auf bestimmte Stellen, die Leerstellen. Sie werden identifiziert und während oder nach dem Lesen stimmig zur Textgrundlage ausgestaltet. Im Vergleich dazu ist im phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodell bei der Textbegegnung keine Gestaltungs- sondern zunächst lediglich eine Wahrnehmungsaufgabe vorgesehen. Der Text wird in der Form wahrgenommen, wie er

---

<sup>66</sup> Das Verfahren der Ergänzung von Leerstellen ist in der Literaturdidaktik nicht völlig unumstritten. Zur differenzierten Kritik produktionsorientierter Schreibaufgaben im Literaturunterricht vgl. Fritzsche 1996, S. 197-212.

für das Subjekt im Zusammenspiel mit der komplexen Wirklichkeit seiner Umgebung in Erscheinung tritt und sich mit dieser verbindet.

In der dem Lesen folgenden Phase 2 des phänomenologisch-hermeneutischen Modells, in der das individuelle *Post-Narrativ* dokumentiert wird, ergeben sich weitere Ähnlichkeiten zur Methode der Produktionsorientierung. In beiden Konzepten stellen die Schülerinnen und Schüler jeweils ein individuell gestaltetes Produkt her, das später innerhalb der Lerngruppe diskutiert wird. Beiden Verfahren liegt der Gedanke zugrunde, dass durch individuelle Eingriffe bzw. Zugriffe der Rezipienten in bzw. auf den Originaltext eine größere Vielfalt an Perspektiven auf das Original erreicht wird. Auf diesem Wege kann eine komplexere Deutung entstehen. Solche Eingriffe sind im produktionsorientierten Verfahren die ausgestalteten Leerstellen, im phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodell die individuelle Struktur, die Akzentsetzung und die textfernen Elemente, die ins *Post-Narrativ* eingefügt werden können.

Weiter oben habe ich ein zweites texterschließendes Verfahren erwähnt, das von Christa Runtenberg vorgestellt wird, die Visualisierung. Dabei setzen die Schülerinnen und Schüler die Aussagen von Texten bzw. Textpassagen in Bilder, Plakate oder Comics um (vgl. Runtenberg 2016, S. 51). Die präsentativen Formen, die dabei entstehen, können besonders fokussieren oder auch ein sehr offenes Verweisungspotential haben. Damit erweitern sie den Horizont der Interpretation ggf. um Sinnebenen, die eine diskursive Auslegung nicht erreicht. In der zweiten phänomenologischen orientierten Phase meines Modells haben die Schülerinnen und Schüler auch die Möglichkeit, sich für eine Visualisierung zu entscheiden, denn das *Post-Narrativ* kann grundsätzlich sowohl diskursiv als auch präsentativ zum Ausdruck gebracht werden. Wenn der Text sich dazu eignet, sind z. B. Skizzen mit Randnotizen oder auch komplexere Zeichnungen möglich. Allerdings ist dies eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, wenn man bedenkt, dass möglichst auch persönliche Gefühle und Assoziationen in das *Post-Narrativ* einbezogen werden sollen. Die Option der präsentativen Darstellung liegt eher nahe, wenn im Originaltext bereits eine bilderreiche Sprache verwendet wird oder konkrete Situationen beschrieben werden. In Einzelfällen ist es zudem denkbar, dass die Lernenden ihre *Post-Narrative* in Form szenischer

Darstellungen präsentieren.<sup>67</sup> Im Allgemeinen bietet es sich aber an, dass ein *Post-Narrativ* in Stichworten oder Fließtext verschriftlicht wird.

Vergleicht man das didaktische Ziel, welches mit der Aufgabe verfolgt wird, ein individuelles *Post-Narrativ* zu dokumentieren, genauer mit den Überlegungen, die hinter dem produktionsorientierten Verfahren stehen, einen Text zu verändern, indem eine Leerstelle ausgefüllt oder der Text weitergeschrieben wird, ergeben sich wiederum Unterschiede. Wird eine Konkretisation im Sinne des produktionsorientierten Ansatzes erstellt, nehmen die Lernenden eigene kreative Ergänzungen oder Umgestaltungen vor, die in das Sinngefüge des vorliegenden Originaltextes stimmig integrierbar sein sollen. Die jeweiligen Schülerprodukte vervollständigen oder vertiefen einerseits schwerpunktmäßig den Sinngehalt und liefern andererseits kreative Einstiegsmöglichkeiten in die gemeinsame Interpretation.

Wird dagegen ein *Post-Narrativ* erstellt, liegt kein Text vor. Erinnerungen und retentional noch wahrnehmbare Phänomene, textimmanente sowie textferne Elemente werden zusammengeführt. Damit entsteht ein Narrativ, welches auch bruchstückhaft sein wird, denn einige seiner Elemente sind vielleicht sogar ohne ersichtlichen Textbezug in Erscheinung getreten. Die *Post-Narrative* werden nicht als zusätzliche Sinneinheiten erstellt, die als stimmige Passagen dem Original eingefügt oder nachgestellt werden, sie bringen präsentativ oder diskursiv ganz eigenwillige Sinngefüge hervor. Sie sind sozusagen erste Neuproduktionen des Gesamten. Auch sie werden, wie die Konkretisationen, von den Schülerinnen und Schülern reflektiert. Allerdings zunächst in ihrer Eigenschaft als Korrelationen von Wahrnehmungsweisen und deren entsprechender Textpräsenz. Erst später wird reflektiert, was sie zur individuellen und zur intersubjektiv konsensfähigen Deutung des Textes beitragen können.

In der letzten, der 7. Phase des phänomenologisch-hermeneutischen Modells, nachdem der Text kritisiert wurde, ist Platz für Aufgabenstellungen, die geläufigen produktorientierten Aufgaben entsprechen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich ihre Erkenntnisse individuell aneignen, sich diese bestenfalls einverleiben. Weil es dafür der konzentrierten, selbstbezüglichen Reflexion bedarf,

---

<sup>67</sup> Hierzu wird in Teil E 1.3.1 ein konkretes Umsetzungsbeispiel vorgestellt.

kommt an dieser Stelle die Bedeutung des Schreibens für das Philosophieren zum Tragen. Die Lernenden bringen in einem beliebigen selbst gewählten Textformat, das kann ein Tagebucheintrag, ein Dialog oder sogar ein Gedicht sein, zum Ausdruck, was ihnen in dem vorangegangenen Verstehensprozess besonders wichtig war. Auf diese Weise geht der phänomenologisch-hermeneutische Lernprozess nochmals zurück auf die Ebene der Selbsterfahrung, auf der er begonnen hatte. Hier wird die neue Orientierung dokumentiert, die sich aus dem komplexen Lernprozess ergeben hat.

Zuletzt möchte ich in diesem Zusammenhang noch eine spezielle Perspektive hervorheben, unter der Christa Runtenberg philosophische Prozesse betrachtet. Sie weist auf die Bedeutung des Leiblichen für philosophisches Denken und philosophischen Unterricht hin. Leiblichkeit spielt in alltäglichen Unterrichtssituationen eine entscheidende Rolle, sie ist das Medium, über das der Einzelne in der Lerngruppe interagiert.

„Leibliches Spüren ermöglicht das Bezogensein auf Begebenheiten in der wahrnehmbaren Welt; Wahrnehmungen drücken sich aus in leiblichen Reaktionen. Der Leib ist eine wichtige Grunddimension des Personalen, ein basaler Spielraum von Kommunikation, leibliche Resonanz schwingt immer mit“ (Runtenberg 2016, S. 63).

Der Leib antwortet ständig kinästhetisch und affektiv auf Wahrnehmungen aus der Umwelt. Mit wechselndem Empfindungs- und Gefühlspotential, mit jeweils angepasster Körperhaltung, mit wechselnden Gesten, bringt er seine jeweilige Beziehung zur Welt zum Ausdruck. Diese Ausdrucksweisen eines Menschen können ignoriert, missverstanden, aber auch verstanden werden. Dementsprechend fallen die Reaktionen der Mitmenschen aus. Auf eine Unterrichtssituation übertragen bedeutet das: Die leiblichen Ausdrucksweisen der Schülerinnen und Schüler sind wichtige Referenzen in der Prozessdiagnostik. Sie geben Auskunft über die Entwicklung und den Erfolg des Lernprozesses, indem sie zeigen, wie die einzelnen Schülerinnen und Schüler emotional auf die Anforderungen reagieren, bzw. wie die Lerngruppe als Ganze gestimmt ist. Die Körperhaltung eines Lernenden kann z. B. engagierte Konzentration auf ein Problem oder auch Verzweiflung über eine zu schwere Aufgabe ausdrücken. Solche Funktionen des Leibes vermitteln aber nicht nur der Lehrkraft Informationen über die Lernsituation ihrer Schülerinnen und Schüler. Christa Runtenberg verweist darauf, dass sie auch selbst Gegenstand des philosophischen Unterrichts werden sollten (vgl.

ebd. S. 64). Leibliche Ausdrucksweisen und leibliches Wahrnehmungspotential können als Verweise auf Gefühle und Stimmungen analysiert, auch kultiviert und gefördert werden.<sup>68</sup> Auf dieser Ebene lassen sich auch kognitive Prozesse gezielt unterstützen. Besonders aber ist der Leib ein Resonanzsystem für die Schwingungen im sozialen Miteinander. Eine angenehme, vertrauensvolle Beziehung zwischen allen Beteiligten und das gemeinsame Interesse am Thema sind Bedingungen für gelungene Lernprozesse, nicht nur in der Schule. Wird dieses Resonanzsystem gefördert, d. h. üben sich alle am Unterricht Beteiligten darin, sowohl positive wie auch negative Schwingungen in der Lerngruppe wahrzunehmen, können diese zur Sprache gebracht und analysiert werden. Damit ergibt sich die Möglichkeit, eine wesentliche Grundlage des Lernens gemeinsam bewusst zu gestalten: eine angenehme und inspirierenden Unterrichts-atmosphäre.<sup>69</sup>

Auch in dem Lernprozess, den ich vorstelle, kommt der leiblichen Wahrnehmung im Sinne von Resonanzfähigkeit für affektive bzw. emotionale Phänomene eine tragende Funktion zu; besonders in den phänomenologisch orientierten Phasen. Schon während der *Ko-Narration* ist es die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler, auf ihre Gefühle und leiblichen Reaktionen zu achten. Überdies sollen sie besonders sensibel werden für narrative Empathieangebote in Form von phänomenalen Ausdrücken und Stimmungen, die aus Richtung des Textes wahrnehmbar werden. Denn dies sind diejenigen Elemente, welche einen ersten persönlichen Zugang zu den philosophischen Texten eröffnen können. Tauschen sich die Schülerinnen und Schüler darüber aus, nehmen sie auch gleichzeitig die

---

<sup>68</sup> Die Frage nach der Bedeutsamkeit und der Erkenntnisleistung von Gefühlen hat eine lange Tradition in der Philosophiegeschichte und ist auch längst von der Philosophiedidaktik als wichtiges Unterrichtsthema anerkannt. Klaus Blesenkemper betont, „gerade die Thematisierung von Gefühlen leistet die doppelte und wechselseitige Erschließung von Ich und Welt in besonders erhellender Weise“ (Blesenkemper 2006, S. 103). Werde ich mir meiner Gefühle bewusst und kann sie beschreiben, erfahre ich einerseits, was mit mir selbst geschieht und andererseits, wie ich zur Welt stehe. Dabei ist die Beschreibung meiner eigenen Gefühle allerdings nur möglich, indem ich auch meine leiblichen Reaktionen in Worte fasse. In seinem Aufsatz *Philosophieren über Gefühle* (2006) entfaltet Blesenkemper dazu theoretische Grundlagen und stellt konkrete Unterrichtsbeispiele vor.

<sup>69</sup> Sehr aktuell wird die Frage nach der Lernatmosphäre in der sogenannte Resonanzpädagogik vertieft. Zur Definition des Begriffs und der Bedeutung von Resonanz für gelingenden Unterricht siehe Rosa Hartmut; Endres Wolfgang 2016.

entsprechenden Empfindungen anderer zur Kenntnis und lernen nach und nach, diese genau zu beschreiben und zu deuten. Dabei liegt es nahe, im Verlauf des Lernprozesses nicht nur die Wahrnehmung von Stimmungen im Text oder bei einzelnen Mitschülern, sondern auch die Wahrnehmung von Stimmungen in der Lerngruppe zu thematisieren.

### **6 Kants Denkmaximen didaktisch angewendet: Klaus Blesenkemper**

Blesenkemper leitet sein Verständnis von philosophischem Unterricht im Wesentlichen aus der Philosophie Immanuel Kants (1724-1804) her. Im Zusammenhang mit seiner Tätigkeit als Lehrer und Hochschullehrer hat letzterer didaktisch relevante Gedanken formuliert, die auch für den heutigen Philosophieunterricht noch leitend sein können. Blesenkemper stellt in seinem Aufsatz *Kants Denkmaximen und ihre Anwendung als Maximen der Philosophiedidaktik* (2017) diese Maximen sehr differenziert dar und erklärt, welchen didaktischen Nutzen ihnen zukommt, überträgt man sie als leitende Prinzipien auch auf den Unterricht in der Schule. Die Schülerinnen und Schüler können nach Blesenkemper damit zu der selbstbestimmten, kritischen Denkhaltung angeleitet werden, die für philosophisches Denken grundlegend notwendig ist.

Ich werde jetzt zunächst, in Anlehnung an Blesenkemper, einige didaktische Überlegungen Kants akzentuieren, welche die systematische Bedeutung der Denkmaximen in Kants Philosophieverständnis erkennbar machen. Dann gehe ich auf die Maximen ein und zeige, nach welchen Herleitungsprinzipien Blesenkemper sie auf die Gestaltung von Lernprozessen anwendet. An diese Überlegungen schließt sich dann ein weiterer Abschnitt an, in dem ich zeige, wie sich die Denkmaximen Kants in modifizierter Form auch in meinem Modell wiederfinden lassen.

Die Hinweise, die Kant in seinen *Vorlesungsankündigen für das Wintersemester 1765/66* in Königsberg darlegt, sind vor allem Hinweise zur Hochschuldidaktik. Angesichts der Tatsache, dass Kant viele Jahre an der Universität zu Königsberg den Lehrstuhl für Philosophie innehatte, muss es zunächst verwundern, dass er die Ansicht vertritt, man könne Philosophie nicht lernen. „Um also auch Philosophie zu lernen, müßte allererst eine wirklich vorhandene sein. Man müßte ein Buch vorzeigen und sagen können: sehet, hier ist Weisheit und zuverlässige Einsicht [...]“ (WA II, S. 909). Was meint Kant damit, dass man Philosophie nicht

lernen kann? Die kanonischen Texte der Philosophiegeschichte liegen doch vor. Philosophie im Sinne einer historischen Betrachtung ihrer Theoriegebäude scheint Kant also wohl nicht gemeint zu haben. Wenn man Philosophie nicht lernen kann, folgt daraus nicht auch notwendig, dass man sie nicht lehren kann? Was hieße das für den Unterricht? – Unstimmigkeiten, die sich hier andeuten, sowie die Fragen, die sich daraus ergeben, haben, wie in der Einleitung zu diesem Kapitel schon entfaltet, die didaktische Diskussion bis heute geprägt.

Nach Kant gibt es nicht *die* Philosophie als geschlossenes Lehrgebäude, das man rezipieren könnte, um ein ausgebildeter Philosoph zu werden. Die philosophische Tradition enthält unterschiedlichste Systeme, die keinen „gemeinsamen Maßstab“ (WA II, S. 910) haben und auch jeweils keine Vollständigkeit beanspruchen können. Philosophische Richtungen und Konzepte müssen durch kritisches Denken immer neu beleuchtet, weiterentwickelt, ggf. sogar wieder verworfen werden. Deshalb existiert Philosophie nach Kant nur als die gedankliche Anstrengung des Philosophierens. Eine Ausnahme bildet für ihn das Gebiet der Logik im Sinne einer „Kritik und Vorschrift des g e s u n d e n V e r s t a n d e s“ (WA II, S. 911, Hervorhebung im Original). Die Sätze der Logik können gelehrt und gelernt werden.<sup>70</sup> Ansonsten ist in der Philosophie wie auch im Alltag das eigene vernünftige Denken gefragt. „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahrspruch der Aufklärung (WA II, S. 53)“ heißt es in Kants Aufklärungsschrift aus dem Jahre 1784. Der Gedanke, dass eigenes Denken Mut erfordern könne, ist vor dem historischen Hintergrund des 18. Jahrhunderts gut zu erklären. Emanzipatorische Bestrebungen wurden auf der politischen sowie auf gesellschaftlicher Ebene vielfach unterdrückt. Kant fordert zur Emanzipation gegenüber Autoritäten jeglicher Art auf, wenn auch nur in Gedanken. Damit gemeint waren u. a. auch die Autoritäten der philosophischen Tradition.

„Auch soll der philosophische Verfasser, den man etwa bei der Unterweisung zum Grund legt, nicht wie das Urbild des Urtheils, sondern nur als eine Veranlassung selbst über ihn, ja sogar wider ihn zu urtheilen angesehen werden, und die Methode selbst nachzudenken und zu schließen ist es,

---

<sup>70</sup> Für seine Vorlesungen zur Logik bezieht sich Kant übrigens auf Georg Friedrich Meier: „Ich werde die Logik von der ersten Art [die oben erwähnte, A. S.] vortragen und zwar nach dem Handbuche des Hrn. Prof. Meier; weil dieser die Grenzen der jetzt gedachten Absichten wohl vor Augen hat [...]“ (WA II, S. 913). Kant sieht demnach in Meier jemanden, der wie er selbst auch die Grenzen philosophischer Theorien bedenkt.

deren Fertigkeit der Lehrling eigentlich sucht, die ihm auch nur allein nützlich sein kann [...]“ (WA II, S. 909).

In der Hochschule soll also der Lehrende, der die Studierenden in ausgewählten philosophischen Positionen unterweist, diese nicht als gültige Wahrheiten vorstellen. Texte dienen nach Kant lediglich dazu, das eigene Nachdenken der *Lehrlinge* herauszufordern und zu schulen, damit diese selbst ein Urteil über die in Frage stehende Sache fällen bzw. eine entsprechende Gegenposition entwickeln können. „Wir werden also, zum Behuf der Übung im Selbstdenken oder Philosophieren, mehr auf die Methode unsers Vernunftgebrauchs zu sehen haben, als auf die Sätze selbst, zu denen wir durch dieselbe gekommen sind“ (WA VI, S 450; Hervorhebung im Original). Es geht in der Philosophie also hauptsächlich um ein mit Hilfe philosophischer Methoden geschultes Denken. Die Inhalte stehen dabei im Hintergrund. Über alle konkreten Methoden setzt Kant jedoch noch erste Prinzipien, nach denen sich das Denken vollziehen soll. Kant erklärt diese in seiner *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (1798). Drei „unwandelbare[n] Gebote[n]“ (WA XII, S. 545) sind dazu erforderlich: „1) Selbst denken. 2) Sich in die Stelle jedes anderen zu denken. 3) Jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken“ (WA XII, S. 549).

Selbstdenken meint, wenn man Kant folgt, ein Denken, das an der Vernunft orientiert ist. Meines Erachtens kann man im Sinne Kants noch ergänzen, dass man sich dieses Selbstdenken auch zutrauen muss, um die dazu gehörigen gedanklichen Anstrengungen auf sich nehmen zu können. Weil nicht voraussehbar ist, wo man im Denken ankommt bzw. ob man eventuell scheitert, gehört bereits schon auf dieser Ebene ein wenig Mut dazu. „Das erste Prinzip ist negativ (nihilus addictus iurare in verba magistri) [auf keines Meisters Worte zu schwören verpflichtet] das der zwangsfreien [...] Denkungsart“ (WA XII, S. 549, Übersetzung des Herausgebers).

Kants Kommentar zufolge entbindet das Gebot des Selbstdenkens also von jeder Verpflichtung, andere Meinungen ungeprüft zu übernehmen, selbst wenn diese von den eigenen Lehrern stammen. Verpflichtungen gebietet lediglich die Vernunft. An ihr muss sich der Geltungsanspruch der eigenen Gedanken messen bzw. korrigieren lassen. „Die Vernunft verstopft die Quelle der Irrtümer (die Vorurteile) und sichert hiemit den Verstand durch die Allgemeinheit der Prinzipien“ (WA XII, S. 548).

Werden alle Annahmen, von denen man wie selbstverständlich ausgeht, an Vernunftprinzipien überprüft, können Vorurteile sicher entlarvt werden. Eins der Prinzipien „einer niemals passiven Vernunft“ (WA X, S. 227) besteht z. B. darin, nichts als existent zu behaupten, was nicht nach „Erfahrungsgesetzen“ (WA XII, S. 548) erklärt, d. h. an der Erfahrung überprüft werden kann. Als Beispiel führt Kant die Frage an, ob man an Gespenster glauben solle. Diese ist seiner Ansicht nach schnell zu klären. Es lässt sich darüber zwar „auf allerlei Art vernünfteln“ (WA XII, S. 548), sozusagen zum Spaß nachdenken. Wenn man aber das oben erwähnte Vernunftprinzip zugrunde legt, kommt man zu der Erkenntnis, dass es völlig müßig ist, sich ernsthaft mit dieser Frage zu befassen.

Das Vermögen des Verstandes, z. B. das logische Denken und Schlussfolgern, kann ohne die Aufsicht der Vernunft „äußerst böse und schädlich werden“ (WA IV, S. 18). Damit verweist Kant auf die Ebene des praktischen Handelns, auf der, wie es Kant in der *Metaphysik der Sitten* (1797) erklärt, die Vernunft auch unbedingt gebietet.

„Denn der reine praktische Gebrauch der Vernunft besteht in der Vorschrift der moralischen Gesetze. Sie führen aber alle auf die Idee des höchsten Gutes, was in der Welt möglich ist, sofern es allein durch Freiheit möglich ist: die Sittlichkeit“ (WA V, S. 274, Hervorhebungen im Original).

Vernünftiges Denken praktisch umzusetzen bedeutet, in ethisch relevanten Situationen nach dem Sittengesetz, dem kategorischen Imperativ, zu handeln. Verstand und Vernunft als das „höchste, die formale Logik übersteigende Vermögen“ (Blesenkemper 2015, S. 318) gemeinsam sind also der alleinige Maßstab, an dem jeder Einzelne die Angemessenheit seines Selbstdenkens und damit seiner Urteile und Handlungsoptionen verlässlich beurteilen kann und soll.

„Denn nur das, was wir selbst machen können, verstehen wir aus dem Grunde“ (AA XII, 57). Dieser Satz aus einem Brief Kants aus dem Jahre 1796 verweist nicht nur auf den engen Zusammenhang von Selbstdenken und Verstehen. Auch ein didaktisches Prinzip deutet sich hier an. Wenn nur dasjenige grundsätzlich und nicht nur oberflächlich verstanden werden kann, was ein Mensch selbst gedanklich herleitet oder eigenständig sachgerecht nachvollzieht, muss daraus für die Planung von Unterricht folgen: Lernprozesse sind so zu organisieren, dass die Lernenden zum Selbstdenken angeleitet werden, d. h., sie müssen die entsprechenden Gebote des Denkens einüben. Genau das bestätigt Kant, wenn er

über den Studierenden der Philosophie sagt, „er soll nicht G e d a n k e n, sondern denken lernen, man soll ihn nicht tragen, sondern l e i t e n, wenn man will, daß er in Zukunft von sich selbst zu g e h e n geschickt sein soll“ (WA II, S. 908, Hervorhebung im Original).

Nach Kant soll der philosophische Unterricht zu Freiheit und Autonomie führen, zumindest was das Denken angeht. Denn derjenige, der denken gelernt hat, kann selbst aktiv mit der philosophischen Tradition umgehen, kann selbst über ihre Aussagen philosophieren. „Philosophische Kenntnisse ohne selbst denkende Verarbeitung bleiben blind: philosophisches Selbstdenken-Können ohne philosophische Kenntnisse bleibt (weitgehend) leer“ (Blesenkemper 2017, S. 12).

Kenntnisse, also Wissensbestände, und eigenständiges Denken gehören in der Philosophie zusammen, auch beim Selbstdenken kommt das Eine nicht ohne das Andere aus.

Die zweite Denkmaxime zitiere ich nach Klaus Blesenkemper:

„2. Sich (in der [Gemeinschaft (= *handschriftliche Ergänzung von Kant, siehe Kant, WA 10, 549 u. 817 f.*)] Mittheilung mit Menschen) in die Stelle jedes A n d e r e n zu denken“ (Blesenkemper 2015, S. 316).

