

Der folgende Aufsatz ist aus:

“Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik”, 23 (2001), S. 286-292.

JOHANNES ROHBECK

Zehn Arten, einen Text zu lesen

Die Methoden der philosophischen Denkrichtungen lassen sich auf die Textlektüre im Unterricht übertragen. Dabei steht die Hermeneutik zwar im methodischen Zentrum, doch verfügen auch andere Richtungen über ausgearbeitete Deutungsverfahren. Am Beispiel eines Textes von Aristoteles demonstriert der Autor zehn verschiedene Methoden. Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern die Kompetenz zu vermitteln, diese Methoden zur Interpretation philosophischer Texte selbstständig anzuwenden. Dies geschieht mit Hilfe möglichst präziser Aufgaben, die jeweils eine bestimmte methodische Ausrichtung erkennbar und praktikierbar machen.

Abstract:

The methods of philosophical disciplines of thought can be applied to the study of texts in lessons. Although hermeneutics assumes a central position among these methods, other disciplines also possess detailed interpretive systems. Using a text of Aristotle the author demonstrates ten different methods. The aim is to provide the pupils with the competence necessary to apply these interpretive methods to philosophic texts themselves. This is done with the help of extremely precise tasks which delineate a particular methodological discipline and demonstrate its application.

Texte verstehen sich nicht von selbst. Zum Textverständnis gehört vielmehr ein aktiver Leser, der sich fremdes Wissen selbstständig aneignet. Die minimale Anforderung an den Leser besteht darin, die Gedanken eines Autors nachzuvollziehen, was jedoch ohne eigenes Denken gar nicht möglich wäre, die maximale darin, sich den Sinn eines Textes nicht vorgeben zu lassen, sondern ihn selber zu erzeugen. Dazwischen gibt es eine ganze Bandbreite von Möglichkeiten, die eines gemeinsam haben: Sie erfordern jeweils bestimmte *Methoden* der Interpretation.

Nun befinden sich die Philosophie und ihre Didaktik in der komfortablen Lage, über eine eigene Theorie des Verstehens zu verfügen – über die *Hermeneutik*, die ja Thema dieses Heftes ist. Die Philosophie-Didaktiker sind gut beraten, diese hausgemachten Ressourcen für die Lektüre im Unterricht zu nutzen. Doch reicht ein solcher Rückbezug nicht aus. Denn die Hermeneutik stellt keine einheitliche Formation dar, sondern fächert sich historisch und systematisch in mehrere Richtungen auf: Sie versteht sich 1. als ‚objektive‘ Interpretation, 2. als Suche nach der Intention des Autors, 3. als Deutung im kulturellen Kontext oder 4. als philosophische Hermeneutik bis hin zur Grenze 5. der Dekonstruktion. In diesen hermeneutischen Varianten liegen je spezifische didaktische Potentiale.

Außer der Hermeneutik gibt es bekanntlich noch weitere *Denkrichtungen*: 6. die Phänomenologie, 7. die analytische Philosophie, 8. die Dialektik, 9. den Konstruktivismus und 10. den Strukturalismus. Es wäre absurd, diesen Richtungen das Verständnis philosophischer Texte absprechen zu wollen. Im Gegenteil, jede Strömung hat eigene Deu-

tungstheorien ausgearbeitet. Zwar bildet die Hermeneutik in puncto Interpretation das methodische Zentrum, aber selbstverständlich werden auch an der Peripherie Texte interpretiert. Nur geschieht dies eben auf sehr unterschiedliche Art und Weise.

Ziel dieses Unterrichtsvorschlags ist es, die Methoden der verschiedenen Denkrichtungen bei der Textlektüre zur Geltung zu bringen.¹ Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, diese Methoden zur Interpretation philosophischer Texte selbstständig anzuwenden.

Wie lässt sich diese methodische Kompetenz vermitteln? Dazu eignen sich präzise gestellte *Aufgaben*. Natürlich steht es den Lehrenden frei, die methodischen Hintergründe zu erläutern. Doch die didaktische Kunst besteht darin, dass es auch ohne Exkurse geht. Die Aufgaben sind so zu formulieren, dass jeweils eine bestimmte methodische Ausrichtung erkennbar und praktikierbar wird.