Diese Maxime ist eine „sich den Begriffen anderer bequeme[n] Denkungsart“ (WA XII, S. 549). Damit fordert Kant dazu auf, beim Denken die Perspektive zu wechseln und eine Sache unter alternativen Voraussetzungen, aus dem Blick eines Anderen, zu überdenken. Bediene ich mich der Gedanken anderer, bleibe ich nicht in meinem eigenen Denken befangen, sondern kann mich unter Einbeziehung der neuen Erkenntnisse, die mir die fremden Gedanken vielleicht bringen, weiterentwickeln. Es geht nicht um eine Addition von Gedanken, sondern um deren neue ertragreiche Verknüpfung. Kant hat handschriftlich ergänzt, dieser Perspektivwechsel solle in „*Gemeinschaft*“ (WA XII, S. 549) stattfinden. Blesenkemper belegt vielfach, dass es Kant tatsächlich um den realen Diskurs geht, d. h. um eine Gesprächsgemeinschaft (vgl. Blesenkemper 2015, S. 317, Blesenkemper 2017, S. 17). Dies möchte ich noch mit dem Hinweis auf Kants tägliche Tischgesellschaften ergänzen, bei denen dieser Menschen verschiedenster Berufe bei sich empfing. Der Philosophiehistoriker Gerd Irrlitz sagt dazu: „Kants Freundeskreis bestand aus Kaufleuten, Juristen, Ärzten, Theologen, auch

einigen Universitätskollegen“ (Irrlitz 2015, S. 3). Bei diesen Tischgesellschaften ging es nicht vorrangig um Philosophie, man tauschte sich über vielfältige tagespolitische oder auch literarische Themen aus. Kant war „kluge Geselligkeit“ (ebd.) wichtig. Das bedeutet, dass er seine philosophischen Überlegungen in den Horizont anderer historischer sowie zeitgenössischer Problemfelder einbinden konnte und nach Bedarf sozusagen multiperspektivisch beleuchten konnte. „Die reale Gesprächsgemeinschaft muss ihre erweiterten, aber immer noch privaten Gruppengrenzen sprengen, um tendenziell zu ´jedem Anderen` zu gelangen“ (Blesenkemper 2015, S. 317).

Übertragen auf die Gewohnheit Kants, sich täglich mit Gelehrten, aber eben darüber hinaus auch mit gebildeten Bürgern aus anderen Berufszweigen auszutauschen, ergibt sich: Kant hat seine zweite Maxime, die Idee, sich in die Stelle *jedes* Anderen zu denken, insofern konkret umgesetzt, als er sie im Alltag täglich erprobte. Darüber hinaus bildeten ihm aber auch die Autoren der philosophischen Tradition eine weitere große Gesprächsgemeinschaft. In Kants Werken werden andere Gelehrte teils sogar direkt angesprochen:

„Männer von Geistesfähigkeiten und von erweiterten Gesinnungen! Ich verehere eure Talente und liebe euer Menschengefühl. Aber habt Ihr wohl überlegt, was Ihr tut, und wo es mit Euren Angriffen auf die Vernunft hinaus will?“ (WA V, S. 280)

Dies Zitat stammt aus der kleinen Schrift *Was heißt: Sich im Denken orientieren?* (1786). In dieser Veröffentlichung setzt sich Kant beispielsweise sehr engagiert mit dem damals aktuellen Streit auseinander, den Moses Mendelssohn (1729-1786) und Johann Friedrich Jacobi (1743-1819) über Spinoza führten. Zeitgenössische sowie historische Gelehrte bzw. deren Ideen sind für Kant die Anderen, an deren Stelle er sich denkt: um sie zu verstehen, um vor allem aber *über sie* und meist auch *wider sie* zu urteilen.

Jetzt bleibt lediglich noch die dritte Maxime zu kommentieren. Sie lautet:

„3) Jederzeit mit s i c h s e l b s t e i n s t i m m i g zu denken“ (WA XII, S. 549, (Hervorhebung im Original).

Vorschnell gedeutet, kann diese Maxime leicht missverstanden werden. Es liegt die Deutung nahe, *einstimmig* zu denken, meine zunächst einmal, seine Gedanken widerspruchsfrei und in konsistenten Zusammenhängen zu entwickeln. Darüber hinaus kann noch gemeint sein, die eigenen Urteile und Meinungen sollten

regelmäßig überprüft werden. Klaus Blesenkemper weist zurecht darauf hin, dass der Anspruch der dritten Maxime über diese Interpretation hinaus gehen müsse, denn die obengenannten Aspekte seien schon in den ersten zwei Maximen enthalten (vgl. Blesenkemper 2017, S. 21). Die Forderung, nach den Regeln der Vernunft zu denken, geht offensichtlich auf die erste Maxime zurück, das Gebot zum Überprüfen des Denkens in Auseinandersetzung mit anderen ist aus der zweiten Maxime ableitbar. Die Forderung, mit sich selbst *einestimmig* zu denken, muss auf eine andere Ebene führen, die die gesamte Persönlichkeit im Blick hat.

„Die dritte Maxime, nämlich die der consequenten Denkungsart, ist am schwersten zu erreichen und kann auch nur durch die Verbindung beider ersten und nach einer zur Fertigkeit gewordenen öfteren Befolgung derselben erreicht werden“ (WA X, S. 227).

Die dritte Maxime umzusetzen, ist demnach eine große Herausforderung. Nach Kant braucht es dazu vielfache Übung im Denken. Es muss zur Gewohnheit geworden sein, dass man die ersten beiden Maximen befolgt, womit sich die Denkpraxis und konsequenter Weise auch das praktische Handeln immer mehr vervollkommen müssten. Klaus Blesenkemper weist darauf hin, dass Kant die dritte Maxime nicht explizit erklärt hat (vgl. Blesenkemper 2017, S. 21) und deutet sie im Sinne Kants wie folgt:

„Diese Arbeit gelingt nur durch einen beschwerlichen Prozess, der am besten als *Bildungsprozess* gefasst werden kann. Ich muss selbst denken, dann mein Selbst, im Sinne meiner vorläufigen Position, in Auseinandersetzung mit anderen selbstdenkend verlassen, und das immer wieder, bis es zur Fertigkeit wird, um schließlich alles zu einem stimmigen für mich selbst bedeutsamen Urteil zusammenzubinden“ (Blesenkemper 2017, S. 22, Hervorhebung im Original).

Hier ist von einem langen und mühsamen Prozess die Rede, in dem ein Mensch in Auseinandersetzung mit vielen anderen immer weiter an sich arbeitet. Ein solcher Prozess bleibt notwendig immer entwicklungsoffen.

Nachdem die Denkmaximen Kants erläutert wurden, gehe ich jetzt darauf ein, nach welchen Verfahren sie nach Klaus Blesenkemper in didaktisches Handeln übertragbar sind. Um sein methodisches Vorgehen zu erläutern, bezieht sich letzterer auf Ausführungen des Philosophen Kurt Bayertz (vgl. Blesenkemper 2017, S. 19). Nach Bayertz gibt es in der angewandten Ethik drei Denkweisen, mit denen es möglich ist, ethische Theorien auf konkrete Fallbeispiele anzuwenden: die Subsumption, das kontextualistische und das kohärentistische

Verfahren. Das kontextualistische Modell ist für das Anliegen dieses Kapitels kaum relevant, deshalb verweise ich lediglich auf das erste und dritte Verfahren.

Bei der Subsumption, einem deduktiven Verfahren, werden „Elemente des theoretischen Denkens [...] als Muster und Legitimationsgrund entsprechender Theoreme im Anwendungsfeld Didaktik/Fachdidaktik begriffen“ (ebd.). Das heißt, Theoreme der Philosophie, die einen normativen Geltungsanspruch haben, werden auf die Ebene der Fachdidaktik übertragen und analog dort umgesetzt. Für das Beispiel der kantischen Maximen ergibt sich folgende Deduktion: Wenn es allgemein gilt, dass die drei Denkmaximen Kants für vernünftige Denkprozesse verpflichtend sind, dann gilt diese Verpflichtung auch für Schülerinnen und Schüler (ebd.). Also muss der Unterricht so organisiert werden, dass sowohl das Selbstdenken, als auch das Denken in Gemeinschaft gefördert werden können. Die konkrete didaktische Frage, wie die Lernenden zu eigenständigem Denken angeleitet werden können, lässt sich unter die Frage nach den allgemeinen Maximen des Denkens subsumieren und zugleich auch von dieser theoretischen Ebene aus legitimieren. Nach Blesenkemper lassen sich die erste sowohl als auch die zweite Denkmaxime Kants subsumierend auf den Unterricht anwenden. Auch neuere didaktische Konzepte lassen sich unter Kants Maximen subsumieren: z. B. kann das längst gängige Verfahren des kooperativen Lernens nach Blesenkemper aus Kants Maximen hergeleitet werden. Ein kooperativer Lernprozess beginnt mit Einzelarbeit, dann erweitert sich der Lernprozess im konstruktiven Austausch mit anderen. Eine erste individuelle gedankliche Konstruktion wird somit schrittweise in Kooperation mit Mitschülern differenzierter und reflektierter (vgl. Blesenkemper 2017, S. 18).<sup>71</sup> Dabei weitet sich der eigene Denkhorizont ständig aus.

Entsprechend der ersten beiden Maximen Kants hat Klaus Blesenkemper das oben schon erwähnte Bonbon-Modell von Rolf Sistermann (siehe D, Kap. 2) in dessen dritter Phase revidiert. Nach Sistermann arbeiten die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase an einer selbstgesteuert-intuitiven Lösung des im

---

<sup>71</sup> Das aus dem Fremdsprachenunterricht entstandene *Think, Pair, Share Modell* steht z. B. stellvertretend für kooperatives Lernen. Es kann verschiedentlich modifiziert werden. Darauf weiter einzugehen, ginge aber am Fokus dieser Arbeit vorbei.

Unterricht relevanten Problems. Dies kann in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit geschehen, die Sozialform ist nach Sistrmann also nicht festgelegt. Blesenkemper unterteilt nun diese Phase nochmals in eine „selbstdenkend-intuitive Problemlösung“ und eine „erweitert-dialogische Problemlösung“ (Blesenkemper 2015, S. 320, Hervorhebung im Original). Damit wendet er beide ersten Maximen Kants auf die dritte Phase des Bonbon-Modells an. Nach dieser Organisation sind alle Lernenden zunächst einmal verpflichtet, sich selbst, ohne Unterstützung durch andere, mit der in Frage stehenden Sache zu beschäftigen. Erst nach der Einzelarbeit folgt das Denken in Gemeinschaft, d. h. in der Gruppe. Mit dieser Variante wird ein deutlicher Akzent auf die intuitive Problemlösung gesetzt, der gewährleistet, dass die Lösungsvorschläge der Schülerinnen und Schüler als wichtiger Schritt hin zur Antwort auf die Problemfrage ernst genommen werden. Überdies haben die Lernenden sich mit ihrer differenzierten Problemlösung selbst bereits heuristisches Potential geschaffen. Sie besitzen ausgearbeitete Perspektiven, mit denen sie auf das weitere Unterrichtsmaterial zugehen können. Blesenkemper schlägt vor, ggf. die zweite Maxime Kants „sowohl zur dritten wie zur vierten Phase hin [zu] öffnen [...]“ (Blesenkemper 2015, S. 320). Das würde bedeuten, es gibt keine starre Trennlinie zwischen Einzel- und Gruppenarbeit, hier ist je nach Bedarf Freiraum für didaktische Anpassungen.

Nach den bisherigen Überlegungen konnten didaktische Theoreme und unterrichtspraktische Lernprozesse unter die beiden ersten kantischen Maximen subsumiert werden, oder umgekehrt, die entsprechenden didaktischen Theoreme und Operationen konnten schlüssig zu den Maximen zurückgebunden werden. Keine so einfache Subsumptionsmöglichkeit gibt es nach Blesenkemper für die dritte Maxime. Zu diesem Zweck versucht er, das dritte von Bayertz genannte Anwendungsverfahren zu nutzen, das kohärentistische.

Nach Bayertz ist das kohärentistische Modell der angewandten Ethik ein Denkverfahren, welches „kontextsensitive, wahrnehmungsorientierte Problemlösungen“ (Bayertz 2008, S. 174) bevorzugt. Ihm unterliegt die Idee, dass Theoriebildung generell durch eine Verknüpfung von deduktiv und induktiv vorgehenden Gedankenbewegungen entsteht (vgl. ebd., S. 175). Um Kohärenz zwischen den Elementen der einzelnen Ebenen herzustellen, muss das Denken zwischen den Ebenen der Theorie und denen der konkreten Urteile wechseln.

„Um zu befriedigenden Resultaten zu kommen, müssen wir zwischen der allgemeinen Ebene der Theorien und Prinzipien und der Ebene der konkreten Urteile hin- und hergehen; sofern dabei Widersprüche zutage treten, müssen wir diese dadurch ausräumen, dass wir auf einer der beiden Ebenen Änderungen vornehmen: also entweder die Theorie oder die Prinzipien modifizieren *oder* unsere <<wohlüberlegten>> Urteile“ (Bayertz 2008, S. 175, zitiert n. Blesenkemper 2017, S. 20, Hervorhebung im Original).

Nach Bayertz müssen also die theoretische sowie die praktische Ebene daraufhin überprüft werden, ob sich die Problemlösungen, die für die Praxis gefunden werden, einerseits kohärent in ihren Theoriebezug und andererseits in den Praxisbezug einfügen lassen. Funktioniert das nicht, müssen auf einer der Ebenen entsprechende Änderungen vorgenommen werden. Wie Klaus Blesenkemper sieht auch Christa Runtenberg im kohärentistischen Vorgehen eine Option für die Philosophiedidaktik, um Philosophie und ihre Didaktik in Einklang zu bringen. Kohärentistische Begründungsmodelle...

„favorisieren ein >>Hin-und-Her<< zwischen der Ebene der normativen Theorie bzw. eines übergeordneten Prinzips, spezifischeren Prinzipien und der Anwendungssituation. Die Geltung einer Aussage wird aus ihrer systematischen Stellung in einem Überzeugungssystem mit verschiedenen Begründungsebenen, durch ein Netz von Perspektiven hergeleitet“ (Runtenberg 2012, S. 58).

Die Perspektiven, unter der ein Theorem oder eine einzelne theoretische Norm betrachtet wird, entstehen auf didaktischer Ebene aus einer bestimmten Anwendungssituation bzw. einer didaktischen Fragestellung. Klaus Blesenkemper z. B. geht von der unterrichtspraktischen Frage aus, ob die dritte Maxime Kants kohärentistisch angewendet werden kann. Er kommt zu dem Schluss, dass dies aktuell nicht möglich ist. Wollte man kohärentistisch vorgehen, müsste dazu allerdings nicht etwa die theoretische Ebene, also Kants dritte Maxime, modifiziert werden, sondern eine fachdidaktische Norm, die Kompetenzorientierung (vgl. Blesenkemper 2017, S. 23). In dieser Kritik folge ich Klaus Blesenkemper. Heute werden, den aktuellen Kernlehrplänen entsprechend, philosophische Lernprozesse in klar definierte Kompetenzen zerlegt, welche mit vorgeschriebenen Arbeitsformaten- und Methoden trainiert werden. Messbare Unterrichtsergebnisse bzw. bewertbare Produkte der Lernenden, z. B. eine standardisierte philosophische Textinterpretation, dokumentieren dann den Lernerfolg. Ein solches gelenktes Leitbild des Lernens widerspricht demjenigen Bildungsprinzip, welches hinter der dritten Maxime Kants aufscheint. Selbstbildung braucht Zeit und

auch die Gelegenheit zu Irrtümern und Umwegen.<sup>72</sup> Im Sinne eines kohärentistischen Vorgehens muss nach Blesenkemper auf didaktischer Ebene eine Revidierung, eine andere Zielsetzung und Organisation des Lernens vorgenommen werden, damit der Philosophieunterricht zumindest tendenziell der dritten Maxime Kants Rechnung tragen kann. Blesenkempers Interpretation der Maxime lautet:

„Ich will die eigene (vorläufige) Stimme mit allen gehörten Stimmen zu einer beständigen und mich persönlich selbst bestimmenden Stimme vereinigen. Oder kürzer: Ich suche danach, *mich* selbstdenkend im (synchrone und diachrone) Gespräch selbst zu *bilden*“ (Blesenkemper 2017, S. 22, Hervorhebung im Original).

Bildung ist demnach ein Versuch, sich im kritischen Dialog mit sich selbst und vielen anderen ein eigenes stimmiges Leitbild für das eigene Denken *und* Handeln zu konstituieren. Solch ein Prozess bleibt immer subjektbezogen und offen und kann deshalb im philosophischen Unterricht nur bedingt initiiert und unterstützt werden. Der Lernende braucht dazu freien Raum, um sich den eigenen Möglichkeiten und Interessen gemäß zu bewegen und zu entwickeln. Solche Entwicklung ist nicht zu fördern, indem der Unterricht auf standardisierte Testformate ausgerichtet wird.

„Mit-sich-selbst-einstimmig-Werden ist für die Lehrkraft ein Ziel im Sinne einer regulativen Idee; es zu erreichen ist eine Leistung des Lernsubjekts und von der Lehrkraft als solche sicherlich nicht mess- oder kontrollierbar“ (Blesenkemper 2015, S. 321).

Die dritte Maxime Kants weist Lehrenden sowie Lernenden die Richtung auf ein Bildungsziel hin, das am Horizont aufscheint; man kann sich im Unterricht lediglich auf individuelle Weise auf den Weg dorthin begeben.

An dieser Stelle möchte ich nun aufzeigen, inwiefern sich die drei Maximen Kants im phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodell wiederfinden. Sie erscheinen in der von Kant aufgeführten Rangfolge sowohl in offenen Aufgabenstellungen wie in den Sozialformen wieder, die sich in den Phasen des Modells finden. Zu Beginn des Lernprozesses ist zwar ein Text vorgegeben sowie auch Aufgaben, die allerdings Wege und Schwerpunkte des Denkens völlig

---

<sup>72</sup> Ein kritischer Blick auf die Kompetenzorientierung kommt auch aus Richtung der phänomenologischen Erziehungswissenschaft. Für Käthe Meyer-Drawe ist im heutigen Bildungssystem „der *hochtourige Lerner zu Turbobedingungen* Prototyp des effektiven Selbstlernens“ (Meyer-Drawe 2012, S. 125, Hervorhebung im Original).

offenlassen. In den ersten beiden Phasen findet ein selbstständiges Denken statt, das sich auf die eigene Wahrnehmung bezüglich des Textes bezieht. Während der *Ko-Narration* nehmen die Schülerinnen und Schüler beim Lesen zunächst ihre phänomenale Wirklichkeit wahr. Weil sie nur mit Hilfe ihrer eigenen Voraussetzungen den philosophischen Inhalt eines Textes in seinem Wahrnehmungskontext nachvollziehen, können sie je nach individueller Intention auf die emotionale Ebene des Textes, auf dessen narrative Empathieangebote sowie auf dessen Sachgehalt achten und sich auf ihre Weise affektiv und kognitiv mit dem Text verbinden. In dieser Weise beginnt schon in dieser ersten Phase textbegleitendes Selbstdenken im Sinne des Nach-denkens und Modifizierens. Indem sich die Schülerinnen und Schüler in der zweiten phänomenologischen Phase auf das besinnen, was sie inhaltlich wahrgenommen haben, reflektieren sie den philosophischen Gehalt des Textes nochmals bewusster. Sie müssen aktiv eine Perspektive für diesen Rückblick einnehmen und die wahrgenommenen Inhalte auf eigene Weise ordnen bzw. kombinieren und ggf. mit textferneren Elementen verknüpfen. In der dritten Phase, der Phase phänomenologischer Reflexion, vertiefen die Lernenden nochmals diese inhaltliche Reflexion, indem sie eine höherstufige Ebene beschreiten. Die Schülerinnen und Schüler überlegen, aufgrund welcher Lese- oder Denkvoraussetzungen oder -intentionen ihnen bestimmte Textpassagen oder Gedanken besonders aufgefallen sind. Hier wird das Selbstdenken zur Analyse eigener Reflexions- und Verstehensprozesse.

Erst dann schließt sich das Denken in Gemeinschaft an, erst mit einem Partner, dann auf breiterer Basis, um aus der eigenen beschränkten Perspektive immer weiter herauszutreten. In Phase 4, der Vorbereitung der vertiefenden Textarbeit, müssen die Schülerinnen und Schüler im Diskurs gemeinsam inhaltlich und methodisch Essentielles abstrahieren. Erst danach entscheiden sie, welche hermeneutischen Verfahren sich nun sinnvoll anschließen müssen, um die ersten Sinnentwürfe zu vertiefen. In Phase 5, der Arbeit mit den Werkzeugen der *hermeneutica generalis*, setzt unter variierten Erkenntniszielen wieder eine Zeit des Selbstdenkens an. Jeder und jede befasst sich individuell mit der Aufgabe, die er bzw. sie sich gestellt hat. So ist gewährleistet, dass alle Schülerinnen und Schüler sich wenigstens einmal während dieses Lernprozesses in präziser hermeneutischer Auslegungsarbeit üben. Die individuellen Resultate werden wieder der Gemeinschaft vorgelegt, sie werden im Diskurs korrigiert, vertieft und gesichert.

Die letzte Phase, die Phase 7, ist zunächst dialogisch angelegt, dann selbstdenkend. Zunächst kritisieren die Schülerinnen und Schüler den Text im Plenum, mit dem Ziel, „selbst über ihn [den Verfasser, A. S.], ja sogar wider ihn [...] zu urteilen (WA II, S. 909). An den Prozess einer solchen kritischen Urteilsbildung schließt sich als abschließende Aufgabe der individuelle, schriftliche Selbstbezug an. Jetzt können die Schülerinnen und Schüler sich kontemplativ in Richtung der dritten Maxime Kants begeben. In der Unterrichtszeit oder zu Hause reflektiert jeder bzw. jede einzelne, inwiefern der gedankliche Gehalt dieses Textes, ggf. auch die Methode der Erschließung, ihn persönlich angesprochen und weitergebracht haben. Wie oben erläutert, kann auch das hier integrierte kooperative Lernen unter Kants Maximen subsumiert werden. Insgesamt trage ich mit meinem Modell bezüglich einer auf gedankliche Progression angelegten Gestaltung des Lernprozesses Kants Maximen des Selbstdenkens, des Denkens in Gemeinschaft und des Gebotes, mit sich selbst stimmig zu denken, Rechnung. Die durchgängig sehr offenen Aufgabenstellungen, die Raum für kaum angeleitetes eigenständiges und auch gemeinschaftliches Denken bieten, entsprechen dabei Kants Forderung nach Autonomie und Freiheit im Denken. Grundsätzlich hat das phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell jedoch eine andere Bezugsdisziplin als die kantische Philosophie.

Wenn man Christa Runtenberg und Klaus Blesenkemper folgt, ist die kohärentistische Denkbewegung ein mögliches Verfahren, Fachdidaktik und Philosophie als Fachwissenschaft zu verbinden. Diese Anregung habe ich aufgenommen. Deshalb folgt nun im letzten Kapitel dieses Teils D eine Metareflexion, in der ich rekonstruiere, warum die Herleitung meines Phasenmodells auf kohärentistische Weise erfolgt ist.

## **7 Das Phasenmodell: Beispiel einer kohärentistischen Verknüpfung**

Zunächst beziehe ich mich hier nochmals auf Kurt Bayertz, dessen Disziplin die angewandte Ethik ist. Nach Bayertz stellt sich die kohärentistische Vorgehensweise...

„als das Knüpfen eines Netzes von Überlegungen und Argumenten dar, die sowohl deduktiver als auch induktiver Natur sein können. Um das jeweils vorliegende Problem zu lösen, können also Prinzipien oder Theorien bemüht werden, ebenso auch Analogien zu ähnlichen Fällen hergestellt werden“ (Bayertz 2008, S. 175).

Zur Lösung ethischer Probleme bemüht der Kohärentismus sowohl die Ebene der Theorie, z. B. die allgemeine Ethik, wie auch die Ebene der Praxis ethischen Urteilens. Bislang fand man nach Bayertz die Lösungen für konkrete Probleme entweder deduktiv oder induktiv; entweder wurden sie aus allgemeinen Theorien abgeleitet oder durch den Vergleich mit vielen analogen Einzelfällen gefunden, die in ähnliche Kontexte eingebunden waren (vgl. Bayertz 2008, S. 174-175). Doch für Bayertz sind beide Lösungswege durch ihre Einseitigkeit unzureichend. Im Kohärentismus können sie verbunden werden, indem dieser flexibel das Potential beider Wege nutzt. Die theoretische als auch die praktische Ebene sollen befragt und verknüpft werden, um Lösungen für ein ethisches Problem zu finden. Wechselt man gedanklich von einer Ebene auf die andere, ist es allerdings wichtig, im Vorgang der Verknüpfung keine Widersprüche innerhalb der inneren Logik der jeweiligen Ebenen bzw. der fokussierten Theoreme zu erzeugen. Es geht um die „Kohärenz des geknüpften Netzes“ (ebd., S. 176), daher auch der Name des Verfahrens. Die kohärentistisch hergeleiteten Problemlösungen müssen nach Bayertz verschiedenen Kriterien genügen, welche sichern, dass sie auch empirisch umgesetzt werden können. Diese Kriterien sind Angemessenheit, Machbarkeit, Nachhaltigkeit und Anschlussfähigkeit. Lösungen sind nach Bayertz angemessen, wenn sie auf die „Bedingungen ihres Anwendungsfeldes zugeschnitten sind“ (ebd., S. 174). Sie sind machbar, wenn sie sich ohne große Hindernisse umsetzen lassen. Sie sind nachhaltig, wenn es möglich ist, dass sie in ihrem Anwendungsfeld auf Unterstützung treffen. Und sie sind anschlussfähig, wenn sie mit bereits etablierten Lösungen kompatibel sind (vgl. ebd.). Wichtig ist darüber hinaus, dass es nach Bayertz „weder einen Primat abstrakter Prinzipien und Theorien gibt noch einen Primat konkreter kontextbezogener Urteile“ (Bayertz 2008, S. 173). Keine der beiden Ebenen, weder die theoretische noch die praktische, kann demnach eine Vorrangstellung beanspruchen. Gerade, weil es sich um empirische Probleme handele, sei die Berücksichtigung empirischer Gesichtspunkte bei den Lösungsvorschlägen unverzichtbar (vgl. ebd.).

Das phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell hat seinen Platz im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Es handelt sich um die Anwendung von Theoremen und Methoden der Phänomenologie und Hermeneutik auf alltägliche didaktische Herausforderungen im Umgang mit philosophischen Texten. Dazu

müssen die theoretischen Grundlagen entsprechend den jeweiligen unterrichtspraktischen Gegebenheiten transformiert und modifiziert werden. Blesenkemper hat, wie bereits oben beschrieben, an einem Beispiel demonstriert, wie Widersprüche auf fachdidaktischer Ebene durch kohärentistisches Denken aufgedeckt und ggf. beseitigt werden können. Ich werde jetzt in einem Rückblick auf die Entstehung meiner Arbeit zeigen, wie ich das phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell auf kohärentistische Weise hergeleitet habe.

Den Anlass, über ein neues Verfahren für den Umgang mit Texten nachzudenken, bildeten reale Probleme auf der Ebene der Praxis philosophischen Unterrichts. Deshalb sichtete ich zunächst nochmals diesbezügliche unterrichtspraktische Vorschläge und umfangreichere Konzepte auf der Ebene der Fachdidaktik. Doch alle schienen mir verkürzt um die Berücksichtigung der ersten Textbegegnung, der Verbindung zwischen Leser und Text im Prozess erster Erschließungsbemühungen. Es war mir deshalb wichtig, aus der Perspektive der Theorie zu untersuchen, wie das Verstehen eines Textes beginnt und wie es sich weiterhin vollzieht.

Diese Fragen verwiesen mich auf die entsprechenden Bezugswissenschaften der Hermeneutik und Phänomenologie. Es galt, Begriffe und Theoreme ausfindig zu machen, die als Instrumente dienen konnten, die entsprechenden Prozesse zu klären. Darüber hinaus galt es zu überprüfen, wie diese Instrumente auch für die Didaktik fruchtbar gemacht werden könnten. Durch Auswahl geeigneter fachphilosophischer Theoreme und Methoden sowie deren Modifizierung entstand ein Modell für die Arbeit mit Texten im philosophischen Unterricht. Weil das Modell bereits in Teil C, Kap. 2 meiner Arbeit hinreichend beschrieben worden ist, möchte ich an dieser Stelle lediglich aufzeigen, an welchen Stellen theoretische Zusammenhänge aus der Ebene der Philosophie kohärentistisch auf die didaktische Ebene übertragen worden sind.

Die fachspezifischen Methoden der Phänomenologie sind die der Beschreibung und Reduktion. Die Beschreibung zielt darauf ab, durch unendliche Variation seiner Erscheinungen das Wesen dieses Gegenstandes zu identifizieren. Die phänomenologische Reduktion macht die Qualität der noetisch-noematischen Korrelationen sichtbar, die die Gegenstände *als etwas* erscheinen lassen. Das Subjekt dieser Methoden ist das phänomenologisch beschreibende und

reflektierende Ich als Bewusstseinsseinheit im Sinne eines leiblich-seelisch verfassten Bewusstseins.

Auf didaktischer Ebene kann als Subjekt, welches die Phänomene beschreibt, das empirische Ich des einzelnen Lernenden gesetzt werden. Das sich zeigende Phänomen ist der Text in der Weise seiner Gegebenheit, als Präsenz im Bewusstsein. Das Lernsubjekt nimmt zunächst wahr, wie der Text in seinem umweltlichen Kontext in Erscheinung tritt. Dabei befindet es sich nicht gänzlich in der natürlichen Einstellung, ist es doch bereits auf eine erste Reflexionsebene eingestellt. Denn in Phase 2 des Lernprozesses wird die individuelle Wahrnehmung beschrieben, und zwar als diese konkrete, nicht, wie in der Theorie, als eine mögliche, neben der viele andere realisierbar sind. Das bedeutet, auf dem Feld der Didaktik wird eine modifizierte, reduzierte Art der Beschreibung angewendet, die weit von einer eidetischen Variation entfernt ist, wie Husserl sie vorsieht.<sup>73</sup> Zunächst beschreiben die Lernenden jeweils nur *eine* Abschattung des Phänomens, später, in Phase 4, lernen sie noch eine oder zwei weitere kennen und diskutieren diese. Eine minimale Variation ist also gegeben. Auf theoretischer Ebene schließt sich an die Beschreibung die phänomenologische bzw. intentionale Reflexion an, d. h. die Analyse der *noetisch-noematischen* Korrelationen, welche den Gegenstand in seiner Weise konstituiert haben. Didaktisch fruchtbar gemacht wird dieses Theorem in Phase 3 meines Modells. Hier analysieren und reflektieren die Schülerinnen und Schüler, durch welche Perspektiven und Gewohnheiten ihr persönliches *Post-Narrativ* bzw. diese individuelle Erscheinungsweise des Textes zustande gekommen ist. Diese Analyse ist kein Selbstzweck, genauso wenig wie die intentionale Analyse bei Husserl es ist. Dort soll erforscht werden, aus welchen *noetisch-noematischen* Zusammenhängen Erscheinungen entstehen, um diese Erkenntnisse in den größeren Zusammenhang von thematischen Horizonten zu setzen. Auf der Ebene der Didaktik sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst durchschauen, wie ihre eigene Textwahrnehmung zustande gekommen ist. Eine solche Metareflexion ist anspruchsvoll. Gelingt diese selbstreflexive Phase aber, können die Lernenden mit dem erlangten

---

<sup>73</sup> Zur Erinnerung: mit eidetischer Variation ist die, real nie mögliche, Beschreibung der unendlichen Abschattungen gemeint, in denen sich ein Gegenstand zeigen kann. Als Gemeinsamkeit dieser Abschattungen zeigt sich das Wesen (*eidōs*) des entsprechenden Gegenstandes (vgl. CM, S. 69-73).

Wissen spätere Rezeptionsprozesse selbst steuern. Wenn die Schülerinnen und Schüler den Vorgang des eigenen Verstehens durchschauen, können sie ihn auch in gewissem Maße beeinflussen. Das versetzt sie in die Lage, Texte vertieft zu verstehen, indem sie im Ansatz auch den Prozess des Verstehens selbst verstehen.

Bislang habe ich gezeigt, wie auf didaktischer Ebene die Grundstrukturen der phänomenologischen Methode, die phänomenologische Beschreibung und Reflexion, in modifizierter und damit dem schulischen Umfeld angemessener und praktikabler Weise implementiert werden können. Auch den hermeneutischen Phasen des Modells unterliegt ein kohärentistisches Anwendungsprinzip. Weiter oben wurde entfaltet (siehe B, Kap. 4.3), wie die phänomenologische Hermeneutik zeigt, dass die Modi der leiblichen Wahrnehmung eines Textes, z. B. beim stillen Hören von dessen affektiver Dimension oder beim Wahrnehmen innerer Bilder, in hermeneutische Verfahren übergehen. Dieses Ineinandergleiten von Phänomenologie und Hermeneutik wird auf didaktischer Ebene in Phase 4 für die Lernenden als konkrete Arbeitsaktivität erlebbar. Aus der Vielperspektivität einer ersten gemeinsamen Textdeutung, die auch leibliche und emotionale Phänomene einbezogen hat, werden anschlussfähige Ansätze für hermeneutische Vorhaben generiert. In der älteren Hermeneutik im Sinne der Auslegungskunst ist eine Vielfalt sich gegenseitig ergänzender Auslegungsverfahren dargestellt, welche der Auslegende zu beachten hat. Zudem ist eine emotionale Hinwendung zum Text gefordert, entsprechend der *caritas* und *hermeneutischen Billigkeit*. Die philosophische Hermeneutik Gadamers entfaltet eine Theorie des Textverstehens als spiralförmiger Prozess. Dazu gehören die Theoreme des historischen Bewusstseins und der Horizontverschmelzung. Diesem ganzen Reichtum der hermeneutischen Tradition Rechnung zu tragen und ihn bei der Textinterpretation zu berücksichtigen, ist lediglich auf wissenschaftlicher Ebene vorstellbar und realisierbar. Auf didaktischer Ebene, im unterrichtlichen Kontext, ist es aber den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler durchaus angemessen und auch für die Lernenden machbar, einzelne ausgewählte Erschließungsmethoden für die Textarbeit zu nutzen (Phase 5). Weil im Phasenmodell insgesamt eine repräsentative Bandbreite hermeneutischer Verfahren zur Anwendung kommen soll, die auf jeden Fall die Reflexion der Verstehensvollzüge, des hermeneutischen Standortes und der Horizontverschmelzung einbezieht (Phase 6 u.7),

ergibt sich eine kohärente Entsprechung der unterrichtlichen Praxis und der Ebene philosophischer Theorie. Denn wie in der philosophischen Hermeneutik wird auch in der Unterrichtspraxis, wenn auch modifiziert und reduziert, Textverstehen als multidimensionaler Prozess verstanden. Indem die Lernenden durchgängig immer wieder selbstbezogen mit dem ausgewählten Text umgehen, wird eine Basis geschaffen, auf der sich schon in der ersten Phase des phänomenologisch-hermeneutischen Prozesses eine positive Hinwendung zum Text verknüpft mit methodischer Anstrengung entwickeln kann. *Hermeneutische Billigkeit* meint auf didaktischer Ebene, die Schülerinnen und Schüler untersuchen mit Neugier und Engagement die Gedanken eines Philosophen unter der Perspektive eigener Erkenntnisinteressen.

Nachdem ich das phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell zu ausgewählten didaktischen Konzepten in Beziehung gesetzt habe, werde ich im letzten Kapitel zwei ausgewählte praktische Versuche, ein Unterrichtsvorhaben am Gymnasium und einen Workshop an der Universität, vorstellen. Diese und weitere Erfahrungen aus meiner Tätigkeit als Lehrerin, Fachleiterin und Hochschuldozentin bilden die empirische Grundlage, auf der sich nach und nach das phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell zu der Variante entwickelt hat, die weiter oben dargestellt ist.

## **E Rückblick auf erste praktische Versuche**

Während meiner Lehrtätigkeit am Gymnasium und an der Universität bin ich der Frage nachgegangen, wie ein phänomenologischer Ansatz für die Arbeit mit philosophischen Texten praktisch gestaltet werden kann. Aus ersten Ideen sind nach und nach eine Unterrichtsreihe für die Jahrgangsstufe 10 des Gymnasiums und drei Workshops für Studierende der Universität entstanden. Die Reflexion dieser ertragreichen Versuche mündete schließlich in die Form des phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodells (Teil C, Kap. 2). In den Workshops haben die Studierenden jedoch lediglich Arbeitsschritte erprobt, die den ersten vier Phasen des Modells entsprechen. Es folgte eine Diskussion, ob sich dieses Verfahren tatsächlich als eine fruchtbare Grundlage für vertieftes Textverstehen eignet. In der Unterrichtsreihe für die Jahrgangsstufe 10 finden sich alle Phasen des Modells wieder.

Zunächst stelle ich die Unterrichtsreihe vor, die ich in Teilen bereits in meinem Aufsatz *Über eine phänomenologische Brücke zu hermeneutischen Verstehensvollzügen* (2020) veröffentlicht habe. Dann folgt ein Workshop, der in der Universität Münster stattfand. Die Erkenntnisse, die ich dort gewonnen habe, wurden in ähnlicher Form in zwei weiteren Seminarveranstaltungen bestätigt.

### **1 Eine problemorientierte Unterrichtsreihe zur Religionsphilosophie**

#### **1.1 Auslegung des inhaltlichen Schwerpunktes und Ziel des Unterrichtsvorhabens**

Die Fragestellung der Sequenz *Kann die Existenz Gottes bewiesen werden?* ist dem obligatorischen inhaltlichen Schwerpunkt *Metaphysische Fragen als Herausforderung für die Vernunft*<sup>74</sup> zuzuordnen.

Die Vernunft hat die Herausforderung, sich an metaphysischen Fragen abzuarbeiten, innerhalb ihrer Geschichte auf verschiedenste Weise angenommen. Seit der Metaphysikkritik des 18., insbesondere aber des 20. Jahrhunderts, wurde die Frage nach der Existenz Gottes von sprachphilosophischer Seite als sinnlos, weil unbeantwortbar erklärt. Die Vernunft, verstanden als Erkenntnismedium, als

---

<sup>74</sup> Kernlehrplan Philosophie NRW für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule (2013), S. 23.

*logos*, strebt nach wahrheitsfähigen Aussagen, und in diesem Sinne wurden schon früh rationale Erklärungsversuche für die Annahme, dass Gott existiert, als unvernünftig zurückgewiesen. Das zeigt z. B. die lange Tradition der Kritik an den sogenannten Gottesbeweisen. Oder ist das Problem doch auch heute noch differenzierter zu fassen? Ist die Vernunft einfach dazu aufgefordert, auf bestimmten Gebieten der Metaphysik ihre Grenzen einzugestehen, weil sie – in kantischer Tradition – einsieht, dass sie für die Beantwortung der Fragen nach Gott, Freiheit und Unsterblichkeit nur in Aporien endet? Vielleicht könnte oder müsste die Vernunft als *vornehmstes* Erkenntnismedium den Geltungsanspruch der Rationalität als unanfechtbare letzte Urteilsbasis hinterfragen und auch Emotionen und Intuitionen in einen alternativen, erweiterten Vernunftbegriff integrieren.

Das im Folgenden beschriebene Unterrichtsvorhaben wollte sich solchen Überlegungen nähern und beschäftigte sich deshalb mit der Frage nach der Existenz Gottes aus zwei entgegengesetzten Perspektiven: der metaphysikkritischen von Nietzsche (1844-1900) und der metaphysisch begründeten Haltung von Anselm von Canterbury (1033-1109). Ziel war es, in diesem herausfordernden Lernprozess beide in Frage stehenden Positionen zu verstehen und sich selbst kritisch zu ihnen zu positionieren. Dazu sollten die Schülerinnen und Schüler sowohl ihr kognitives als auch ihr leibliches bzw. sinnliches Erkenntnispotential einsetzen, den Text sozusagen mit dem Einsatz der ganzen Person, kognitiv, emotional und leiblich wahrnehmen. Dazu wurde erst ein phänomenologischer Zugang gewählt, der in einem zweiten Schritt mit hermeneutischen Verfahren verzahnt wurde. Zuletzt unterzogen die Lernenden die Texte und ihre eigenen Ergebnisse einer kritischen Reflexion. In der Begrifflichkeit der Kompetenzorientierung sollten also Sachkompetenz und Urteilskompetenz an funktionalen Inhalten gefördert werden. In der Sprache der Bildungstheorie ging es um die Initiierung identitätsbildender Prozesse. D. h., es wurde mit Hilfe kanonischer Texte der philosophischen Tradition Orientierungswissen bereitgestellt. Aus einer kritischen Denkhaltung heraus wurde dies gedeutet und beurteilt. Zuletzt erhielten die Schülerinnen und Schüler jeweils eine schriftliche Aufgabe, die ihnen helfen sollte, ihre eigene Haltung innerhalb des Horizontes der beiden Positionen zu finden und auszudrücken. Es folgen jetzt zunächst die Textgrundlagen und

anschließende Kommentare. Dann schließt sich der Verlauf der Unterrichtsreihe an.

### **Unterrichtsmaterialien und Kommentare**

**Friedrich Nietzsche: Der tolle Mensch** (Textgrundlage für die Hand der Schülerinnen und Schüler)

Der tolle Mensch. – Habt ihr nicht von jenem tollen Menschen gehört, der am hellen Vormittage eine Laterne anzündete, auf den Markt lief und unaufhörlich schrie: „Ich suche Gott! Ich suche Gott!“ – Da dort gerade viele von denen zusammenstanden, welche nicht an Gott glaubten, so erregte er ein großes Gelächter. Ist er denn verlorengegangen? sagte der eine. Hat er sich verlaufen wie ein Kind? sagte der andere. Oder hält er sich versteckt? Fürchtet er sich vor uns? Ist er zu Schiff gegangen? Ausgewandert? – so schrien und lachten sie durcheinander. Der tolle Mensch sprang mitten unter sie und durchbohrte sie mit seinen Blicken. „Wohin ist Gott?“ rief er, „ich will es euch sagen! Wir haben ihn getötet, – ihr und ich. Wir Alle sind seine Mörder! Aber wie haben wir dies gemacht? Wie vermochten wir das Meer auszutrinken? Wer gab uns den Schwamm, um den ganzen Horizont wegzuwischen? Was thaten wir, als wir diese Erde von ihrer Sonne losketteten? Wohin bewegt sie sich nun? Wohin bewegen wir uns? Fort von allen Sonnen? Stürzen wir nicht fortwährend? Und rückwärts, seitwärts, vorwärts, nach allen Seiten? Gibt es noch ein Oben und ein Unten? Irren wir nicht wie durch ein unendliches Nichts? Haucht uns nicht der leere Raum an? Ist es nicht kälter geworden? Kommt nicht immerfort die Nacht und mehr Nacht? Müssen nicht Laternen am Vormittage angezündet werden? Hören wir noch nichts von dem Lärm der Totengräber, welche Gott begraben? Riechen wir noch nichts von der göttlichen Verwesung? – auch Götter verwesen. Gott ist tot! Gott bleibt tot! Und wir haben ihn getötet! Wie trösten wir uns, die Mörder aller Mörder? Das Heiligste und Mächtigste, was die Welt bisher besaß, es ist unter unsern Messern verblutet, – wer wischt diess Blut von uns ab? Mit welchem Wasser könnten wir uns reinigen? [...] Ist nicht die Grösse dieser That zu gross für uns? [...].

**Nietzsche, Friedrich (1999):** *Morgenröte. Idyllen aus Messina. Die fröhliche Wissenschaft.* Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hrsg. von Giorgio Colli und Mazino Montinari. Bd. 3, S. 480-481.

### **Didaktischer Kommentar zum Text**

Die Textgrundlage, die ich im Unterricht ausgegeben habe, ist aus didaktischen Gründen gekürzt. Damit liegt der Fokus allein auf der Nachricht vom Tode Gottes und der Darstellung, wie der tolle Mensch diese Botschaft inszeniert. Dessen Andeutungen zum weiteren Verlauf der Geschichte, der indirekte Verweis auf den Übermenschen und die Begründung, warum die Menschen seine Botschaft noch nicht verstehen können, fehlen. Abgesehen davon, dass es eine unverhältnismäßige Überforderung gewesen wäre, mit den Lernenden solche geschichtsphilosophischen und zeitdiagnostischen Fragen diskutieren zu wollen, wären sie für den späteren Vergleich mit der Position Anselms von Canterbury nicht relevant.

Im Folgenden umreißt ich deshalb lediglich den Erwartungshorizont dessen, was maximal von einer 10. Jahrgangsstufe geleistet werden kann, die dem Text ohne diesbezügliches Vorwissen begegnet und versucht, ihn textimmanent zu deuten. Auf eine Einbindung des tollen Menschen in weitere Kerngedanken von Nietzsches Philosophie und in deren philosophiegeschichtlichen Hintergrund kann hier verzichtet werden. Um angesichts der Problemfrage der Reihe, ob die Existenz Gottes bewiesen werden kann, den Standpunkt Nietzsches als einen Standpunkt der säkularisierten Moderne zur Kenntnis zu nehmen und um von dort aus Fragen und Lösungsansätze zu entwickeln, ist detaillierteres Kontextwissen nicht notwendig. Die Erfahrungen im Unterricht haben bestätigt, dass die didaktisierte Textgrundlage komplex genug war, um Anlass zu ergiebigem gemeinsamem Philosophieren zu geben.

In dem Aphorismus Nr. 125 aus Nietzsches Werk *Die fröhliche Wissenschaft* (1886) verkündet der tolle Mensch – *toll* bedeutete nach damaligem Sprachgebrauch *verrückt* oder *wahnsinnig* – auf dem Marktplatz die Nachricht vom Tode Gottes. Im Grunde setzt er diese Nachricht dramatisch in Szene, er ruft, schreit und springt dabei. Die auktorial erzählte Handlung ist einfach, die Sprache klar, aber von ungeheurer Emotionalität. Verzweiflung, Schrecken und Orientierungslosigkeit, die den tollen Menschen erfasst haben, können vom Leser spontan nachempfunden werden. Auch die Szene auf dem Marktplatz kann man sich lebendig vorstellen. Nach Wiebrecht Ries zeichnet die Schriften Nietzsches durchgängig ihr „polyphoner Denkstil, das heißt Bildlichkeit, Differenz,

Variation, nicht aber Einheit, Kohärenz und Systematik“ (Ries 2012, S. 9) aus. Sprachlich vermittelt sich diese Polyphonie im vorliegenden Text durch die vielen wiederholten Ausrufe und Fragen, die mächtigen Begriffe und Bilder, die einerseits aus dem Religiösen stammen (Gott, das Heiligste, das Mächtigste). Dagegen steht eine Semantik von Gewalt, Mord und Tod; morden, töten, verbluten und verwesen sind Verben, die verwendet werden. Auf einem öffentlichen Platz, „am hellen Vormittage“ (KSA 3, S 480), bricht plötzlich ein unerhörtes Ereignis in den Alltag ein. Innerhalb dieses Erschreckenden gibt es zudem offensichtliche Widersprüche, die der Situation auch etwas fast Lächerliches geben. Der tolle Mensch zündet am Tag eine Lampe an, am hellen Vormittag ist aber genug Licht, man braucht keine Lampen. Er sucht nach Gott wie nach einem wertvollen Gegenstand. Nun ist Gott nicht gegenständlich und man kann ihn auch nicht finden, wenn man die Umgebung besser beleuchtet. Darüber hinaus ist die Botschaft des tollen Menschen als solche schon widersinnig. Aus dem Begriff Gottes ist dessen Tod nicht ableitbar, d. h. Gott kann nicht sterben und deshalb auch nicht tot sein. Ganz im Gegensatz zum tollen Menschen sind die Leute auf dem Marktplatz, die nicht an Gott glauben, nicht entsetzt, sie lachen. Sie machen sich über den tollen Menschen lustig, indem sie den Schrei „Ich suche Gott! Ich suche Gott!“ zum Schein wörtlich nehmen und unsinnige Fragen stellen. Damit machen sie jedoch auch deutlich, dass sie noch nicht ermessen können, wie der Aufschrei „Gott ist tot! Gott bleibt tot!“ wirklich zu verstehen ist bzw. was dessen Konsequenzen auch für sie selbst bedeuten.

Gemeint ist von Nietzsche mit dem toten Gott der christliche Gott, der über Jahrhunderte das Leben der Menschen bestimmt hat. Das persönliche, das gesellschaftliche und das politische Leben waren von der christlichen Religion geprägt. Seit dem 19. Jahrhundert ging nach und nach die Sicherheit dieses Glaubens verloren, d. h. viele Menschen konnten weder den Sinn ihres Lebens noch den Sinn des Kosmos weiterhin daraus ableiten. Äußerlich praktizierte und praktiziert man auch heute noch religiöse Riten, innerlich wurden sie immer mehr ausgehöhlt (vgl. Ottmann 2011, S. 114-115). Mit dem Tod Gottes gerät deshalb auch die christliche Weltordnung, das christliche Menschenbild und die Begründung der christlichen Moral ins Wanken. „Mit dem Tod Gottes hat der Mensch das Zentrum seines jahrtausendealten Selbstverständnisses verloren“ (Ries 2012, S. 76-77). Für denjenigen, der über die Situation nachdenkt, ergeben sich

quälende philosophische Fragen: Was ist jetzt zu tun? Wie können wir ohne den Halt leben, den wir bisher hatten? Wonach richten wir uns, wenn es keine verbindlichen Maßstäbe mehr gibt? Diese Fragen äußert Nietzsche im Jahr 1881 selbst:

„Welches sind die *tiefen Umwandlungen*, welche aus den *Lehren* kommen müssen, daß kein *Gott* für uns sorgt und daß es kein ewiges Sittengesetz giebt (atheistisch-unmoralische Menschheit)? daß wir *Thiere* sind? daß unser Leben vorbeigeht? daß wir unverantwortlich sind?“ (KSA 9, S. 461, Hervorhebungen im Original).

Mit dem Tod Gottes verabschiedet sich nach Nietzsche auch die Bedeutung der abendländischen Metaphysik. Das platonische Weltbild und die platonische Gottesvorstellung, symbolisiert durch die Sonne, wurden im Mittelalter in das christliche Weltbild integriert. Die Sonne als Symbol für die Wahrheit und das Gute ist bei Platon das höchste Gut, auf welches die Menschen seiner Zeit durch Kontemplation hinstreben sollen.<sup>75</sup> Wenn der tolle Mensch fragt „Was taten wir, als wir diese Erde von ihrer Sonne losketteten?“ (KSA 3, S. 481), verweist er darauf, dass die Menschen auch ohne philosophischen Halt ins Universum stürzen. Das Sonnensymbol hat mit dem System, in das es eingebunden ist, seine Bedeutung verloren. Damit ist die Philosophie Platons und die gesamte platonische Tradition bedeutungslos geworden. Auch die Metaphysik Kants mit dem Prinzip der Sittlichkeit als höchstem Gut bzw. deren praktischem Gesetz, dem kategorischen Imperativ, muss seine Autorität verlieren. Denn die regulativen Ideen, Gott, Freiheit und Unsterblichkeit, aus denen das Prinzip sich ableiten lässt (vgl. WA VI, S. 631-633), können nicht mehr gesetzt werden. Christoph Türcke fasst die Kritik an einer rational begründeten Metaphysik aus Nietzsches Sicht wie folgt zusammen:

„Ein metaphysischer Glaube, ein durch nichts gedeckter Optimismus ist da am Werk; daß das abstrakte gedankliche System tatsächlich in der Lage sei, die Gesamtheit des konkreten Daseins in sich einzufangen, daß es tatsächlich das Zentrum sei, worin das Weltganze sich zusammenfassen lasse“ (Türcke 1989, S. 69).

Die Anstrengung, die Welt der Erscheinungen mit Hilfe eines Systems von Vernunftbegriffen zu erklären, ist gescheitert. Wenn man Nietzsche folgt, hat sich

---

<sup>75</sup> Ich erwähne das hier, weil die Schülerinnen und Schüler meiner Lerngruppe bereits mit dem Höhlengleichnis Platons bekannt waren und es deshalb hier einen Zusammenhang zu entdecken gab.

dieser Optimismus gerächt. Mit dem Tod Gottes und der Metaphysik stürzen die Menschen in die Orientierungslosigkeit.

Der kurze Textausschnitt gibt auf die Fragen, die er aufwirft, keinerlei Antwort. Deshalb ist er eine geeignete Basis für den Beginn der Unterrichtsreihe. Er setzt klar und deutlich eine Position, irritiert aber durch seine sprachliche Form sofort kognitiv und emotional. Folgende Fragen waren sinngemäß von meinen Schülerinnen und Schüler zu erwarten und wurden auch im Laufe der Sequenz diskutiert: Was passiert hier eigentlich? Wer sind die Leute auf dem Marktplatz? Was bedeutet Gott ist tot? Hat der tolle Mensch Recht? Wie konnten die Menschen Gott ermorden? Wenn Gott tot ist, welche Konsequenzen hat das für uns heute?

Über folgende Lernschritte sollen die Lernenden sich eine differenzierte Interpretation erarbeiten:

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln in Kleingruppen eine Inszenierung auf Basis ihrer ersten subjektiven Textwahrnehmung.

Sie deuten jeweils die Inszenierungen der einzelnen Gruppen, indem sie formulieren, wie sie den Zusammenhang von Sprache, Gestik, Mimik verstanden haben.

Sie blicken auf diese ersten Interpretationen zurück und sammeln im Plenum diejenigen Aspekte, die festgehalten werden sollen, weil sie für die weitere Interpretation des Textes wichtig sind.

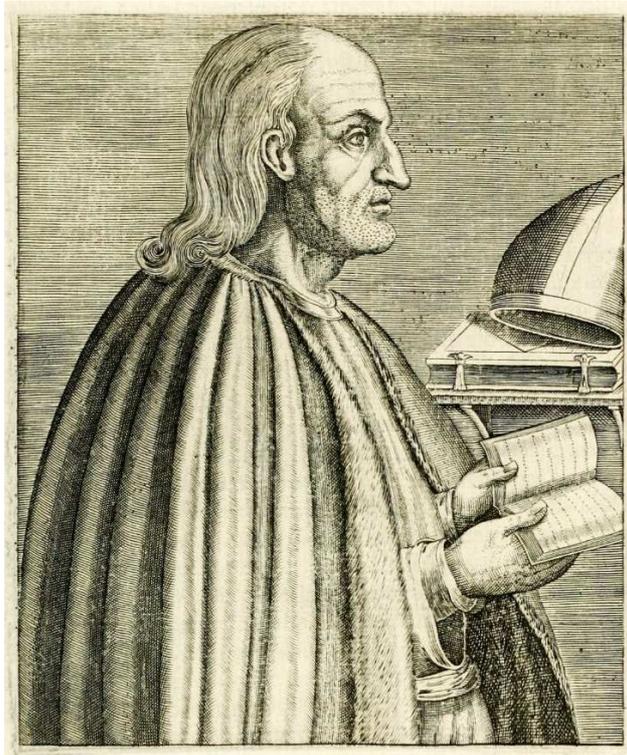
Sie reflektieren ihre Ergebnisse und erarbeiten daraus Aufgaben für die Weiterarbeit. Danach wird die Textgrundlage für die hermeneutische Arbeit zur Verfügung gestellt.

### **Anselm von Canterbury: Proslogion (Auszug für die Hand der Schülerinnen und Schüler)**

[1] So denn, Herr, der Du die Glaubenseinsicht schenkst, gib mir, soweit Du es für nützlich erachtest, dass ich verstehe, dass Du bist, wie wir es glauben, und dass Du das bist, was wir glauben. [2] Und zwar glauben wir, dass Du etwas bist, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann. [3] Oder ist etwa ein solches Wesen nicht, weil der Tor in seinem Herzen gesprochen hat, es ist kein Gott? [4] Wenn aber eben derselbe Tor eben das hört, was ich sage, nämlich

etwas, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann, so versteht er ganz gewiss, was er hört, und was er hört, ist in seinem Verstande, auch wenn er nicht versteht, dass dies ist. [5] Eines nämlich ist es, wenn eine Sache im Verstande ist, etwas anderes, wenn man versteht, dass eine Sache ist. [6] Wenn nämlich ein Maler zuvor denkt, was er ausführen wird, hat er [es] zwar im Verstande, aber er versteht noch nicht, dass das, was er noch nicht geschaffen hat, sei. [7] Hat er es aber bereits gemalt, so hat er es sowohl im Verstande als auch versteht er, dass das, was er bereits geschaffen hat, ist. [8] So wird also auch der Tor überzeugt, dass etwas, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann, zumindest im Verstande ist, weil er das versteht, wenn er es hört; und was auch immer verstanden wird, ist im Verstande. [9] Und gewiss kann das, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann, nicht allein im Verstande sein. [10] Denn wenn es nur im Verstande allein ist, so kann man denken, es sei auch in der Wirklichkeit, was größer ist. [11] Wenn also das, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann, im Verstande allein ist, so ist eben das, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann, dasjenige, über das Größeres gedacht werden kann. [12] Das aber kann mit Sicherheit nicht der Fall sein. [13] Es existiert also ohne Zweifel etwas, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann, sowohl im Verstande als auch in Wirklichkeit. [...] [18] Und das bist Du, Herr, unser Gott.

**Anselm von Canterbury:** *Proslogion. Anrede.* Lateinisch/Deutsch. Übersetzung, Anmerkungen und Nachwort von Robert Theis. Stuttgart: Reclam 2005. S. 21, S. 23, S. 25.



Anselm von Canterbury, Kupferstich von Frère André Thevet, 1584, © AF Fotografie /Alamy Stock Foto

### **Kommentar zum „Gottesbeweis“ aus dem Proslogion**

Die Bezeichnung *ontologischer Gottesbeweis* für die entsprechende Passage aus dem *Proslogion* des Anselm von Canterbury (1033-1109), einem langen, gebetsähnlichen Text, wurde von dessen Autor nie verwendet. Sie entwickelte sich während der Rezeptionsgeschichte des Beweises im 17. und 18. Jahrhundert. Von seinem ersten Erscheinen um 1077/78 bis heute haben sich Theologen und Philosophen mit der Argumentation des ontologischen Beweises auseinandergesetzt, haben sie erklärt und kritisiert.<sup>76</sup>

Das 2. Kapitel des *Proslogions*, in dem der Kern des sogenannten Beweises enthalten ist, beginnt mit einer einleitenden Bitte an Gott: „[1] So denn, Herr, der Du die Glaubenseinsicht schenkst, gib mir, soweit Du es für nützlich erachtest, dass ich verstehe, dass Du bist, wie wir es glauben, und dass Du das bist, was wir glauben“ (*Proslogion* S. 21, S. 22, S. 25). Gott soll Anselm Einsicht in die fundamentalen Glaubensgeheimnisse verleihen, d. h. ein Verständnis dafür, dass er real existiert – wie es die Menschen seiner Zeit glauben – und auch, dass Gott

---

<sup>76</sup> Siehe dazu die ausführliche Darstellung der Rezeption des Gottesbeweises bei Dieter Henrich (1967).

diejenigen Eigenschaften verkörpert, die die Gläubigen ihm zusprechen. Nach damaliger Überzeugung ist Gott das höchste Gut, welches allem Sein zugrunde liegt, und zugleich die Kraft, die alles Sein geschaffen hat. Gott ist seine eigene Ursache sowie die Verwirklichung seiner ewigen Existenz. Wird der Begriff der Größe in Bezug auf Gott verwendet, sind diese Vorstellungen darin enthalten.

Anselm bittet darum, dass sein Glaube durch eine zusätzliche Bestätigung, eine rationale Einsicht, ergänzt wird. Diese Einsicht soll in den Beweis münden, dass die ontologische Differenz von reinem Wesen eines Seienden und seinem realen Dasein, d. h. dem Faktum seiner Existenz, für Gott ausnahmsweise aufgehoben werden muss, weil aus der Definition seines Wesens die Tatsache seiner Existenz schon notwendig folgt.

Mit einem einzigen Argument will Anselm von Canterbury diesen Beweis so erbringen, dass er allein mit dem Verstand, also rein rational, einsichtig wird. Der Intellekt soll sozusagen dem Glauben das Wissen zur Seite stellen.

Die Existenz Gottes, die erst bewiesen werden soll, wird von Anselm allerdings in der Bitte um Einsicht schon vorausgesetzt. Er folgt hier dem Prinzip der Scholastik *fides quaerens intellectum*<sup>77</sup> und betont, entsprechend der damals gültigen Hierarchie von Glauben und Rationalität: „Ich suche [...] nicht zu verstehen, um zu glauben, sondern glaube, um zu verstehen.“ (*Proslogion*, S. 21).

Berücksichtigt man diesen Hintergrund, dann wird deutlich, warum das ontologische Argument bereits in Kapitel 2 des Gesamtwerks seinen Platz hat. Der Beweis der Existenz bildet die notwendige Grundlage aller weiteren Überlegungen, d. h. der folgenden 26 Kapitel, in denen Anselm über Eigenschaften Gottes nachdenkt. Alle Kapitel enthalten jeweils ineinander übergehende Passagen intensiven Gebets, der Meditation, der Kontemplation und auch der rationalen Argumentation. Auch der sogenannte Gottesbeweis selbst ist durchzogen von zwei stilistischen Ebenen, einer, auf der eine stark emotional geprägte Frömmigkeit zum Ausdruck kommt, und einer Ebene dialektischer Rationalität.<sup>78</sup> Die

---

<sup>77</sup> Glaube, der Einsicht sucht (Ries 2005, S. 136).

<sup>78</sup> Robert Theis nennt dies eine „mit Kopf und Herz in Argumentation und Kontemplation vollzogene theologische Denkbewegung.“ (Theis, S. 171).

Berücksichtigung des Bezuges beider Ebenen aufeinander ist für die hermeneutische Erschließung der komplexen Botschaft der Textpassage essentiell.

Mit folgender Argumentation, hier beginnend mit [2], will Anselm den „Toren“, der behauptet, „Es ist kein Gott“, vom Gegenteil überzeugen. Das Argument lautet:<sup>79</sup>

- [2] „Und zwar glauben wir, dass Du etwas bist, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann.
- [3] Oder ist etwa ein solches Wesen nicht, weil der Tor in seinem Herzen gesprochen hat, es ist kein Gott?
- [4] Wenn aber eben derselbe Tor eben das hört, was ich sage, nämlich etwas, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann, so versteht er ganz gewiss, was er hört, und was er hört, ist in seinem Verstande, auch wenn er nicht versteht, dass dies ist. [Er setzt Gott nur als Möglichkeit [A. S]]
- [5] Eines nämlich ist es, wenn eine Sache im Verstande ist, etwas anderes, wenn man versteht, dass eine Sache ist. [vorgestellte gegen wirkliche Existenz [A.S.]]
- [6] Wenn nämlich ein Maler zuvor denkt, was er ausführen wird, hat er [es] zwar im Verstande, aber er versteht noch nicht, dass das, was er noch nicht geschaffen hat, sei.
- [7] Hat er es aber bereits gemalt, so hat er es sowohl im Verstande als auch versteht er, dass das, was er bereits geschaffen hat, ist.
- [8] So wird also auch der Tor überzeugt, dass etwas, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann, zumindest im Verstande ist, weil er das versteht, wenn er es hört; und was auch immer verstanden wird, ist im Verstande.
- [9] Und gewiss kann das, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann, nicht allein im Verstande sein.
- [10] Denn wenn es nur im Verstande [nur vorgestellt [A.S.]] allein ist, so kann man denken, es sei auch in der Wirklichkeit, was größer ist.
- [11] Wenn also das, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann, im Verstande allein ist, so ist eben das, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann, dasjenige, über das Größeres gedacht werden kann. [Gegen den Satz der Identität [A.S.]]

---

<sup>79</sup> Der einfacheren Lesbarkeit willen habe ich die Sätze auseinandergezogen. Nummerierung von R. Theis.

[12] Das aber kann mit Sicherheit nicht der Fall sein.

[13] Es existiert also ohne Zweifel etwas, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann, sowohl im Verstande als auch in Wirklichkeit.  
[...]

[18] Und das bist Du, Herr, unser Gott.

Der Beweis besteht also darin, aus dem operationalen Begriff<sup>80</sup> (über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann) die Notwendigkeit der realen Existenz Gottes abzuleiten. Das ist möglich, weil diese Notwendigkeit der realen Existenz in der Denkbewegung, die vollzogen wird, wenn man die Formulierung *über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann* durchspielt, als zwingend erscheint. Etwas, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann, kann nicht gleichzeitig als nicht existent angenommen werden.

Nun gibt es seit dem Erscheinen des Proslogions eine lange Tradition der Kritik an Semantik und logischer Stimmigkeit der Beweisführung, beginnend mit der zeitgenössischen Kontroverse zwischen Anselm und dem Mönch Gaunilo von Marmoutiers. Gaunilo, ein überzeugter Katholik, nimmt die Rolle eines Nicht-Christen, des *Toren* ein, der die Konnotationen der verwendeten Begriffe (z. B. den der Größe mit Bezug auf Gott) nicht kennt und deshalb lediglich den reinen Wortlaut der Argumentation (nach Theis eine „hermeneutisch minimal angereicherte Sprache“ (Proslogion, S. 159) versteht.

Aus dieser Perspektive ergeben sich u. a. kritische Überlegungen, wie sie sinngemäß oft auch im Unterricht diskutiert werden:

1. In einen Syllogismus verwandelt, ergibt sich ein Zirkelschluss.
2. Sein ist kein realer Prädikator, welcher den Gegenstand näher bestimmt, d. h. ihm ein zusätzliches Merkmal zuschreibt. Deshalb kann er den Gegenstand auch nicht vergrößern.
3. Vom Bereich des Denkens, in dem etwas als möglich gesetzt wird, wird unzulässig auf den Bereich des wirklichen Seins geschlossen. Um Gott die reale Existenz zuzusprechen, müsste diese *a posteriori*, im Bereich der Erfahrungswelt, zu rechtfertigen sein.

---

<sup>80</sup> Unter einem operationalen Begriff versteht Schripf eine Denkhandlung, „mittels deren sich, wer sie durchführt, die Sache herstellt, deren Begriff das betreffende sprachliche Zeichen ist“ Schripf 1994, S. 49.

## **1.2 Vorbemerkungen zur konkreten Umsetzung phänomenologischer Methoden im Zusammenhang mit diesen ausgewählten Texten**

Beim *tollen Menschen* werden phänomenologische Akzente in folgender Hinsicht gesetzt. Nach der Textbegegnung und einer kurzen Rückschau auf das persönliche Wahrnehmungserlebnis während des Lesens wird *ad hoc* eine gemeinsame Inszenierung in der Kleingruppe vorbereitet. Die Grundlage dazu bilden alle Phänomene, die von den Lernenden in der Erinnerung wieder vergegenwärtigt werden können, denn der Text wird nach dem Lesen eingesammelt. Die verschiedenen Beiträge werden im gemeinsamen Gespräch reflektiert und in eine szenische Umsetzung zusammengeführt. So wird eine erste Textdeutung von jedem Lernenden kognitiv, leiblich und emotional, also ganzheitlich, erlebt. Hier kann zur Erscheinung kommen, was Christian Gefert den „leiblich wahrnehmbaren Charakter“ (Gefert 2015, S. 240) des Philosophierens nennt, die präsentative Darstellung philosophischer Gedanken.<sup>81</sup> Danach werden alle Inszenierungen diskursiv reflektiert. Dies geschieht, indem die jeweiligen Zuschauer die Gesten und Mienen der jeweiligen Schauspieler bzw. Schauspielerinnen deuten und dann aus Sprache, Gestik und Mimik die Interpretation der jeweiligen Gruppe erarbeiten. Hier wird im phänomenologischen Sinne der Zusammenhang von Leib und Sprache zum Thema. Denn die Schülerinnen und Schüler schließen von Gesten und Mienen, die sie am Anderen wahrnehmen, auf dessen Intentionen, d. h. auf Fremdbewusstsein. Im Gespräch soll sich dann herausstellen, inwiefern diese empathische Übung gelingt. Besonders bei offensichtlichen Fehldeutungen können die Lernenden für die Problematik sensibilisiert werden, die darin besteht, aus der unmittelbaren Wahrnehmung der Erscheinung des Anderen auf dessen Gedanken und Vorhaben zu schließen.

Beim Umgang mit dem Gottesbeweis wird die Textbegegnung vorbereitet. Ein Rahmen aus individueller emotionaler und kognitiver Voreinstellung auf das Thema und intensiver Bildwahrnehmung wird initiiert. Dieser multi-phänomenale Rahmen, der schon erste Erwartungen und Perspektiven auf den Text

---

<sup>81</sup> Es handelt sich hier nicht um ein Vorgehen nach dem Konzept des *theatralen Philosophierens* von Christian Gefert. Gefert hat ein komplexes 4-phases Projekt konzipiert, in dem die Beteiligten zwischen Arbeit am Text und Reflexion über die gespielten Szenen wechseln. Das Projekt beginnt mit gemeinsamer Arbeit am Text. Ziel des Projektes ist eine „Performance [...], die der Bedeutungsvielfalt des gesamten Textes möglichst weitreichend gerecht wird“ (Gefert 2005, S. 243). In unserem Fall beginnt der Lernprozess lediglich mit einer kurzen Inszenierung, die dann durch diskursiv-reflexive Tätigkeiten immer mehr präzisiert wird.

generiert, soll eine heuristische Funktion haben. Er soll persönliche Zugangsweisen ermöglichen. Aus dem Austausch der ersten Deutungen sollen sich dann weitere Erschließungsaufgaben ergeben.

Im Philosophieunterricht der Einführungsphase ist es eine häufige Praxis, Anselms Argumentation vorrangig als logische Übung einzusetzen. Oft wird der Gottesbeweis innerhalb einer Schulstunde schnell mit dem 3. Kritikpunkt für ungültig erklärt und *ad acta* gelegt. Die Einnahme einer ähnlichen Haltung kritisiert Dieter Henrich auch an manchen Beispielen der Rezeptionsgeschichte. Er betont, den ontologischen Gottesbeweis auf „einfache und bündige Weise“ widerlegen zu wollen und zu können, stehe „in der Gegenwart ebenso wie im späten Mittelalter jedem sachlichen Interesse an dem Gedanken der Ontotheologie entgegen“ (Henrich 1967, S. 6). Würde im Unterricht aber alternativ der anstrengende und langwierige Versuch gemacht, jeden einzelnen Schritt des Argumentes semantisch sowie logisch ausführlich und variationsreich nachzudenken, eröffnete sich ein weites Feld metaphysischer Fragestellungen und rationaler Irritationen, deren Bearbeitung im Unterricht aus vielfachen Gründen generell kaum zu rechtfertigen wäre.

Mein Ansatz stellt deshalb den Versuch dar, nach und nach einen Vorstellungsräum sich entfalten zu lassen, in dem die Schülerinnen und Schüler der oben dargestellten Komplexität dessen, was es mit Bezug auf den Gottesbeweis zu verstehen gibt, schrittweise begegnen und diese Komplexität mit eigener Schwerpunktsetzung erkunden können. Sie sollen deshalb verschiedene methodische Angebote erhalten, mit denen sie, ihren Lernvoraussetzungen entsprechend, die Vielschichtigkeit des Textes und seine historische Einbindung erfassen und verstehen können. Auch wird Zeit und Ruhe zur Verfügung gestellt, damit in einem entschleunigten Prozess sich verdichtendes Lernen möglich wird und unterschiedliche Verstehensentwürfe nach und nach generiert und überprüft werden können. Nur so kann den Lernenden auch die historische Eingebundenheit von Perspektiven, Begriffen und Verstehensvollzügen deutlich werden.

Deshalb ergeben sich für die Arbeit am Gottesbeweis folgende inhaltliche und methodische Ziele:

Die Lernenden...

1. stellen sich auf die Perspektive eines gläubigen Menschen ein und formulieren, welche Motive sie persönlich dazu veranlassen könnten, einen Gottesbeweis zu verfassen.
2. nehmen das Portrait Anselms differenziert wahr, erklären und analysieren die Voraussetzungen ihrer individuellen Eindrücke und spekulieren über die Person sowie über deren mögliche Motive, einen Gottesbeweis zu verfassen.
3. vernehmen beim Hören des Textes eine emotionale und eine rationale Ebene, begründen dies und setzen beide Ebenen mit der Intention Anselms in Beziehung.
4. tasten sich hermeneutisch und analytisch an die Semantik sowie die logische Form des Argumentes heran, formulieren Irritationen und Deutungshypothesen und erarbeiten Kritikpunkte.
5. erklären, dass das Verständnis für und die Beurteilung der Überzeugungskraft des Gottesbeweises abhängt vom Glaubenshorizont, in dem er wahrgenommen wird, sowie von der jeweiligen (historischen) Perspektive.
6. erläutern, warum der Gottesbeweis die Frage nach der Existenz Gottes nicht beantwortet, sondern den Glauben daran bereits voraussetzt.
7. diskutieren die Bedeutung der Rationalität mit Bezug auf die Frage nach der Existenz Gottes.

Eine besondere Herausforderung ergibt sich bei den Lernzielen 2 und 3 mit der Aufgabe, phänomenologisch zu reflektieren. Es gilt hier, Wahrgenommenes nicht nur genau zu beschreiben, sondern die eigenen Wahrnehmungen zum Gegenstand der Analyse zu machen. Der Bezug zwischen der Intention, mit der man sich auf einen Gegenstand gerichtet hat (z. B. bewertend, erwartungsvoll, erinnernd, Gefallen findend), und der davon abhängigen Erscheinungsweise dieses Gegenstandes soll erkannt werden. Solche Überlegungen stellen einen hohen Anspruch an die Fähigkeit zur Selbstreflexion dar. Dadurch wird den Lernenden aber folgende Einsicht ermöglicht: Wie ich Dinge wahrnehme, hängt zunächst von meiner Perspektive und von meinem Wahrnehmungshorizont ab. Das relativiert zwar meine Erkenntnisse, enthält aber gleichzeitig die Chance, meine Perspektive zu ändern und dadurch zu erweitern. Und es verpflichtet mich, auch die

Perspektive des Anderen als eine mögliche neben der meinigen bestehen zu lassen und sie im Diskurs zu respektieren.

Alle oben genannten Lernziele sind so angelegt, dass die Schülerinnen und Schüler durchgängig Raum haben, zu philosophieren. Sie reflektieren die eigenen und fremden Wahrnehmungsphänomene und diskutieren deren Geltung. Darüber hinaus erschließen sie sich jeweils einen kanonischen philosophischen Text<sup>82</sup> und überprüfen und beurteilen ihre Ergebnisse. In diesem Prozess wird *Selbstdenken* konsequent eingeholt von *Denken am Text* und mündet schließlich in einer abschließenden Reflexion, in der sich die Lernenden individuell zu der Fragestellung der Sequenz positionieren können.

### 1.3 Kommentierte didaktische Umsetzung

#### 1.3.1 Verlauf und Ergebnisse der 1. Sequenz: Friedrich Nietzsche: Der tolle Mensch

##### **Textbegegnung und Inszenierung (Einzelstunde und Doppelstunde):<sup>83</sup>**

Es erfolgt die Begegnung mit dem Text Nietzsches *Der tolle Mensch*, der durch seine offensichtliche narrative Struktur zunächst leicht zugänglich erscheint, da die Komplexität der Aussage für die SchülerInnen noch nicht ersichtlich sein kann. Wegen der teils erdrückenden emotionalen Kraft, mit der der tolle Mensch sich an seine Zuhörer wendet, ist ein phänomenologischer Zugang zu diesem Text schon fast zwingend. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Möglichkeit haben, ihrerseits auf diese Emotionalität zu reagieren. Deshalb erhalten die Lernenden den Text unkommentiert zur mehrmaligen Lektüre in Einzelarbeit und jeder bzw. jede bekommt die Gelegenheit, in kurzer Rückschau still das Gelesene zu reflektieren. Dann wird der Text wieder eingesammelt. Es folgt die Aufgabe, in Kleingruppen eine Inszenierung des TM<sup>84</sup> vorzubereiten. Diese

---

<sup>82</sup> Vanessa Albus hat ausdrücklich auf die Bedeutung der Arbeit mit authentischen Texten eines Exemplarkanons zur Förderung hermeneutischer Kompetenzen, philosophischer Sachkompetenz und problemorientierten Philosophierens hingewiesen (siehe Albus 2015, S. 256-258).

<sup>83</sup> Die Beschreibung wird hier bewusst nicht in Form einer Tabelle geleistet, was der Darstellung eines sich entfaltenden Prozesses widersprechen würde. Auch werden die Ergebnisse der einzelnen Stunden nur dort gesondert aufgeführt, wo eine differenzierte Darstellung notwendig ist, um den Lernfortschritt angemessen wiedergeben zu können.

<sup>84</sup> Die Abkürzung TM steht für „*der tolle Mensch*“.

entsteht lediglich aufgrund der Synopse aller ersten individuellen Deutungen der Gruppenmitglieder. Weil der Text nicht mehr zur Verfügung steht, ist die Gefahr vermieden, dass die Lernenden zu eingeübten analytischen Verfahren greifen, mit Hilfe derer die Leistungsträger dann eventuell die Deutung der Gruppe bestimmen. In vorliegendem Falle sind alle Perspektiven auf die Sache gleichwertig. Die Gruppe kann diskutieren, welche Deutungshypothesen und Gestaltungsformate sich für die Inszenierung eignen.

**Ergebnisse:**<sup>85</sup> Nach erster Irritation darüber, dass der Text aus der Erinnerung heraus inszeniert werden soll, machen die Schülerinnen und Schüler sich engagiert an die Arbeit. Alle Inszenierungen vermitteln die Botschaft, dass der schwindende religiöse Glaube der Menschen im Laufe langer Zeit die Ursache für den Tod Gottes sei. Durchgängig wird die Erschütterung und Hilflosigkeit angesichts dieser Tatsache zum Ausdruck gebracht. Immer erscheint der tolle Mensch als verzweifelt über den Verlust, wenn auch die Verzweiflung unterschiedlich dargestellt wird. Einmal z. B. steht er erhöht auf einem Tisch und redet zur ganzen Welt, einmal kriecht er mit seiner Lampe gebückt in jede Ecke, um Gott ja nicht zu übersehen. Von allen Gruppen wird der tolle Mensch als ehemals Gläubiger verstanden, dem der Glaube verloren gegangen ist. Die Ungläubigen dagegen, die „Atheisten“ – einige sehen in ihnen Philosophen – sind diejenigen, die „immer alles hinterfragen und keine überzeugenden Belege für die Existenz Gottes finden können“. In einer gemeinsamen Synopse der Deutungen wird der Gedanke ergänzt, Gott existiere im Bewusstsein der Menschen und so sterbe er logischerweise, wenn er nicht mehr im Bewusstsein sei.

**Reflexion der Inszenierungen, Textanalyse und Ergebnisse (Doppelstunde):**

In der Folgestunde erhalten die Schülerinnen und Schüler zum Einstieg ein Plakat, auf dem ich als Lehrerin die Ergebnisse der Inszenierung protokolliert habe. Bei der Betrachtung werden noch ungeklärte Aspekte entdeckt, es stellt sich z. B. heraus, dass sich niemand über die Bedeutung des Wortes *toll* Gedanken gemacht hat. Von dem Synonym *verrückt* ausgehend erinnern sich die Lernenden an Paradoxien, die sie im Text entdeckt haben und fühlen sich motiviert, sich der Richtigkeit ihrer Behauptungen zu versichern. An dieser Stelle ist die

---

<sup>85</sup> Originale Schüleräußerungen werden in Anführungszeichen gesetzt.

Dringlichkeit entstanden, sich analytisch mit dem toten Menschen auseinander zu setzen. Erst jetzt wird der Text wieder ausgeteilt und die Lernenden sammeln Fragen zum Text, aufgrund derer sie in eine intensive Analysephase gehen. Anlässlich der Bemerkung eines Schülers ist ein Exkurs notwendig, wir reaktivieren das Vorwissen zum Höhlengleichnis. Als Ergebnis der gemeinsamen Deutungsarbeit hält die Lerngruppe fest: Nicht nur der christliche Gott, sondern auch die traditionelle Metaphysik ist gestorben.

**Diskussion (Einzelstunde):** Die Schülerinnen und Schüler diskutieren, inwiefern die Position des TM überzeugend ist und welche Konsequenzen sie für denjenigen hat, der sie für sich annimmt.

**Ergebnisse:** An dieser Stelle wird der Einfluss des historischen Kontextes sehr deutlich. Der Großteil der Lerngruppe schließt sich der Position des toten Menschen inhaltlich an, aber nicht dessen emotionaler Reaktion. Die im Folgenden ausgewählten originalen Äußerungen vermitteln jedoch, dass sich bei vielen Lernenden ein Bewusstsein für die Tragweite der Konsequenzen gebildet hat, die manchen persönlich betroffen macht: „Der Mensch hat eine extrem schwere Aufgabe. Er muss sich eine neue Moral schaffen.“ „Er muß die fehlende Hoffnung auf ein Leben im Jenseits aushalten, sich selbst in allem Orientierung schaffen.“ Beim vertiefenden Gedankenaustausch über die Symbolik von Meer und Horizont ergab sich die Erkenntnis: „Der Mensch muss seine Geschichte selbst festlegen.“ Da niemand die *Laterne* ins Gespräch brachte und sie als mögliches Symbol hinterfragte, blieb dies noch offen. Für Interessierte gab es zur nächsten Stunde eine freiwillige Rechercheaufgabe zu Nietzsches Philosophie.

**Abschluss der Sequenz (Einzelstunde):** Auswertung der Recherchen und Methodenreflexion

### **Rückblick auf die erste Sequenz:**

Die Herangehensweise an die Texte erfolgte zweistufig, zunächst stand die subjektive Wahrnehmung im Vordergrund. Die verschiedenen Inszenierungen zeigten, wie unterschiedlich der Inhalt jeweils wahrgenommen und gedeutet wurde. In zweiter Instanz wurden diese Wahrnehmungen bzw. deren Ausdrucksweisen gemeinsam reflektiert. Das Vorgehen lehnt sich an die Schritte der phänomenologischen Beschreibung an. Besonders auffällig war bei diesem ersten Text,

welch wirkmächtiges Erschließungspotential in narrativen Empathieangeboten liegen kann. Die dem Text inhärenten emotionalen Botschaften und Bilder veranlassten die Lernenden sofort zu empathisierendem Verhalten. Vielfach war dies jedoch eher eine negative Empathie. Die Schülerinnen und Schüler fühlten sich vom tollen Menschen und der Szenerie teils eingenommen, aber auch abgestoßen. Auf die völlig freie, ohne *Kontrollinstanz Text* gehaltene Zusammenarbeit an der kurzen Szene erfolgte eine intensive reflektierende Zurückbeugung auf das, was der einzelne im ersten Zugriff erfasst hatte. In dieser gemeinsamen Reflexionsphase im Plenum verfestigte sich nach und nach das Vertrauen darauf, dass alle subjektiven Perspektiven, völlig unabhängig vom kognitiven Leistungsniveau, ernst genommen wurden, weil sie in ihrer Synopse die einzige grundlegende Deutungsebene bilden sollten. Ein Motivationsplus ergab sich meines Erachtens zudem aus der Erfahrung, dass dadurch, dass jeder Einzelne viel in die gemeinsame Arbeit investierte, gute Ergebnisse für die Gruppe erreicht wurden. Indem diese Ergebnisse erst nach der Reflexionsphase diskursiv (als Plakat) präsent wurden, erreichte die Qualität der Interpretation eine höhere Stufe. Die Lernenden bemerkten selbst, dass sie bisher interpretatorisch noch an der Oberfläche geblieben waren. Jedoch waren sie an dieser Stelle affektiv schon so an ihre Arbeit gebunden, dass sie sich zur Vertiefung der Ergebnisse einer größeren kognitiven Herausforderung, der analytischen Arbeit am Text, stellen wollten. Diejenigen Fragen, die jetzt von den Schülerinnen und Schülern entwickelt wurden, waren sicher Fragestellungen, die so ähnlich auch vom Lehrer hätten vorbereitet werden können. Das Motivierende für die Lernenden lag allein in der Tatsache, dass sie sich diese Fragen selbst gestellt hatten. Durch einen phänomenologischen Zugang zum Text kann dieser Zwischenschritt, welcher die Notwendigkeit von eigenen Fragestellungen erst aufkommen lässt, erfolgreich initiiert werden.

Aufgrund der szenischen Darstellungen der Lernenden wurde folgendes Plakat erstellt, das die Grundlage für die weitere Textarbeit bildete:

"Der tolle Mensch" (Nietzsche) <sup>Inhalt und erste</sup> Deutungshypothesen:

- der tolle Mensch = der Gläubige
- er ist schockiert, erschreckt über die Tatsache, dass Gott tot ist
- er sucht ihn mit seiner Laterne
- er macht den anderen Menschen (den Ungläubigen?) den Vorwurf, Gott getötet zu haben - auch sich selbst wirft er das vor
- weiterer Vorwurf: die Menschen zerstören die Schöpfung

die Ungläubigen (vielleicht Philosophen?)

- nehmen den toten Menschen nicht ernst
- haben den Tod Gottes nicht bemerkt
- ihnen ist keine Veränderung aufgefallen
- ihnen ist Gott egal

☺

Konsequenzen, die der tolle Mensch sieht:

- Orientierungslosigkeit
- Haltlosigkeit

für alle

Ursache für den Tod Gottes: - der Unglaube, der sich nach und nach ausgebreitet hat

- ~~Gott~~ Mangel an Vertrauen

Natwendig - |  
Zeit des  
Übermenschen  
} der menschl. Zustand

### 1.3.2 Verlauf und Ergebnisse der zweiten Sequenz: Der Gottesbeweis des Anselm von Canterbury

In dieser Sequenz ist die historische Distanz zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem Autor und seiner Zeit sehr viel größer. Deshalb soll mit Hilfe der angewandten Methoden eine besonders starke phänomenologische Brücke zwischen beiden Dialogpartnern, den Lernenden und Anselm von Canterbury, aufgebaut werden.

**1. Perspektivwechsel zum Thema (Einzelstunde):** Zunächst werden die Schülerinnen und Schüler zu einem Perspektivwechsel aufgefordert.

**Aufgabe:** Setzt Euch an die Stelle eines Gläubigen, der im Glauben recht sicher ist. Überlegt aus dieser Perspektive, welche Beweggründe Euch dazu veranlassen könnten, einen Gottesbeweis zu schreiben? Listet möglichst viele Gründe auf.

**Ergebnisse:** „für mich zur Vergewisserung und zur Lebensorientierung“, „für andere zum Trost“, „um den Glauben an die Nachwelt weiterzugeben“. Als

besonders interessante Begründungen, weil schon auf den Kern von Anselms Anliegen verweisend, werden genannt: Ich möchte mich „selbst im Glauben sicherer fühlen.“ „Vielleicht möchte ich meine Gründe nachlesen und überprüfen können, ob sie mir einleuchten und logisch sind.“

**Kommentar:** Die vielfältigen Intentionen, die für jeden Einzelnen als potentiell überzeugend formuliert werden, zeigen, dass das Anliegen durchaus als eigenes, aus eigener Perspektive ernst zu nehmendes vorstellbar wurde. Der erste Bestandteil einer phänomenologischen Brücke zu dem Gesprächspartner Anselm von Canterbury ist gelegt.

## **2. Darbietung des Kupferstichs von André Thevet (1502-1590) zur Unterstützung einer mentalen Repräsentation Anselms (Doppelstunde):**

Die Schülerinnen und Schüler betrachten das Portrait Anselms von André Thevet.<sup>86</sup>

**Impuls:** Äußert Euch dazu, wie Euch diese Person erscheint.

**Ergebnisse:** Er erscheint als hochrangige Persönlichkeit der Kirche, als streng, als jemand, der die Bibel deutet, der viel nachdenkt. Erste vertiefende Deutungen folgen: die Mitra ist zur Seite gelegt, die Stirn sichtbar. „Vielleicht ist er eher als Philosoph berühmt als durch seine Stellung in der Kirche.“ Zur Bestätigung der Treffsicherheit der Beiträge werden Lebensdaten und Amt Anselms erklärt und die Lerngruppe erfährt, dass er einen sogenannten Gottesbeweis verfasst hat.

**Aufgabe:** Welche Begründungen für einen Gottesbeweis traut Ihr Anselm zu?

**Ergebnisse:** Er schreibt „zur Unterstützung der Kirche“, „aus Verantwortung dem Amt gegenüber“, „möchte berühmt werden“, „zur Bekehrung der Ungläubigen“. Der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler ist Anselm als Funktionsträger der Kirche erschienen. Die Distanz zu ihren individuellen eher psychologischen Begründungen ist plötzlich sehr groß.

## **3. Textbegegnung:**

**Aufgabe:** Nehmt Anselms Text zur Hand und lest ihn zweimal sorgfältig still.

**Ergebnisse:** Die ersten Reaktionen während des Leseprozesses sind leiblich ausdrucksstark. In verschiedenster Weise lassen sich in Gestik und Mimik deutlich Ablehnung und Resignation erkennen, die der Text initiiert hat. Mehrere Schülerinnen und Schüler, besonders die leistungsstärksten, antworten laut und empört: „Ich verstehe nichts.“ „Der dreht sich nur im Kreise.“ „So ein Schwachsinn.“ Von einigen Schülern wird das Textblatt mit Kraft auf den Tisch gedonnert. Nachdem sich die ersten Aggressionen Luft gemacht haben und die Lehrkraft durchaus Verständnis für die Frustrationen gezeigt hat, folgt die Aufgabe.

**Aufgabe:** Lest Euch den Text Anselms bitte gegenseitig noch zweimal laut vor. Derjenige, der zuhört, achtet nur darauf, wie das Vorgelesene sich anhört. Versucht zu vernehmen, ob es innerhalb der Textpassagen Unterschiede in der Stimmung gibt oder im Ton, der aus dem Text spricht.

**Erste Ergebnisse:** Die ersten und letzten Zeilen sind teils inhaltlich verständlich, sie klingen wie eine „Anrede“ oder „Bitte“, sie klingen „vertrauensvoll, aber sehr unterwürfig“. Anselm hat wohl ein enges Verhältnis zu Gott.

**Ergebnisse nach nochmaliger Lektüre:** „Hier möchte jemand mit seinem Verstand einsehen, dass Gott existiert.“ „Gott soll Anselm dabei helfen.“ „Vertrauen und Achtung“, aber „zu große Unterwerfung unter Gottes Entscheidungen“ sprechen aus Anselms Sätzen. „Anselm ist überzeugt davon, dass Gott existiert. Er möchte aber einen Beweis.“ In die Sammlung der Deutungen mischen sich erste Vermutungen, dass die „unverständliche Mitte“ wahrscheinlich der Beweis sein soll. Am Ende sei eine Konklusion. Als Vorschau auf die Textarbeit präsentiere ich die ersten beiden Sätze des Gottesbeweises in lateinischer und deutscher Fassung auf Folie. Für die Schülerinnen und Schüler wirkt der lateinische Text zunächst einmal durch seine Fremdheit interessant. Die wenigen, die Latein lernen, fühlen sich zu scherzhaften Übersetzungsversuchen motiviert. Gemeinsam werden Möglichkeiten der Bedeutung des Wortes *intellegere* nachgeschlagen. Die meisten Kursteilnehmer zeigen jetzt Bereitschaft und Neugier, sich mit dem Argument auseinanderzusetzen.

#### **4. Selbständiges Arbeiten (Doppelstunde):**

**Aufgabe:** Versucht, Anselms Argumentation nachzuvollziehen. Dafür stehen Euch folgende Aufgaben zur Auswahl:

- selbständige Erarbeitung des Argumentes aus der Textpassage
- Ordnung der einzelnen Argumentationsschritte (auf Karten vorgegeben)
- Erklärung des Argumentes durch die Erschließung eines fiktiven Dialoges, in dem sich zwei Sprecher den Beweis erklären<sup>87</sup>
- Erarbeitung des Argumentes und dessen Kritik mit Hilfe eines von den Schülerinnen und Schülern selbst recherchierten Sekundärtextes

### **5. Auswertung der Ergebnisse und Kritik des Argumentes (Doppelstunde):**

Zwei Gruppen, die selbständig die Argumentation erschließen wollten, taten sich sehr schwer. Das Argument wurde nur von zwei Lernenden sachgerecht nachvollzogen. Die schlüssige Erklärung der Argumentation mit Hilfe der Karten gelang gut. Ergebnisse aus dem Dialog und dem Sekundärtext bestätigten und ergänzten die Resultate. Dann wurde der Gottesbeweis kritisiert und die Lerngruppe gelangte zu dem Konsens, das Argument sei für Ungläubige nicht überzeugend. Zuletzt wurden die Schülerinnen und Schüler nochmals aufgefordert, in die Perspektive des Anselm von Canterbury zu wechseln, die sie zu Beginn der Sequenz eingenommen hatten. Dadurch wurde mir als Lehrperson deutlich, dass die Lernenden durchaus ein Verständnis für den historischen Standpunkt Anselms, aber auch für ihren eigenen, entwickelt hatten.

**Fragestellung:** Wie würde Anselm darauf reagieren, dass uns sein Beweis nicht überzeugt?

**Ergebnisse:** „Das wäre ihm persönlich nicht so wichtig, denn er glaubt ja.“ „Er erlebt für sich, dass es Gott gibt, deshalb sind für ihn die Prämissen sicher und der Beweis ist gut.“ „Er kann deshalb denken, dass Gott ihm Einsicht geschenkt hat.“ „Er müsste aber auch einsehen können, dass den Philosophen und den Ungläubigen der Beweis nicht genügt.“ „Dann hätte er die Kirche damit aber nicht gestärkt. Ihm als Kirchenvertreter würde das nicht gefallen.“

**6. Hausaufgabe:** Entwerft einen Dialog zwischen Anselm und dem TM, in dem Anselm auf die Verzweiflung des TM eingeht.

---

<sup>87</sup> Der Dialog wurde entnommen aus Rolf, Bernd; Peters, Jörg (Hrsg.) philo. Einführungsphase, S. 157. Weil er in dieser Darstellung keine zielführende Funktion erfüllt, habe ich ihn nicht abgedruckt.

**Kommentar zur Hausaufgabe:** Die Positionen des Gläubigen und Ungläubigen stehen nach wie vor nebeneinander. In der Schreibaufgabe haben die Lernenden nun Gelegenheit, sich im Schutz einer fremden Rolle selbst zu der Ausgangsfrage zu positionieren. Diese Aufgabe geht in Richtung dessen, was Gadamer im Prozess des Verstehensvollzuges *Horizontverschmelzung* nennt. Damit meint er das Bemühen, das Spannungsverhältnis zwischen dem eigenen Gegenwartshorizont und dem Horizont der Überlieferung bewusst zu entfalten. Der Entwurf des historischen Horizontes ist dabei „nur ein Phasenmoment im Vollzug des Verstehens und verfestigt sich nicht zu der Selbstentfremdung eines vergangenen Bewusstseins, sondern wird von dem eigenen Verstehenshorizont der Gegenwart eingeholt“ (WM1, S. 312).

**Ergebnisse:** „Unser Verstand allein, so wie er ist, reicht nicht, um die Frage nach der Existenz Gottes zu beantworten.“ „Die Laterne des TM als Symbol für den menschlichen Verstand ist zu klein.“ „Der Verstand kann nicht alles erfassen, was im Glauben eine Rolle spielen kann.“ „Die Laterne kann nur das Sichtbare erklären. Das, was man als Gefühl im Inneren erlebt, ist auch wirklich und gehört zu unserer Realität und unserer Welt.“ „Der Verstand kann nicht das für ungültig erklären, was ich erlebe.“ „Wenn ich mich dabei gut fühle, ist das für mich richtig und für mein Leben.“

**Auszüge aus Schülertexten:**

TM: Wenn Gott noch leben sollte, warum sehe ich ihn nicht? Zeig mir, wo Gott ist!

A:<sup>88</sup> Könnte man die Existenz Gottes beweisen, dann würde die Menschheit über ihm stehen. Doch es gibt nicht Größeres als Gott. Also können wir ihn auch nicht beweisen.

A: Nur weil Du ihn nicht siehst, heißt das noch lange nicht, dass er nicht existiert. Durch den Beweis von Gottes Existenz wäre Gott nicht mehr vollkommen.

**(Kristina)**

---

<sup>88</sup> A=Anselm von Canterbury

TM: Wo ist Gott, Herr Bischof?

A: Du wirst ihn jedenfalls nicht mit deiner winzigen Lampe finden.

TM: Was meinen Sie damit?

A: Es verlangt, einen Verstand über den uns möglichen zu besitzen, um Gott zu finden.

TM: Meinen Sie damit etwa, dass ich zu dumm bin, um Gott zu finden?

A: Keineswegs, mein Kind. Du brauchst nur eine größere Lampe.

TM: Nun gut. Sagen sie mir mal Bischof, haben Sie Gott gefunden?

A: Wir reden doch gerade über ihn. Mir ist er vor Augen.

**(Fatih)**

A: Gott ist vollkommen, Gott kann nicht sterben.

TM: Was hat Vollkommenheit mit Existenz zu tun?

A: Aus Vollkommenheit resultiert Existenz bzw. sind Vollkommenheit und Existenz voneinander abhängig. Und wie Du selbst sicher weißt, ist Gott das Heiligste dieser Welt. Es gibt niemanden, der besser oder vollkommener ist als er. Wenn er also vollkommen ist, muss er existieren. Es geht nicht anders als so.

TM: Aber die Ungläubigen! Wenn wir nicht glauben, kann es ihn doch nicht geben.

A: Es gibt immer jemanden, der glaubt. Und wie bereits gesagt: Existenz und Vollkommenheit gehen zusammen.

**(Julia)**

TM: Gott ist tot:

A: Wie kannst Du nur so etwas sagen? Ich habe seine Existenz doch durch seine Vollkommenheit bewiesen. Und: Fühlst Du nicht seine Kraft?

TM: Bewiesen? Seine Kraft? Ich sehe nur, wie das Meer und die Sonne (die Metaphysik) geschwunden sind.

A: Geschwunden? So etwas kann nicht geschehen und selbst wenn – an was vermagst du denn zu glauben, was größer ist als Gott?

TM: An was ich glauben soll? Jaaa; das ist wohl die Frage, die wir uns alle stellen müssen, mit unseren kleinen Laternen, losgelöst von der Sonne.

A: Aber nur durch deinen Verstand, den du durch Gottes Hilfe und seine Barmherzigkeit erlangt hast, kannst du erkennen, dass deine Meinung nur eine Illusion ist, die deinen Glauben an Gott festigen soll.

TM: Festigen. Barmherzigkeit... Du bist doch irre. Kannst mir eh nicht helfen, einen neuen Horizont zu malen... viel Glück mit deinem toten Gott! (Der tolle Mensch rennt davon und bleibt auf der Suche nach Gott)

**(Marlon)**

#### **1.4 Rückblick auf die Elemente der phänomenologischen Brücke**

Ausgangspunkt für die Textbegegnung war jeweils die individuelle phänomenale Wirklichkeit, die aus den ersten intentionalen Haltungen der Rezipienten entstand und individuell zum Ausdruck gebracht wurde. Im Fall des *tollen Menschen* bedurfte es keiner Hinführung, die Präsenz des Textes wurde von allen Lernenden sehr differenziert wahrgenommen. Die offensichtlich narrative Struktur des Textes sowie die Menge der narrativen Empatieangebote, der phänomenalen Ausdrücke und Bilder, sozusagen seine sinnliche bzw. leibliche Tiefendimension und Ausdruckskraft, ermöglichten spontan eine empathische Bezugnahme. Die narrative Empathie der Lernenden wurde leiblich zum Ausdruck gebracht und reflektiert, bevor sich die phänomenologische mit der hermeneutischen Ebene verzahnen konnte. Im Falle des Gottesbeweises brauchte es allerdings einen didaktisch angelegten Rahmen, um eine persönliche affektive Basis für die Hinwendung zum Text sowie eine differenzierte Vorstellung vom Verfasser zu ermöglichen. Deshalb war der Weg über die phänomenologische Brücke kleinschrittiger.

**Einstellen einer eigenen Perspektive auf das Thema Gottesbeweis:** Die phänomenologische Brücke wird angelegt mit den subjektiven Begründungen, die die Lernenden persönlich als für das Verfassen eines Gottesbeweises entwickeln und die darauf intersubjektiv diskutiert werden.

**Phänomenologischer Zugang zu dem Portrait Anselms:** Seine Erscheinung wird beschrieben und in phänomenologischer Analyse gedeutet. Empathische Fähigkeiten kommen in der Deutung der Gesichtszüge zum Ausdruck. Eine Annäherung an den anderen Menschen als Gegenüber trotz historischer Differenz stellt sich ein; der Andere wird nach und nach als Du akzeptiert, eigene Emotionen scheinen in Anselm gespiegelt. Weil sich bisher jeder Lernende mit seinen subjektiven Wahrnehmungen einbringen konnte, hat sich ein positiver Stimmungsraum entwickelt und es herrscht eine engagierte Lernatmosphäre; Selbstvertrauen wird wahrnehmbar, weil sich Lernerfolge zeigen und keine Kontrollinstanzen gesetzt sind.

**Phänomenologische Annäherung an den Text Anselms:** Sammlung erster leiblicher und kognitiver Reaktionen; Unterscheidung des Verständlichen (durch Vernehmen der Stimmung in den relevanten Textpassagen) und des zunächst Unzugänglichen (wahrgenommen als hölzern, sperrig, unverständlich); negative Emotionen der Schülerinnen und Schüler kommen in Gestik und Stimmlage zum Ausdruck; einige Texte werden weit vom Körper weggeworfen. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten hermeneutisch zunächst nur das über Empathie Zugängliche. Dabei nehmen sie in Anselms Anrede vertraute Emotionen und Beziehungsformen wahr.<sup>89</sup> Nach und nach hat die erfolgreiche Arbeit Motivation freigesetzt, sich an den schwierigen Teil zu wagen: je nach Neigung hat der Einzelne die Möglichkeit, sich mit der Aufgabe seiner Wahl einzubringen.

**Kontrastierung der Positionen Anselms und des tollen Menschen:**

---

<sup>89</sup> „Die narrative Empathie ist bestimmt von einem ‘differentiellen Spiel zwischen Fremdheit und Vertrautheit, die im Zwischen den ‘wahren Ort der Hermeneutik’ ausmacht’. Näher besehen ist narrative Empathie charakterisiert durch eine Spannung zwischen Eigenerleben und Fremderleben, die sich im Zwischen des wir-intentionalen Projekts des Erfahrungsaustausches [der Denkerfahrungen, A.S.] in einem konstitutiven Wechselspiel befindet. Zentral für das narrativ-empathische Verstehen ist erneut die Perspektivenflexibilität“ (Breyer 2015, S. 274).

Dabei wird deutlich, wie die einzelnen Schülerinnen und Schüler in einem kreativen Schreibauftrag mit der Komplexität der Ausgangsfrage umgehen konnten.

Vordergründig ist – was die einzelnen didaktischen Überlegungen und eingesetzten Methoden betrifft – in diesem Unterrichtsvorhaben nichts völlig Neues oder Unbekanntes eingesetzt worden. Durch den langsameren Weg über die phänomenologische Brücke wurde nach und nach immer deutlicher ein Stimmungsraum wahrnehmbar, in dem sich, je nach individueller Resonanzfähigkeit und -bereitschaft, das Anliegen, das aus den Texten sprach, in verschiedenster Ausprägung zum Anliegen der Lernenden verwandelte.<sup>90</sup> Dies bedingte wiederum, dass durchgängig die gemeinsame Arbeitsatmosphäre von einem Bemühen um vertieftes Verstehen der Texte – erstaunlicherweise besonders der Position Anselms – durchsetzt war. Durch einen sich nach und nach verschiebenden Schwerpunkt vom empathischen Vernehmen zu wachsender kognitiver Neugier konnte der kognitiv herausfordernde Gehalt der Textgrundlagen bei der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler ohne Widerstand und sachgerecht erschlossen werden. So zeigte sich in Verlauf und Ergebnissen, dass eine phänomenologische Herangehensweise die fachliche Forderung nach vertieftem Verstehen sehr ernst nimmt. Der Umgang mit philosophischen Texten wird schülerorientiert und zugleich einem erweiterten Verstehensbegriff entsprechend gestaltet, welcher kognitives und emotionales Erkenntnispotential einschließt. Dadurch wird es möglich, dass neue Erkenntnisse in einem komplexen Aneignungsprozess als bedeutungsvolles Orientierungswissen in der Biographie des Einzelnen ihren Platz finden können.

---

<sup>90</sup> Rosa beschreibt einen derartigen Prozess folgendermaßen: „Die Idee von Bildung ist, Welt für die Subjekte zum Sprechen zu bringen oder in Resonanz zu versetzen“ (Rosa 2016, S. 18).

## **2 Ein Workshop anlässlich der 11. Münsterschen philosophiedidaktischen Tagung**

In meinem Workshop *Phänomenologische Brücken zu philosophischen Texten* wurde an einem ausgewählten Text erprobt und kritisch diskutiert, ob ein phänomenologischer Zugang auf Texte der Philosophie tatsächlich eine tragfähige Grundlage für deren vertiefendes Verstehen liefern kann. Diese Frage war für die Teilnehmenden insofern interessant, als sie sich erhofften, ein neues Verfahren im Umgang mit Texten kennen zu lernen und dies gewinnbringend im Unterricht einsetzen zu können. Mit Blick auf die Lesefreundlichkeit stelle ich den Workshop und seine Ergebnisse so weit wie möglich im Fließtext dar.

Textgrundlage war der folgende Aphorismus aus den *Minima Moralia*, einem Werk, das Theodor W. Adorno (1903-1969) zwischen 1944 und 1947 im Exil in New York schrieb. Ich habe diesen Text gewählt, weil ich ihn in gekürzter Form in einer Unterrichtsreihe zur Ethik verwendet habe und er sich aus dieser Erfahrung heraus für das Philosophieren mit Schülerinnen und Schülern bewährt hat.

N i c h t a n k l o p f e n. – Die Technisierung macht einstweilen die Gesten präzise und roh und damit die Menschen. Sie treibt aus den Gebärden alles Zögern aus, allen Bedacht, alle Gesittung. Sie unterstellt sie den unversöhnlichen, gleichsam geschichtslosen Anforderungen der Dinge. So wird etwa verlernt, leise, behutsam und doch fest eine Tür zu schließen. Die von Autos und Frigidaires muß man zuwerfen, andere haben die Tendenz, von selber einzuschnappen und so die Eintretenden zu der Unmanier anzuhalten, nicht hinter sich zu blicken, nicht das Hausinnere zu wahren, das sie aufnimmt. Man wird dem neuen Menschentypus nicht gerecht ohne das Bewußtsein davon, was ihm unablässig, bis in die geheimsten Innervationen hinein, von den Dingen der Umwelt widerfährt. Was bedeutet es fürs Subjekt, daß es keine Fensterflügel mehr gibt, die sich öffnen ließen, sondern nur noch grob aufzuschiebende Scheiben, keine sachten Türklinken, sondern drehbare Knöpfe, keinen Vorplatz, keine Schwelle gegen die Straße, keine Mauer um den Garten? Und welchen Chauffierenden hätten nicht schon die Kräfte seines Motors in Versuchung geführt, das Ungeziefer der Straße, Passanten, Kinder und Radfahrer zuschanden zu fahren. In den Bewegungen, welche die Maschinen von den sie Bedienenden verlangen, liegt schon das Gewaltsame, Zuschlagende, stoßweis Unaufhörliche der faschistischen Mißhandlungen. Am Absterben der Erfahrung trägt Schuld nicht zuletzt,

daß die Dinge unterm Gesetz ihrer reinen Zweckmäßigkeit eine Form annehmen, die den Umgang mit ihnen auf bloße Handhabung beschränkt, ohne einen Überschuß, sei's an Freiheit des Verhaltens, sei's an Selbständigkeit des Dinges zu dulden, der als Erfahrungskern überlebt, weil er nicht verzehrt wird vom Augenblick der Aktion.

**Adorno, Theodor W. (2001):** *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Berlin und Frankfurt: Suhrkamp, S. 59.

### **Kommentar:**

Alle Aphorismen des dreiteiligen Werkes *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben* reflektieren aus einer negativ-kritischen Haltung heraus konkrete gesellschaftliche Zustände, deren ideologische und philosophische Begründungen und deren Entstehungsbedingungen. Sie zeigen mit einem Gestus des „So-ist-es“ (Düttmann 2004, S. 11), wie einzelne Situationen bzw. Aspekte des Alltags aus dieser Haltung heraus erscheinen, und verweisen zugleich auf die ihnen inhärente Möglichkeit, auch anders zu sein. Nach Alexander Garcia Düttmann verweisen sie auf die „Möglichkeit und Unmöglichkeit einer Lehre vom richtigen Leben“ (ebd.). Es gibt die Möglichkeit eines richtigen Lebens, das aber gleichzeitig im Bann des falschen Lebens steht und nicht zu realisieren ist. Die Unterscheidung eines richtigen und falschen Lebens geht auf den Aphorismus 18 aus den *Minima Moralia* zurück, aus dem das bekannte Zitat stammt: „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ (MM, S. 59). Das falsche Leben ist aus Adornos gesellschaftskritischer Perspektive das faktisch gelebte Alltagsleben. In einer von der Technisierung gestalteten Umwelt, die in ein System von Institutionen, Herrschaftsstrukturen und Ideologien eingebunden ist, findet es jeden Tag statt. Dieses Alltagsleben beeinflusst den einzelnen Menschen bis in seine privatesten Verhaltensweisen so massiv, dass er sich selbst das falsche Leben zu eigen macht. Allerdings ist der Satz Adornos nicht so zu verstehen, dass es für den Menschen keinerlei Möglichkeit mehr gibt, richtig zu handeln, dass er keine positive Alternative hat. Hauke Brunkhorst sagt in seiner intellektuellen Biografie Adornos, für Adorno gelte: „Auch im falschesten Leben kann jede moralisch relevante Tat danach beurteilt werden, ob sie richtig oder falsch ist“ (Brunkhorst 1990, S. 41). Moralisches, richtiges Handeln ist innerhalb einer Umgebung des falschen Lebens zwar fast unmöglich, weil man zunächst einmal

die Falschheit des falschen Lebens erkennen muss, in welches man eingebunden ist. Dann kann man es aber verneinen und sich negativ dazu verhalten. Ein Ausnahmefall entsteht lediglich, wenn Menschen in einem totalitären System gefangen sind, das ihnen keinerlei Wahl lässt, sich für Richtiges zu entscheiden, wie es für die Menschen in den Konzentrationslagern des Hitler-Regimes der Fall war (vgl. ebd.).

Alle Aphorismen der *Minima Moralia* sind von dieser Dialektik des richtigen und falschen Lebens durchzogen. Die kurzen Texte zeigen an konkreten Beispielen, wie das falsche Leben sich äußert und vermitteln dessen Bewertung. Diese wertende Perspektive scheint auf in den sprachlichen Mitteln, mit denen beschrieben wird; in den Konnotationen der Worte, im harten Ton, in der düsteren Stimmung, die vom Text ausgeht. Auf diese Weise ist die Darstellung durchgängig unterlegt mit Bewertung und Reflexion. Im Übergewicht des Falschen deutet sich vereinzelt und leise an, dass ein richtiges Leben möglich sein kann. Es scheint auf in den wenigen, positiv konnotierten phänomenalen Ausdrücken. Stellenweise werden die Pole des Falschen und Richtigen auch direkt am Beispiel von Handlungen gegenübergestellt, „zuwerfen“ „behutsam schließen“, „öffnen“, „grob auf[zu]schieben[de]“. Bis in tägliche Verrichtungen hinein zeigt sich, dass das richtige Leben als eine Möglichkeit des alternativen Handelns, Wahrnehmens und Wertschätzens auch präsent ist. Diese Möglichkeit wird jedoch von Adorno in den *Minima Moralia* nicht explizit entfaltet, er bietet auch keine abstrakten Prinzipien an, wie zu handeln sei „keinen Imperativ, kein Sollen, keine Norm, keine Regel“ (Düttmann 2004, S. 15). Das richtige Leben ist nicht als neues System der Moralphilosophie zu fassen; es muss hervorgehen aus der Erkenntnis dessen, wie die Dinge sind. Dann zeigen sich Möglichkeiten, das alternativ Richtige zu tun. Der Unterschied von richtigem und falschem Leben besteht darin, „dass sich das richtige Leben zum falschen verhält, ohne an ihm sein Maß zu haben, während das falsche Leben sich zum richtigen nicht verhält, sondern sich ihm zerstörerisch aufzwingt“ (ebd.).

Das richtige Leben kann aktiv sein, es kann sich negativ zum falschen verhalten, aber es bleibt gewaltfrei. Deshalb ist es in einer von Gewalt bestimmten Umgebung nur in geringem Maße realisierbar. Die dialektische Figur, welche der Gedankenbewegung der Texte Adornos entspricht, ist die „einander logisch ausschließender und doch auseinander hervorgehender Extreme“ (Brunkhorst,

S. 10). Das richtige und das falsche Leben sind nicht zu vermitteln, es kann keine Synthese geben. In der Negation des Falschen können aber Tendenzen zum Richtigen aufscheinen.

Der Aphorismus 19 konkretisiert diese Überlegungen am Beispiel alltäglicher Handlungen, die in der Gesellschaft der 50er Jahre zur Gewohnheit geworden sind. Die Gegenstände des Alltags sind auf reine Zweckmäßigkeit reduziert und erlauben nur eine bestimmte Art der Handhabung: unterschwellige Gewalt. Eine Kühlschranktür *muss* zugeschlagen werden, sonst lässt sie sich nicht schließen, ebenso *müssen* Fensterscheiben kraftvoll hochgeschoben werden. Die starken Motoren der Autos provozieren den Fahrer zu entsprechend aggressiver Fahrweise, so dass Fußgänger geschädigt werden können. Durch diesen Fokus auf zweckmäßige Gestaltung der Artefakte gibt es für die Menschen scheinbar keine Freiheit mehr, sich anders als vorgesehen zu den Dingen zu verhalten. Der Umgang mit ihnen fordert automatisierte Gebärden heraus, die es nicht vorsehen, dass man den einzelnen Gegenstand in seiner Besonderheit wahrnimmt, welche über dessen Gebrauchsfunktion hinausweist. Als Konsequenz dieser Gerichtet-Seins auf reine Funktionalität werden die Individuen selbst zu der Gewalt veranlasst, die ihnen die Gegenstände der Umwelt abverlangen, und übertragen diese auch auf ihren Umgang mit den Mitmenschen. So ist die Situation. Es ist lediglich möglich zu erkennen, dass es auch anders sein kann und sich dementsprechend zu verhalten.

### **An dem Workshop der Universität Münster nahmen teil:**

Lehrerinnen und Lehrer, ein Studierender, ein Fachleiter und eine wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Münster.

Die wissenschaftliche Mitarbeiterin, der Studierende sowie der Fachleiter kannten den Text bereits.

Nachdem ich Intention und Ablauf des Seminars vorgestellt hatte, entfaltete ich meinen phänomenologisch-hermeneutischen Ansatz, damit die Teilnehmenden über das Konzept, das der Planung zugrunde lag, informiert waren. Da ich vermeiden wollte, dass die Teilnehmenden den Text während des phänomenalen Lesens, sozusagen schon zur Vorsicht, mit analytischem Blick betrachteten und

sich viele Notizen machten, hielt ich die Information zurück, dass der Text nach der Lese-phase wieder eingesammelt werden würde.

Folgende **Arbeitsphasen** wurden anhand der entsprechenden Aufgabenstellungen durchgeführt:

*Lese-phase:* Lesen Sie den Text in einer Haltung der Offenheit für die Phänomene der inneren und äußeren Wahrnehmung, die während des Lesens erscheinen.

*Erste Reflexion (ohne Textgrundlage):* Blicken Sie jetzt auf alles, was während des Lesens in ihrem Bewusstsein erschienen ist, zurück wie auf einen Film. Es werden Gedanken zum Text sein, vielleicht auch Assoziationen, Phantasiebilder, Gefühle, leibliche Empfindungen oder Eindrücke aus der Umwelt.

Sie haben dafür 10 Minuten Zeit. Wer möchte, sichert ausgewählte Erinnerungen in schriftlicher oder gestalterischer Form.

*Zweite Reflexion im Austausch:* Tragen Sie in der Gruppe die individuellen Eindrücke, Gedanken und Bilder zusammen, die im Kontext des Leseprozesses erschienen sind.

*Gezielte Reduktion und Reflexion der Intentionalität:* Bitte verständigen Sie sich darüber, welche Ergebnisse sie sichern möchten. *Reflektieren Sie* dann bitte, mit welchen intentionalen Akten Sie sich auf Aspekte der Textpräsenz gerichtet haben (analysierend, veranschaulichend, wertend, urteilend, ablehnend, zustimmend).

*Bitte diskutieren Sie*, welche Deutungsansätze sich durch diese perspektivischen Richtungen ergeben haben. Daran schloss sich die Wahl geeigneter hermeneutischer Verfahren an.

Folgende **erste Ergebnisse** habe ich aufgrund meines Seminarprotokolls zusammengefasst. Ausgewählte wörtliche Äußerungen von Teilnehmenden stehen in Anführungszeichen.

Der *Philosophiefachleiter* verfertigte eine Zeichnung, die seine Assoziationen zu der Epoche der 50er Jahre darstellte. Die Zeichnung wurde in der Gruppe betrachtet und kommentiert. Das Auto als Prestigeobjekt kam darin vor, die Freude an gutbürgerlichem Essen, die Selbstzufriedenheit des Bürgers im Wirtschaftswunder. Für den Fachleiter „habe sich beim Lesen die Perspektive auf die

Zeitgeschichte eingerichtet“. Dann sei ihm während des Lesens sehr unangenehm das harte Zuschlagen einer Tür auf dem Flur aufgefallen. In seiner Zeichnung deute sich deshalb unterschwellig das Gefährliche und Negative an, das der Selbstzufriedenheit der Gesellschaft der damaligen Zeit und auch der heutigen unterliege. Der abgebildete Autofahrer komme z. B. nicht auf die Idee, dass er sich im falschen Leben eingerichtet haben könnte. Darüber hinaus sei aber zu überlegen, ob nicht auch Adornos extreme Negativität dem Leben gegenüber kritisiert werden müsse, ob es vielleicht auch zum Teil Selbststilisierung sei.

Der *wissenschaftlichen Mitarbeiterin* hatte sich beim Lesen als erstes die Erinnerung an die Zeit aufgedrängt, in der ihre Mutter von Pflegepersonal gepflegt werden musste und sie die teils grobe, zügige und rein funktionale Abwicklung aller Handgriffe beobachten musste. Der Mutter schien keine menschliche Zuwendung entgegengebracht worden zu sein. Der Pflegedienst handelte damit entgegen seinem vorgeblichen Selbstverständnis. Ihr zweiter Beitrag bezog sich auf die Gedankenbewegung des Textes. Als dieser ausgeteilt wurde, habe sie sich zunächst gefreut, weil sie Adorno eigentlich gern möge. Während des Lesens ging diese Freude jedoch in eine gewisse Ablehnung über. Der induktive Ansatz in Adornos dialektischen Gedankengängen gefiele ihr nicht. Insgesamt ziehe sie die Struktur von Kants Argumentation vor. Die mit dem Namen des Autors zunächst positiv verbundenen Emotionen, die Sympathie für den Autor, habe sich während des Lesens relativiert. Allerdings entstand daraus ein kognitives Interesse. Sie wolle die Denkbewegung nochmals analysieren und mit der Argumentationsweise Kants vergleichen. In diesem Beitrag wurde demnach beim Lesen sofort ein Bezug zum Eigenen, zu privaten Problemen und wissenschaftlichen Interessen, hergestellt.

Eine junge *Gymnasiallehrerin* äußerte Begeisterung für den Schreibstil, die Diktion und die Bildlichkeit des Textes. Sie habe sich im Lesen von der Textstimme mitgerissen gefühlt. Als zentrale Aussage habe sie die Technikkritik des Textes wahrgenommen und während des Lesens an die heutigen unerlaubten Autoreninnen auf Großstadtstraßen gedacht. Während des Lesens habe sie sich dabei beobachtet, dass sie zunächst nach dem zentralen Thema, einer Argumentation und Kernstellen ausgeschaut habe, so, wie sie es eben von der Schule her gewohnt sei. Hier lag der Fokus also auf dem zentralen Thema, dabei hatten sich aktuelle Bezüge aufgedrängt. Auch fand eine Selbstreflexion der eigenen

Lesegewohnheiten statt. Die Teilnehmerin ergänzte, sie wolle die positive Erfahrung, dass das phänomenale Lesen von gewohnten Operationen der Textarbeit befreie, auch ihren Schülerinnen und Schülern ermöglichen.

Ein *junger Gymnasiallehrer* hatte den Aphorismus vor Jahren an der Universität in einem Adorno-Seminar analysieren müssen. Er betonte, er läse ihn nun aus neuer Perspektive. Beim Lesen sei ihm besonders die funktionale und sterile Gestaltung des Raumes aufgefallen, in dem wir uns befanden. Dieser biete „keinerlei Rückzugsmöglichkeit“ und auch keine Chance, sich „anders als vorgeschrieben“ zu setzen und zu bewegen. Der Raum sei nur für „Studium“ geeignet, zur eindimensionalen Verwertung. Nichts „Nutzloses, aber Angenehmes“, wie z. B. eine „Blume“ oder eine „Wanddekoration“ sei da, deshalb könne man sich nicht positiv zu Raum und Situation „in Beziehung setzen“. Er stellte also den Zusammenhang von Raum, Gefühl und deren Wirkung auf das eigene Verhalten her, analog zu Adornos Gedanken, dass die Umwelt das Verhalten des Einzelnen bis ins Kleinste bestimmt.

Eine weitere *Lehrerin* betonte, der letzte Satz hätte Widerstände in ihr ausgelöst. Er sei so unverständlich und deshalb zunächst für sie verschwunden. Man dürfe aber Dinge übersehen, um sich das Interesse am Text zu erhalten. Nun interessiere sie sich doch dafür, was er bedeute.

Aus der Sammlung ihrer Ergebnisse leiteten die Teilnehmenden folgende Aufgaben ab, die sie sich für eine weitere Arbeit am Text stellen würden:

- Recherche des zeitgeschichtlichen und philosophiegeschichtlichen Hintergrundes, vor dem Adorno geschrieben hat.
- Recherche der Zusammenhänge zwischen der Biografie Adornos und den *Minima Moralia*
- Kritische Diskussion: Ist Adornos Haltung gerechtfertigt?
- Vergleich der Argumentationsstruktur von Kant mit der dialektischen Gedankenbewegung Adornos und Betrachtung der jeweiligen philosophischen Positionen
- Funktion der Bilder
- Analyse des letzten Satzes

Die wichtigen Erfahrungen, die ich aus diesem Workshop gewinnen konnte, fasse ich rückblickend zusammen:

Auch in der Arbeit mit Erwachsenen konnte die phänomenologische Herangehensweise, die individuelle Selbstbeobachtung, letztlich zu Vorhaben führen, aus denen – hätte man sie weiterverfolgen können – eine umfassende Interpretation des Adorno-Textes hervorgegangen wäre. Thema, gedankliche Struktur, formale Mittel sowie der historische Kontext und die Biografie des Autors hätten Berücksichtigung gefunden.

Genauso wie in der Schule wurde es als befreiende Erfahrung erlebt, dass man ohne Aufgabe und ohne den verpflichtenden Bezug auf Textbelege mit eigenen Wahrnehmungen beginnen durfte. Besonders interessiert waren die Teilnehmenden an den Beiträgen der Anderen, weil diese ja wenig voraussehbar waren und eben ganz unterschiedliche Akzente enthielten. Deshalb entstand von Beginn an eine positive Arbeitsatmosphäre.

Die Teilnehmenden waren interessiert und motiviert, weil ein Text einmal auf ungewohnte Weise, nur als Wahrnehmungsgegenstand, betrachtet wurde, der in verschiedensten Abschattungen in Erscheinung trat. Damit war der Text sofort auch emotional an den Rezipienten gebunden; einerseits erschien er neu bzw. wurde nochmals neu betrachtet, andererseits aber war er eng mit dem verknüpft, was an persönlichen Vorurteilen und Interessen schon da war. Über diese subjektive Basis wurde die grundlegende Kritik Adornos, die Onnipräsenz des Falschen im gewohnten, richtig erscheinenden Alltag, nicht nur kognitiv wahrgenommen oder analytisch erarbeitet, sondern persönlich angeeignet.

Als abschließenden Konsens formulierte die Gruppe, dass die Idee der phänomenologischen Brücke auf jeden Fall in der Schule erprobt werden solle. Allerdings müssten Texte ausgewählt werden, in denen auch auffällige sprachliche Mittel vorhanden seien, welche als erste Anknüpfungspunkte dienen können. Als Kritikpunkt wurde angemerkt, dass der Ansatz junge Schülerinnen und Schüler, die in der Textarbeit gerade nicht geübt seien, überfordern könne. Die Aufgabenstellungen seien zu abstrakt. Sie als Teilnehmer des Workshops seien im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schülern vorher über den Ansatz informiert worden, mit dem sie arbeiten sollten, und sie seien geübte Leser. Es dürfe nicht darauf hinauslaufen, dass die Lernenden nach dem Lesen kaum brauchbare

Aspekte fänden und dann gerade kein Material zum Austausch und zur Weiterarbeit hätten.

Aus diesen kritischen Überlegungen der Seminarteilnehmer und Teilnehmerinnen leite ich an dieser Stelle abschließend nochmals konkrete Ratschläge für den Umgang mit dem inzwischen fertig gestellten phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodell ab:

- Das Verfahren, nach der Textbegegnung unmittelbar bei den subjektiven Wahrnehmungen anzusetzen, hat sich bewährt und muss beibehalten werden.<sup>91</sup>
- Der Sinn der *Ko-Narration* muss den Lernenden erklärt werden, damit sie dieses neue Verständnis eines Leseprozesses nachvollziehen und sich darauf einstellen können.
- Bei Bedarf muss bei jüngeren Schülerinnen und Schülern eine Perspektive bzw. ein Rahmen für die *Ko-Narration* vorbereitet werden.
- Die Bedeutung ihrer eigenen Leistung für den eigenen und gemeinsamen Verstehensprozess kann den Lernenden gegenüber nicht deutlich genug betont werden. Das initiiert Selbstvertrauen und motiviert zur Konzentration auf das Rezeptionserlebnis.
- Alle Aufgabenstellungen müssen klar formuliert sein.
- Es muss genug Lernzeit zur Verfügung stehen.
- Die Schülerinnen und Schüler müssen für die narrativen Empathieangebote in philosophischen Texten sensibilisiert werden. Dazu sollte, bevor erstmalig der gesamte Lernprozess durchlaufen wird,

---

<sup>91</sup> Ich möchte dies nochmals mit einer Aussage Figals unterstützen: „Zwischen der geschichtlichen Gebundenheit des hermeneutischen Denkens [...] und der auf Voraussetzungslosigkeit beruhenden phänomenologischen Betrachtung gibt es keinen Kompromiß [...]“ (Figal 2009, S. 180). Nach Figal muss das Phänomen, was zu beschreiben ist, aus seinen historischen Verflechtungen herausgehoben werden, damit es betrachtet bzw. in einer Phase der Kontemplation verstanden werden kann (vgl. Figal 2009, S. 181). Verstehen ist in diesem Sinne auch „ein kontemplativer und wie an einem Ort verharrender Vorgang, der auf den Text eines Werkes, seine innere Ordnung oder seine Struktur gerichtet ist“ (ebd.). Übertragen auf die didaktische Ebene ergibt sich für mein Modell aus dieser Feststellung, dass auf die Abfrage von Vorurteilen und Erwartungen verzichtet wird. So kann die Präsenz des Textes ohne vorgängige Perspektivierung in Erscheinung treten und in ihrer jeweils subjektbezogenen Gegebenheit beschrieben werden.

ggf. ein Text rezipiert werden, in dem diese Elemente besonders hervortreten.

- Das Bemühen, einen abstrakten Autor in der Vorstellung zu repräsentieren, erweist sich als erfolgreich für die Deutung. Eine auf diesen bezogene empathische Hinwendung kann Wege zu vertieftem Verstehen eröffnen.

### **3 Schlussbetrachtung**

*„Ein Text ist, wie ein gebauter Raum, eine begrenzte Weite [...] für die Erfahrung von Sinn.“ (Günter Figal)<sup>92</sup>*

Am Schluss dieser Arbeit komme ich zurück zu deren Anfang. Die Forschungsfrage lautete: Wie ist es möglich, Lernenden dergestalt Raum für die Begegnung mit philosophischen Texten zu eröffnen, dass sie sich mit intrinsischer Motivation und freudigem Engagement den philosophischen Gegenständen dieser Texte widmen?

Ist diese Frage beantwortet worden? *Ja*, in Form eines Lösungsvorschlages, der zur Disposition gestellt wird. Ich habe einen möglichen Weg zum Textverstehen vorgezeichnet, der für den philosophischen Unterricht ungewöhnlich ist. Ungewöhnlich ist er zum einen, weil der Text beim Lesen nicht, wie üblich, mit analytischem Blick auf seine logische Struktur hin betrachtet wird. Dagegen sehe ich den Text aus phänomenologischer Perspektive als komplexes Wahrnehmungsphänomen. „Das objektive Denken ignoriert das Subjekt der Wahrnehmung“ (PhW, S. 244). Unter Berücksichtigung dieses Gedankens von Merleau-Ponty lasse ich den Weg zur objektivierbaren Interpretation eines philosophischen Textes zunächst bei dem beginnen, was sich den Subjekten der Wahrnehmung zeigt. Dies ist zu beschreiben und zu reflektieren, bevor die Ebene der hermeneutischen Verfahren betreten wird. Ungewöhnlich ist der von mir konzipierte Weg zum anderen, weil die sprachlichen Elemente, an denen eine Verzahnung mit dem Inhalt des Textes ansetzt, nicht in erster Linie Kernbegriffe,

---

<sup>92</sup> Figal 2017, S. 68

sondern vor allem narrative Empathieangebote sind. Deren affektiv-emotionaler <sup>93</sup> Gehalt verbindet den Rezipienten in erster Instanz mit dem Text. Der Lernprozess beginnt somit beim subjektiven Phänomenalen und geht erst später in objektives, hermeneutisch fundiertes Denken über. Die Grundlage dieses Weges, die ersten phänomenologischen Korrelationen, geben der objektivierbaren hermeneutischen Weiterarbeit konsistent eine Richtung vor.

Durch diese besondere Organisation eröffnet das hier entwickelte phänomenologisch-hermeneutische Modell des Textverstehens innerhalb des Horizontes, den ein entsprechender Text vorgibt, Wahrnehmungsräume und Gedankenräume. Darin können die Lernenden eigene Wege beschreiten, sie erfahren ein methodisches Vorgehen und eine Qualität des Lernens, das intrinsische Motivation, Engagement und Verstehen fördern soll. Dasjenige Potential, welches hauptsächlich das Textverständnis initiiert und unterstützt, ist dabei das eigene freie Tun des Einzelnen.

Am Anfang steht also, was das Individuum subjektiv betrifft. Fokussiert wird der komplexe Prozess der ersten Textbegegnung. Mit diesem eigenen Fundament gehen die Lernenden selbstbestimmt um. Raum für verschiedenste Sinnentwürfe ist deshalb gegeben, weil eine Handhabung des Textganzen ohne Anleitung möglich ist, der Umgang mit dem Text ist methodisch nicht auf eine Zugangsweise beschränkt. Frei ist diese Handhabung auch bezüglich der Haltung zur eigenen Produktivität. Es wird kein bestimmtes Resultat erwartet, es muss am Ende nichts da sein, was schon im Vorfeld von der Lehrperson differenziert geplant wurde. Die Schülerinnen und Schüler beginnen den Verstehensprozess mit der Erwartung: Was zeigt sich in meiner Wahrnehmungswelt? Auch Diffuses, Unpassendes, spontane Intuitionen und Empfindungen dürfen dazugehören, solange sie einen Weg zum Ziel des gemeinsamen Lernens zeigen: einer oder auch mehrerer stimmiger Interpretationen. Anders ausgedrückt: Sowohl die Wege zur Deutung eines Textes als auch deren Resultate sind im Voraus nicht festgelegt. Aus Phänomenen, die nur teilweise erwartbar sind, generiert der

---

<sup>93</sup> Ich benutze diese Wortverbindung hier deshalb, weil sie sowohl die affektive Komponente der Empathieangebote benennt, die bewirkt, dass diese zunächst unmittelbar aus dem Übrigen hervorstechen und die Aufmerksamkeit reizen. Zudem kann zugleich auch die Qualität der emotionalen Dimension bewusstwerden, die gleichzeitig damit verbunden ist und sich über die Empathieangebote vermittelt.

Rezipient beides selbst. Dabei können sich überraschende Denkansätze zeigen, die ggf. durch hermeneutische und analytische Fertigkeiten und Verfahren vertieft werden können. Ihre Begrenzung erfährt die Weite dieses gedanklichen und emotionalen Raumes lediglich durch das dem Text inhärente Sinnpotential, d. h. durch die Auslegungsmöglichkeiten, die sich mit dem sprachlichen Material vertragen.

Ein naheliegender Einwand gegen die Entscheidung, das Modell im Unterricht einzusetzen, ist sicherlich der zeitliche Aufwand, der damit verbunden ist. Die einzelnen Phasen genau zu durchlaufen, erfordert mehrere Unterrichtsstunden. Ist die Erschließung philosophischer Texte nicht mit alternativen methodischen Angeboten schneller und abwechslungsreicher zu haben?

*Ja und Nein.* Oder besser: Die Qualität jeder Methode bestimmt sich danach, wie passgenau sie zu dem Ziel führt, das verfolgt wird. Sollen nur Kernstellen eines Textes erfasst werden, geht das auf kurzen Wegen. Doch muss der Sinn des kürzeren Weges hinterfragt werden, wenn beabsichtigt ist, dass die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Textverstehen als beeinflussbaren Prozess erleben und reflektieren können. Meiner Ansicht nach sehen wir uns in der täglichen Unterrichtspraxis oft einer ungünstigen Verkürzung gegenüber, was die Deutung von Texten betrifft. Diese ergibt sich u. a. als Reaktion auf diejenigen Probleme im Umgang mit Texten, die ich schon in der Einleitung angesprochen habe. Volker Haase und Donath Schmidt machen in ihrem Aufsatz zur rezeptionsorientierten Textarbeit gleichfalls auf diese Herausforderungen in Form von Widerständen und Verständnisschwierigkeiten aufmerksam, denen Lehrpersonen im Unterrichtsalltag häufig gegenüberstehen (vgl. Haase/Schmidt 2015, S. 206). Dennoch vertreten auch sie die Auffassung, Textarbeit bedeute „mehr als nur eine ‚Texterschließung‘ im engeren Sinne“ (ebd., S. 207), und empfehlen deshalb einen längeren Arbeitsprozess, der sich an dem vierstufigen Modell von Volker Pfeifer<sup>94</sup> orientiert. Dieses besteht aus einer Vorbereitungsphase, in der Vorwissen abgerufen und Fragestellungen formuliert werden, der Phase der

---

<sup>94</sup> Siehe dazu Pfeifers umfangreiche kritische Ausführungen zur Arbeit mit Texten als *Arbeit am Logos* (Pfeifer 2003, S. 215-224). Basierend auf Überlegungen zur Hermeneutik Gadamers diskutiert Pfeifer hermeneutische, analytische und produktionsorientiert Methoden, die im Unterricht eingesetzt werden können. Abschließend stellt er sie in einer Tabelle von 23 Methoden zusammen.

Textbegegnung, der Textkritik und Reflexion sowie der abschließenden Auswertungsphase (ebd., S. 207). Auch hier ist Textverständnis als ein vom Leser ausgehender Verstehensvollzug gedacht, der im Unterricht entsprechend unterstützt werden muss. Damit finden sich Haase/Schmidt ebenfalls in der Nähe der Hermeneutik Gadamers.

„[D]ie Thematisierung des Logischen beschränkt den Fragehorizont auf formale Überprüfbarkeit und verstellt damit die Weltöffnung, die in unserer sprachlich ausgelegten Welterfahrung geschieht“ (WM2, S. 507).

Nach Gadamer bieten Texte ihren Leserinnen und Lesern ein Vielfaches mehr an Erkenntnissen, Anregungen und Fremderfahrungen, als mit der reinen Analyse ihrer Strukturen offengelegt werden kann. Das phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell möchte den Lernenden einen weiten Raum für das Erlebnis der sprachlichen Komplexität philosophischer Texte bieten und damit zugleich für deren Verständnis. Damit die Schülerinnen und Schüler diesen Raum nutzen können, müssen sie sich entsprechend viel Zeit nehmen dürfen. Wie schon betont, ist ein Lernprozess nach diesem Modell nicht immer empfehlenswert und soll deshalb neben schon bewährte methodische Varianten der Texterschließung gestellt werden. Bei Bedarf ist es sogar vorstellbar, die Elemente des Modells selektiv zu nutzen. Einzelne Phasen können als Akzente in verschiedenste Unterrichtskonzepte eingegliedert werden. Zum Beispiel können die Aufgabenstellungen von Phase 1 und 2 genutzt werden, wenn lediglich die Selbstbeobachtung der eigenen Textrezeption geübt werden soll. Dabei kann sich zeigen, wie eingeübte Analysestrategien die Komplexität der Textpräsenz in günstiger, aber auch ungünstiger Weise beeinflussen können. Vielleicht ergeben sich auch didaktische Konzepte, nach denen sinnvoller Weise nur die ersten 4 Phasen durchlaufen werden, damit deutlich wird, wie sich phänomenologische und hermeneutische Prozesse gegenseitig bedingen. Es bleibt auszuprobieren, in welchen unterrichtlichen Zusammenhängen solch ein flexibler Umgang mit einzelnen Elementen des Modells sinnvoll ist. Zunächst steht jetzt das Modell als Ganzes zur Verfügung und zur Erprobung.

Von der Philosophie zu ihrer Didaktik und methodischen Umsetzung; dieser Logik folgte der Entstehungsprozess meiner Arbeit. Der erste Teil führte deshalb weit zurück, zum Anfang der hermeneutischen Tradition, dann zur Phänomenologie, wobei auch literaturwissenschaftliche Theoreme kurz gestreift wurden.

Aus diesen Voraussetzungen leitete sich das phänomenologisch-hermeneutische Phasenmodell für den Unterricht ab und wurde dann in die Didaktik der Philosophie eingebettet. War dieser lange Weg notwendig?

*Ja.* Am Anfang stand meine persönliche Wahrnehmung, die Wahrnehmung von inneren Widerständen bei meinen Schülerinnen und Schülern. Diese Widerstände entstanden im Zusammenhang mit der Art und Weise, wie Textbegegnung im philosophischen Unterricht vorwiegend stattfindet. Also war zu untersuchen, wie die individuelle Begegnung mit einem Text, d. h. der Prozess der Textwahrnehmung durch das Lernsubjekt, phänomenologisch beschreibbar ist. Vor diesem Hintergrund konnte ich ein Verfahren entwickeln, mit Hilfe dessen dieser erste Zugang zum Verständnis des Textes entsprechend gestaltet werden kann. Soll es aber über die individuelle Textbegegnung hinaus auch gelingen, nach und nach eine differenzierte Interpretation zu erarbeiten, sind von Seiten der Rezipienten, abgesehen von einer positiven emotionalen Haltung zum Text, hermeneutische Fertigkeiten notwendig. Diese Einsicht vertrat die Hermeneutik seit ihren Anfängen und die Phänomenologie buchstabierte später den Weg vom subjektiven zum objektivierbaren Textverstehen weiter aus. Also musste innerhalb des phänomenologisch-hermeneutischen Phasenmodells ein methodisches Vorgehen gefunden werden, die phänomenologisch orientierte individuelle Textbegegnung mit zielführenden hermeneutischen Verstehensvollzügen zu verbinden.

Nur auf dem Umweg über die Erkundung der hermeneutischen und phänomenologischen Theoreme, auf die mich die Forschungsfrage verwies, konnten sich diejenigen grundlegenden Ideen entwickeln und konkretisieren, die für das Anliegen dieser Arbeit konstruktiv und leitend wurden: Textverstehen erlebbar zu machen als Entwicklungsprozess, der die Schülerinnen und Schüler unmittelbar betrifft, weil er bei ihren subjektiven Wahrnehmungen beginnt. Von dort können sie ihren Verstehenshorizont selbstbestimmt ausweiten und zu Sinnentwürfen gelangen, die intersubjektiv Geltung beanspruchen dürfen und ggf. subjektiv bedeutsam bleiben.

## Literaturverzeichnis

### Siglen

- CM**            **Husserl, Edmund (2012).** *Cartesianische Meditationen*
- LU**            **Husserl, Edmund (2009).** *Logische Untersuchungen*
- Hua X**        **Band X: Husserl, Edmund (1966).** *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893-1917).*
- Hua XI**       **Band XI: Husserl, Edmund (1966)** *Analysen zur passiven Synthesis.* Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten (1918-1926).
- Hua XIII**     **Band XIII: Husserl, Edmund (1966)** *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität.* Texte aus dem Nachlass (1905-1920)
- Hua XIV**     **Band XIV: Husserl, Edmund (1966)** *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität.* Texte aus dem Nachlass (1921-1928)
- Hua XXXIV**   **Band XXXIV: Husserl, Edmund (2002)** *Zur phänomenologischen Reduktion.* Texte aus dem Nachlass (1926-1935)
- HWPph**       *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 1: A-C*
- AA**           **Kant, Immanuel (1902).** *Briefe.* Akademie-Ausgabe XII
- WA II**        **Kant, Immanuel.** *Vorkritische Schriften bis 1768.* Hrsg. v. Wilhelm Weischedel
- WA IV**        **Kant, Immanuel.** *Kritik der reinen Vernunft 2.* (Hrsg. v. Wilhelm Weischedel)
- WA VII**       **Kant, Immanuel.** *Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Hrsg. v. Wilhelm Weischedel)
- KSA 3, KSA 9** **Nietzsche, Friedrich (1999).** *Kritische Studienausgabe;* Band 3 und 9
- Vak**           **Meier, Georg Friedrich (1757/1996).** *Versuch einer allgemeinen Auslegungskunst*
- PhdW**        **Merleau-Ponty, Maurice (1966).** *Phänomenologie der Wahrnehmung*

- WM1**            **Gadamer, Hans-Georg (2010).** Ges. Werke, Bd. 1. Hermeneutik I. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*
- WM2**            **Gadamer, Hans-Georg (2010).** Ges. Werke, Bd. 2. Hermeneutik II. *Wahrheit und Methode*

## Philosophie

- Adorno, Theodor W. (2001).** *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Berlin, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Arendt, Hannah (2001).** *Vita activa oder Vom tätigen Leben.* München: Piper
- Albert, Hans (1994).** *Kritik der reinen Hermeneutik. Der Antirealismus und das Problem des Verstehens.* Tübingen: Mohr Siebeck
- Alloa, Emmanuel; Bedorf, Thomas; Grüny, Christian; Klass, Tobias Nikolaus (Hrsg.) (2012).** *Leiblichkeit.* Tübingen: Mohr Siebeck
- Andermann, Kerstin; Eberlein, Undine (Hrsg.) (2011).** *Gefühle als Atmosphären. Neue Phänomenologie und philosophische Emotionstheorie.* Berlin: Akademie Verlag
- Anselm von Canterbury (2005).** *Proslogion. Anrede.* Lateinisch/Deutsch. Übersetzung, Anmerkungen und Nachwort von Robert Theis. Stuttgart: Reclam
- Bauer, Joachim (2006).** *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone.* München: Heyne
- Bayertz, Kurt (2008).** *Was ist angewandte Ethik?* In: Ach, Johann S.; Bayertz, Kurt; Siep, Ludwig (Hrsg.). *Grundkurs Ethik, Band 1: Grundlagen.* Paderborn: mentis, S. 165-179
- Berger, David (2002).** *Thomas von Aquin begegnen.* Augsburg: Sankt Ulrich
- Bermes, Christian (1998).** *Maurice Merleau-Ponty zur Einführung.* Hamburg: Junius
- Bischlager, Hans (2016).** *Die Öffnung der blockierten Wahrnehmung. Merleau-Pontys radikale Reflexion.* Bielefeld: Aisthesis
- Bredella, Lothar (2012).** *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie- Urteils- und Kooperationsfähigkeit.* Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr
- Breithaupt, Fritz (2017).** *Die dunklen Seiten der Empathie.* Berlin: Suhrkamp
- Breyer, Thiemo (2010).** Art. *Empfindung.* In: Gander, Hans-Helmuth (2010). *Husserl-Lexikon.* Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), S. 82-84

- Breyer, Thiemo (2015).** *Verkörperte Intersubjektivität und Empathie.* Frankfurt am Main: Klostermann
- Bude, Heinz (2016).** *Das Gefühl der Welt.* München: Hanser
- Bühler, Axel (Hrsg.) (2008).** *Hermeneutik. Basistexte zur Einführung in die wissenschaftstheoretischen Grundlagen von Verstehen und Interpretation.* Heidelberg: Synchron
- Cappai, Gabriele (2000).** *Kulturrelativismus und die Übersetzbarkeit des kulturell Fremden in der Sicht von Quine und Davidson. Eine Beobachtung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive.* In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 29, Heft 4, S. 253 -274
- Coplan, Amy; Goldie, Peter (ed.) (2011).** *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives.* Oxford: Oxford University Press
- De la Camp, Margret (2019).** *Empathie und Leseverstehen. Kognitionspsychologische, neurowissenschaftliche und literaturwissenschaftlichen Grundlagen einer Didaktik des empathischen Lesens.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Damasio, Antonio R. (2009).** *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins.* Berlin: List
- Dilthey, Wilhelm (1981).** *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften.* Einleitung von Manfred Riedel. Frankfurt: Suhrkamp
- Drosdowski, Günther (1989).** *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache.* Mannheim; Wien; Zürich: Duden
- Espinet, David (2010).** Art. *Appräsentation.* In: Gander, Hans-Helmuth (2010). *Husserl-Lexikon.* Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), S. 32-33
- Feher, Istvan M. (Hrsg.) (2003).** *Kunst, Hermeneutik, Philosophie. Das Denken Hans-Georg Gadamers im Zusammenhang des 20. Jahrhunderts.* Akten des Internationalen Symposiums Budapest, 19.-22. Oktober 2000, Heidelberg: Winter
- Feger, Hans (Hrsg.) (2012).** *Handbuch Literatur und Philosophie.* Stuttgart, Weimar: Metzler
- Figal, Günter (1996).** *Der Sinn des Verstehens.* Stuttgart: Reclam
- Figal, Günter (2006).** *Gegenständlichkeit.* Tübingen: Mohr Siebeck
- Figal, Günter (2009).** *Verstehensfragen.* Tübingen: Mohr Siebeck
- Figal, Günter (2011).** *Hans-Georg Gadamer. Wahrheit und Methode.* Berlin: Akademie
- Figal, Günter (2016).** *Gibt es wirklich etwas draußen?* In: Information Philosophie 1/2016, Lörrach: Moser, S. 8-17

- Figal, Günter (2017).** *Freiräume. Phänomenologie und Hermeneutik.* Tübingen: Mohr Siebeck
- Flasch, Kurt (1982).** *Geschichte der Philosophie in Text und Darstellung. Mittelalter.* Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Flasch, Kurt (2010).** *Meister Eckhart. Philosoph des Christentums.* München: Beck
- Franken, Dirk (2015).** *Das Wesen des Erscheinens. Eine Untersuchung über phänomenales Bewusstsein und die Intentionalität der Erfahrung.* Freiburg, München: Karl Alber
- Frankish, Keith; Ramsey, William M. (2012).** *The Cambridge Handbook of Cognitive Science.* Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Freger, Hans (Hrsg.) (2012).** *Handbuch Literatur und Philosophie.* Stuttgart: Metzler
- Gabriel, Gottfried (1991).** *Zwischen Logik und Literatur. Erkenntnisformen von Dichtung, Philosophie und Wissenschaft.* Stuttgart: Metzler
- Gabriel, Gottfried; Schildknecht, Christiane (Hrsg.) (1990).** *Literarische Formen der Philosophie.* Stuttgart: Metzler
- Gabriel, Gottfried (2019).** *Präzision und Prägnanz. Logische, rhetorische, ästhetische und literarische Erkenntnisformen.* Paderborn: mentis
- Gadamer, Hans-Georg (2010).** *Gesammelte Werke, Bd. 1, Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen: Mohr Siebeck
- Gadamer, Hans-Georg (2010).** *Gesammelte Werke, Bd. 2, Hermeneutik II. Wahrheit und Methode. Ergänzungen, Register.* Tübingen: Mohr Siebeck
- Gadamer, Hans-Georg; Boehm, Gottfried (Hrsg.) (1978).** *Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften.* Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Gander, Hans-Helmuth (2006).** *Selbstverständnis und Lebenswelt. Grundzüge einer phänomenologischen Hermeneutik im Ausgang von Husserl und Heidegger.* Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann
- Gander, Hans-Helmuth (2010).** *Husserl-Lexikon.* Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
- Gander, Hans-Helmuth (2011).** *Erhebung der Geschichtlichkeit des Verstehens zum hermeneutischen Prinzip (GW1, 270-311).* In: Figal, Günter (2011). *Hans-Georg Gadamer. Wahrheit und Methode.* Berlin: Akademie
- Giuliani-Tagmann, Regula (1983).** *Sprache und Erfahrung in den Schriften von Maurice Merleau-Ponty.* Bern: Peter Lang
- Goldie, Peter (2000).** *The Emotions. A Philosophical Explanation.* Oxford: Clarendon Press

**Goldie, Peter (2012).** *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion.* Oxford: Oxford University Press

**Grondin, Jean (1994).** *Der Sinn für Hermeneutik.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

**Harrison, Charles; Wood, Paul (Hrsg.) (2003).** *Kunsttheorie im 20. Jahrhundert. Künstlerschriften, Kunstkritik, Kunstphilosophie, Manifeste, Statements Interviews.* Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz

**Hartmann, Martin (2002).** *Gefühle. Wie die Wissenschaften sie erklären.* Frankfurt am Main: Campus

**Henrich, Dieter (1967).** *Der ontologische Gottesbeweis. Sein Problem und seine Geschichte in der Neuzeit.* Tübingen: Mohr

**Heidegger, Martin (1977).** *Sein und Zeit.* Hrsg. von Friedrich Wilhelm von Herrmann. Gesamtausgabe. 1. Abteilung: Veröffentlichte Schrift 1914-1970. Bd.2. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann

**Heidegger, Martin (1988).** *Ontologie. Hermeneutik der Faktizität.* In: Martin Heidegger. Gesamtausgabe. 2. Abteilung: Vorlesungen. Bd. 65. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann

**Hofmann, Patrick (2004).** *Phänomen und Beschreibung. Zu Edmund Husserls Logischen Untersuchungen.* München: Wilhelm Fink

**Holenstein, Elmar (1972).** *Phänomenologie der Assoziation. Zu Struktur und Funktion eines Grundprinzips der passiven Genesis bei E. Husserl.* Den Haag: Nijhoff

**Husserl, Edmund (2012).** *Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie.* Hrsg. v. Elisabeth Ströker. Hamburg: Felix Meiner

**Husserl, Edmund (2009).** *Logische Untersuchungen.* Hrsg. v. Elisabeth Ströker. Hamburg: Felix Meiner

**Bände aus den Ausgaben der Husserliana 1966, Den Haag: Martinus Nijhoff und Husserliana 2002, Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers**

**Band X: Husserl, Edmund.** *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893-1917).* Hrsg. von Rudolf Boehm. Haag: Martinus Nijhoff

**Band XI: Analysen zur passiven Synthesis.** Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten (1918-1926). Hrsg. von Margot Fleische. Martinus Nijhoff

**Band XIII: Zur Phänomenologie der Intersubjektivität.** Texte aus dem Nachlass. Erster Teil: 1905-1920. Hrsg. von Iso Kern. Den Haag: Martinus Nijhoff

**Band XIV: Zur Phänomenologie der Intersubjektivität.** Texte aus dem Nachlass. Zweiter Teil: 1921-1928. Hrsg. von Iso Kern. Den Haag: Martinus Nijhoff

**Band XXXIV: Husserl, Edmund.** Zur phänomenologischen Reduktion. Texte aus dem Nachlass (1926-1935) Hrsg. von Sebastian Luft. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers

**Iribarne, Julia V. (1994).** *Husserls Theorie der Intersubjektivität.* Freiburg, München: Alber

**Irrlitz, Gerd (2015).** *Kant Handbuch. Leben und Werk.* Stuttgart: Metzler

**Kammler, Clemens; Parr, Rolf; Schneider, Ulrich Johannes (Hrsg.) (2014).** *Foucault Handbuch. Leben-Werk-Wirkung.* Stuttgart, Weimar: Metzler

**Kant, Immanuel (1902).** *Briefe.* Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Bd. XII

**Kant, Immanuel (1977).** Werkausgabe in 12 Bänden. Text- und seitengleich mit der Theorie-Werkausgabe Immanuel Kant, Werke in 12 Bänden, Frankfurt am Main, 1968. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt: Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft

**Kant, Immanuel (1977).** *Vorkritische Schriften bis 1768. 2.* Werkausgabe in 12 Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt: Suhrkamp stw

**Kant, Immanuel (1977).** *Kritik der reinen Vernunft 2.* Werkausgabe in 12 Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp stw

**Kant, Immanuel (1977).** *Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.* Werkausgabe in 12 Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt: Suhrkamp stw

**Kaul, Susanne (2002).** *Narratio. Hermeneutik nach Heidegger und Ricoeur.* Diss. Bielefeld

**Kaul, Susanne (2010).** *Erzählen und Erkennen.* In: Kremberg, Bettina; Totzke, Rainer (Hrsg.) (2010). *Sprache-Kultur-Darstellungsformen. Methodenprobleme in der Philosophie.* Leipzig: Leipziger Universitätsverlag

**Kremberg, Bettina; Totzke, Rainer (Hrsg.) (2010).** *Sprache-Kultur-Darstellungsformen. Methodenprobleme in der Philosophie.* Leipzig: Leipziger Universitätsverlag

**Kristensen, Stefan (2012).** *Maurice Merleau-Ponty I – Körperschema und leibliche Subjektivität.* In: Alloa, Emmanuel; Bedorf, Thomas; Grüny, Christian; Klass, Tobias Nikolaus (Hrsg.) (2012). *Leiblichkeit.* Tübingen: Mohr Siebeck

**Kobusch, Theo; Mojsisch, Burkhard (1997).** *Platon in der abendländischen Geistesgeschichte. Neue Forschungen zum Platonismus.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

**Koschorke, Albrecht (2012).** *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie.* Frankfurt am Main: Fischer

**Lenzen, Manuela (2005).** *In den Schuhen des anderen: Simulation und Theorie in der Alltagspsychologie.* Paderborn: mentis

- Luft, Sebastian (2010).** Art. *Reduktion*. In: Gander, Hans-Helmuth (2010). *Husserl-Lexikon*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), S. 252-257
- Martinez, Matias (Hrsg.) (2011).** *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart, Weimar: Metzler
- Mayer, Verena (Hrsg.) (2008).** *Edmund Husserl. Logische Untersuchungen*. Berlin: Akademie
- Meier, Georg Friedrich (1757/1996).** *Versuch einer allgemeinen Auslegungskunst*. Mit einer Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Axel Bühler und Luigi Cataldi Madonna. Hamburg: Felix Meiner
- Meier, Georg Friedrich (1744/1971).** *Theoretische Lehre von den Gemütsbewegungen überhaupt*. Athenäum Reprints. Frankfurt am Main: Athenäum
- Merleau-Ponty, Maurice (1966).** *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von Rudolf Boehm. Berlin: De Gruyter
- Métraux, Alexandre, Waldenfels Bernhard (1986).** *Leibhaftige Vernunft. Spuren von Merleau-Pontys Denken*. München: Wilhelm Fink
- Meyer-Drawe, Käthe (1996).** *Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik*. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2019). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer, S. 363-378
- Meyer-Drawe, Käthe (2008).** *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink
- Meyer-Drawe, Käthe (2010).** *Zur Erfahrung des Lernens: eine phänomenologische Skizze*. In: Santalka, 18(3), S. 6–17
- Nassen, Ulrich (Hrsg.) (1982).** *Klassiker der Hermeneutik*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh
- Nietzsche, Friedrich (1999).** *Morgenröte. Idyllen aus Messina. Die fröhliche Wissenschaft*. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Giorgio Colli und Mazino Montinari (Hrsg.), Bd. 3, S. 480-481
- Nussbaum, Martha (2001).** *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge Univ. Press
- Ottmann, Henning (2011).** *Nietzsche Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart, Weimar: Metzler
- Paimann, Rebecca (2002).** *Formale Strukturen der Subjektivität. Egologische Grundlagen des Systems der Transzendentalphilosophie bei Kant und Husserl*. Hamburg: Felix Meiner
- Piltz, Anders (1982).** *Die gelehrte Welt des Mittelalters*. Köln, Wien: Böhlau
- Pozzo, Riccardo (2000).** *Georg Friedrich Meiers "Vernunftlehre"*. Stuttgart, Bad Cannstatt: frommann-holzboog

- Reinhardt-Becker, Elke. (2014).** Art. *Autor*. In: Kammler, Clemens; Parr, Rolf; Schneider, Ulrich Johannes (Hrsg.) (2014). *Foucault Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 227-229
- Ricoeur, Paul (1973).** *Hermeneutik und Strukturalismus. Der Konflikt der Interpretationen*. München: Kösel
- Ries, Wiebrecht (2012).** *Nietzsche und seine Ästhetische Philosophie des Lebens*. Tübingen: Francke
- Riesenhuber, Klaus (1996).** *Die Selbsttranszendenz des Denkens zum Sein. Intentionalitätsanalyse als Gottesbeweis in Proslogion, Kap.2*. In: Beckmann et al. (Hrsg.), *Philosophie im Mittelalter. Entwicklungslinien und Paradigmen*. Hamburg: Felix Meiner
- Ritter, Joachim (Hrsg.) (2019).** *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Völlig neubearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der philosophischen Begriffe“ von Rudolf Eisler. Bd. 1: A-C
- Rizzolatti, Giacomo; Corrado Sinigaglia (2012).** *Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Ritter, Joachim (2019).** *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Unter Mitwirkung von mehr als 700 Fachgelehrten. Sonderausgabe. Darmstadt: wbg
- Schaub, Mirjam (2012).** *Die Philosophie und ihre Beispiele*. In: Feger, Hans (Hrsg.) (2012). *Handbuch Literatur und Philosophie*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 274-289
- Schildknecht, Christiane; Teichert, Dieter (1996).** *Philosophie in Literatur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Schrimpf, Gangolf (1994).** *Anselm von Canterbury. Proslogion II-IV. Gottesbeweis oder Widerlegung des Toren?* Frankfurt am Main.: Fuldaer Hochschulschriften, S. 49.
- Scholz, Oliver R. (2001).** *Verstehen und Rationalität*. Frankfurt am Main: Klostermann
- Schmetkamp, Susanne (2019).** *Theorien der Empathie zur Einführung*. Hamburg: Junius
- Schmid, Wolf (2014).** *Elemente der Narratologie*. Berlin, Boston: De Gruyter
- Schmitz, Hermann (2014).** *Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie*. Freiburg, München: Karl Alber
- Slaby, Jan (2008).** *Gefühl und Weltbezug*. Paderborn: mentis
- Slaby, Jan et al. (2011).** *Affektive Intentionalität. Beiträge zur welterschließenden Funktion der menschlichen Gefühle*. Paderborn: mentis
- Solso, Robert L. (2005).** *Kognitive Psychologie*. Heidelberg: Springer
- Stegmüller, Wolfgang (2008).** *Betrachtungen zum sog. Zirkel des Verstehens und zur sog. Theoriebeladenheit der Beobachtungen*. In: Bühler, Axel (Hrsg.)

(2008). *Hermeneutik. Basistexte zur Einführung in die wissenschaftstheoretischen Grundlagen von Verstehen und Interpretation*. Heidelberg: Synchron, S. 191-231

**Stephan, Achim; Walter, Sven (Hrsg.) (2013).** *Handbuch Kognitionswissenschaft*. Stuttgart: Metzler

**Tetens, Holm (2015).** *Gott denken. Ein Versuch über rationale Theologie*. Stuttgart: Reclam

**Türcke, Christoph (1989).** *Nietzsche und der Wahnsinn der Vernunft*. Frankfurt am Main: Fischer

**Wiesing, Lambert (2015).** *Das Mich der Wahrnehmung. Eine Autopsie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

**Wischke, Mirko (2001).** *Die Schwäche der Schrift. Zur philosophischen Hermeneutik Hans-Georg Gadamers*. Köln u. a.: Böhlau

**Xolocotzi, Angel (2010).** Art. Akt. In: Gander, Hans-Helmuth (2010). *Husserl-Lexikon*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), S. 21-23

**Zahavi, Dan (2008).** *Intentionalität und Bewusstsein*. In: Mayer, Verena (Hrsg.) (2008). *Edmund Husserl. Logische Untersuchungen*. Berlin: Akademie Verlag

**Zinck, Alexandra (2011).** *Emotions Hold the Self together. Self-Consciousness and the Functional Role of Emotion*. Paderborn: mentis

## **Philosophiedidaktik**

**Albus, Vanessa (2015).** *Kanon und Klassiker*. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann; Markus (Hrsg.) (2015). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Schöningh, S. 252-260

**Albus, Vanessa (2020).** *Lesen im Philosophie- und Ethikunterricht*. In: ZDPE, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 3/2020, S. 3-8

**Blesenkemper, Klaus (2006).** *Philosophieren über Gefühle – bildungstheoretische und schulpraktische Anregungen*. In: Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik. Hrsg. von Johannes Rohbeck und Volker Steenblock. Dresden: Thelem, S. 92-129

**Blesenkemper, Klaus (2015).** *Unterrichtsplanung*. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann; Markus (Hrsg.) (2015). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Schöningh, S. 315-324

**Blesenkemper, Klaus (2017).** *Der Baum der philosophischen Einsicht. Philosophischer Unterricht in Nordrhein-Westfalen – Bestände und Perspektiven*. In der Reihe: Impuls Grün: Zukunft jetzt gestalten; Herausgeberin: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW.

- Blesenkemper, Klaus (2017).** *Kants Denkmaximen und ihre Anwendung als Denkmaximen der Philosophie.* In: Hardy, Jörg; Scholz, Oliver R. (Hrsg.). *Angewandte Philosophie. Eine internationale Zeitschrift.* Heft 1/2017, S. 9-28
- Blesenkemper, Klaus (2020).** *Lesen erleichtern.* In: ZDPE, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 3/2020, S. 22-31
- Breitenstein, Peggy; Rohbeck, Johannes (Hrsg.) (2011).** *Philosophie. Geschichte – Disziplinen – Kompetenzen.* Stuttgart-Weimar: Metzler
- Brahmi, Claudia (2019).** *Textverstehen im Philosophie- und Ethikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Eine fachdidaktische Studie.* Berlin: Lit
- Brüning, Barbara (2003).** *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien.* Weinheim u. a.: Beltz
- Brüning, Barbara; Martens, Ekkehard (Hrsg.) (2007).** *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen.* Weinheim, Basel: Beltz
- Diesenberg, Norbert; Neugebauer, Hans Gerhard (1996).** *Textarbeit im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II. Didaktische Kommentare und methodische Anregungen zu ausgewählten Texten.* Stuttgart u.a.: Klett
- Drosdowski, Günther et al. (1989).** *Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache.* Mannheim u. a.: Duden
- Fritzsche, Joachim (1994).** *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur.* Stuttgart u. a.: Klett
- Gefert, Christian (2015).** *Theatrales Philosophieren – performatives Denken in philosophischen Bildungsprozessen.* In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann; Markus (Hrsg.) (2015). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik.* Paderborn: Schöningh, S. 240-244
- Grzesik, Jürgen (1990).** *Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser.* Stuttgart: Klett
- Haase, Volker; Schmidt, Donat (2015).** *Rezeptionsorientierte Textarbeit.* In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann; Markus (Hrsg.) (2015). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik.* Paderborn: Schöningh, S. 206-213
- Henke, Roland W. (2000).** *Dialektik als didaktisches Prinzip. Bausteine zu einer zeitgemäßen Philosophiedidaktik im Anschluss an Kant und Hegel.* In: ZDPE *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2/2000, S. 117-124
- Löffelmann, Daniel; Ziegler, Mario (Hrsg.) (2020).** *Unterricht im Zeichen von Wahrnehmung und Darstellung. Philosophische Anstiftungen zu einer unzeitgemäßen Didaktik.* Freiburg, München: Karl Alber
- Martens, Ekkehard (1979).** *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik.* Hannover u.a.: Schroedel

- Martens, Ekkehard (2003).** *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik.* Hannover: Siebert
- Martens, Ekkehard (2015).** *Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung.* In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2015). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik.* Paderborn: Schöningh, S. 41-48
- Meyer, Kirsten (Hrsg.) (2010).** *Texte zur Didaktik der Philosophie.* Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014).** *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Philosophie.* Düsseldorf: Ritterbach
- Münnix, Gabriele (1997).** *Nirgendwo? Philosophie für Einsteiger.* Leipzig u.a.: Klett
- Peters, Martina und Jörg (2019).** *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte.* Hamburg: Meiner
- Pfeifer, Volker (2013).** *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung.* Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Pfister, Jonas (2010).** *Fachdidaktik Philosophie.* Bern: Haupt
- Pfister, Jonas; Zimmermann, Peter (Hrsg.) (2016).** *Neues Handbuch des Philosophieunterrichts.* Bern: Haupt
- Rehfus, Wulff D (1986).** *Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik.* In: Rehfus, Wulff, D.; Becker, H. (Hrsg.) *Handbuch des Philosophieunterrichts.* Düsseldorf: Schwann, S. 98-113
- Ridder, Lothar (2002).** *Textarbeit im Philosophieunterricht aus hermeneutisch-intentionalistischer Sicht.* In: ZDPE, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 2/2000, S. 124-132
- Rohbeck, Johannes (2008).** *Didaktik der Philosophie und Ethik.* Dresden: Thelem
- Rohbeck, Johannes (Hrsg.) (2013).** *Didaktische Konzeptionen. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 13 (2012).* Dresden: Thelem
- Rohbeck, Johannes (2015).** *Didaktische Transformationen.* In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2015). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik.* Paderborn: Schöningh, S. 48-56
- Rohbeck, Johannes (2019).** *Der literarische Ansatz.* In: Peters, Martina und Jörg (Hrsg.) (2019). *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte.* Hamburg: Felix Meiner, S. 119-139

**Rosa, Hartmut; Endres, Wolfgang (2016).** *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert.* Weinheim und Basel: Beltz

**Runtenberg, Christa (2016).** *Philosophiedidaktik. Lehren und Lernen.* Paderborn: Wilhelm Fink

**Runtenberg, Christa (2012).** *Wenn Philosophie auf Lebenswelt trifft. Verbindungslinien zwischen Angewandter Philosophie, Philosophiedidaktik und dem Philosophieren mit Kindern.* In: Runtenberg, Christa; Rohbeck, Johannes (Hrsg.). *Angewandte Philosophie.* Dresden: Thelem, S. 55-64

**Saum, Tobias (2020).** *Sprachsensibler Umgang mit Texten im Philosophieunterricht. Strategien und Methoden zur Unterstützung der Schüler.* In: ZDPE, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 3/2020, S. 76-86

**Schmidt, Donath; von Runtendorf, Peter; Rohbeck, Johannes (Hrsg.) (2011).** *Maß geben – Maß nehmen. Leistungsbewertung im Philosophieunterricht und Ethikunterricht.* Dresden: Thelem

**Schröder, Annette (2020).** *Über eine phänomenologische Brücke zu hermeneutischen Verstehensvollzügen. Ein Unterrichtsbeispiel zum „ontologischen Gottesbeweis“ des Anselm von Canterbury.* In: ZDPE, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 3/2020, S. 65-76

**Sistermann, Rolf (2012).** *Der Sinn des Lebens. Eine problemorientierte Unterrichtsreihe nach dem „Bonbon-Modell“.* In: ZDPE, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 4/2012, S. 296-306

**Sistermann, Rolf (2015).** *Literarische Texte.* In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2015). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik.* Paderborn: Schöningh, S. 270-277

**Steenblock, Volker (2009).** *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie.* Münsteraner Philosophische Arbeitsbücher Band I. Berlin: LIT

**Thein, Christian (2017).** *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht.* Opladen u. a.: Barbara Budrich

**Thomas, Philipp (2001).** *Habe Mut, Dich Deiner eigenen Anschauung zu bedienen!* In: ZDPE, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 2/2001, S. 104-112

**Tiedemann, Markus (2011).** *Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen.* Berlin: LIT

**Tiedemann, Markus (2015).** *Problemorientierung.* In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hrsg.) (2015). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik.* Paderborn: Schöningh, S. 70-78

**Werner, Dittmar (2000).** *Alltag und Lebenswelt. Perspektiven einer didaktischen Phänomenologie.* In: ZDPE, Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 2/2000, S. 110-116

**Wittschier, Michael (2010).** *Textschlüssel Philosophie. 30 Erschließungsmethoden mit Beispielen.* München: Patmos

**Wittschier, Michael (2017).** *Philosophie-Navigator für die gymnasiale Oberstufe.* Braunschweig, Paderborn: Westermann

### **Schulbücher**

**Bekes, Peter; Frederking, Volker; Krommer Axel (Hrsg.) (2014).** *Philos. Philosophieren in der Oberstufe. Einführungsphase.* Paderborn: Schöningh

**Rolf, Bernd; Peters, Jörg (Hrsg.) (2014).** *philo. Einführungsphase.* Unterrichtswerk für Philosophie in der Sekundarstufe II. Bamberg: C.C. Buchner

**Sistermann, Rolf (Hrsg.) (2012).** *Weiterdenken. Philosophie/Ethik Oberstufe.* Band C. Braunschweig: Schroedel

---