Dieses Unterrichtsverfahren soll nun an einem Beispiel demonstriert werden. Einen einzigen Text zugrunde zu legen, hat den Vorteil, dass die Unterschiede der Methoden, deren Leistungen und Grenzen deutlich werden. Der Text selbst sollte bekannt sein, damit man sich auf Methodenfragen konzentrieren kann.² Und er sollte hinreichend dicht sein, damit sich der methodische Aufwand lohnt. Die Textpassage, die ich hierzu ausgewählt habe, erfüllt diese Kriterien in besonderem Maße: Es handelt sich um den Anfang der „Nikomachischen Ethik“, wo ARISTOTELES erklärt, was er unter Glück versteht, indem er zwischen den Tätigkeitsarten Herstellen (poiesis) und Handeln (praxis) unterscheidet. Dieser „Klassiker“ hat seit rund 2000 Jahren so viele Interpretationen

über sich ergehen lassen, dass sich meine Proben auf zahlreiche Vorarbeiten stützen können. Die folgende Demonstration bezieht sich auf die erwähnten zehn Denkrichtungen und deren Methoden.

Aristoteles: Nikomachische Ethik, Buch 1 (1094a)

Jedes praktische Können und jede wissenschaftliche Untersuchung, ebenso alles Handeln und Wählen strebt nach einem Gut, wie allgemein angenommen wird. Daher die richtige Bestimmung von „Gut“ als „das Ziel, zu dem alles strebt“. Dabei zeigt sich aber ein Unterschied zwischen Ziel und Ziel: Das eine Mal ist es das reine Tätigsein, das andere Mal darüber hinaus das Ergebnis des Tätigseins: das Werk. Wo es Ziele über das Tätigsein hinaus gibt, da ist das Ergebnis naturgemäß wertvoller als das bloße Tätigsein. Da es aber viele Formen des Handelns, des praktischen Könnens und des Wissens gibt, ergibt sich auch eine Vielzahl von Zielen: Ziel der Heilkunst ist die Gesundheit, der Schiffsbaukunst das Schiff, das Ziel der Kriegskunst: Sieg, der Wirtschaftsführung: Wohlstand. Überall nun, wo solche „Künste“ einem bestimmten Bereich untergeordnet sind – so ist z. B. der Reitkunst untergeordnet das Sattlerhandwerk und andere Handwerke, die Reitzug herstellen, während die Reitkunst ihrerseits, wie das gesamte Kriegswesen, unter der Feldherrnkunst steht, und was dergleichen Unterordnungen mehr sind –, da ist durchweg das Ziel der übergeordneten Kunst höheren Ranges als das der untergeordneten: Um des ersteren willen wird ja das letztere verfolgt. Hierbei ist es gleichgültig, ob das Tätigsein selber Ziel des Handelns ist oder etwas darüber hinaus wie bei den eben aufgezählten Künsten.

Wenn es nun wirklich für die verschiedenen Formen des Handelns ein Endziel gibt, das wir um seiner selbst willen erstreben, während das Übrige nur in Richtung auf dieses Endziel gewollt wird, und wir nicht jede Wahl im Hinblick auf ein weiteres Ziel treffen – das gibt nämlich ein Schreiten ins Endlose, somit ein leeres und sinnloses Streben –, dann ist offenbar dieses Endziel „das Gut“, und zwar das oberste Gut. [...]

(Übersetzt und kommentiert von Franz Dirlmeier. Stuttgart: Reclam 1969. S. 5f.)

1. Hermeneutik als ‚objektive‘ Interpretation

Die Annahme, ein Text enthalte einen bestimmten Sinn, stellt sozusagen die ‚natürliche‘ Einstellung des Lesers zu seinem Gegenstand dar. Die provokative Bezeichnung ‚objektiv‘ meint zweierlei: Zum einen bezieht sie sich auf einen vorgegebenen Inhalt, der zu entdecken ist; zum andern bedeutet ‚objektiv‘ die intersubjektive Verständigung auf eine konsensfähige Interpretation. Um einen so betrachteten Text zu interpretieren, haben sich im Unterricht einige methodische Schritte bewährt:

- das behandelte Problem erkennen,
- die verwendeten Begriffe klären,
- die Argumentation rekonstruieren,
- Kritik üben und eigenes Urteil bilden.³

Erst wenn die eigentliche Textarbeit getan ist, werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, subjektiv Stellung zu nehmen – also unter der prinzipiellen Voraussetzung der Trennung von Textinhalt und Leserurteil.

Man mag diese Methode für antiquiert halten – sogar für autoritär, weil ja im Zweifelsfall der Lehrer bestimmt, was im Text steht, indem er beispielsweise (wie in der folgenden Interpretation) andere nur ihm bekannte Textstellen heranzieht. Er fungiert wie ein allwissender Erzähler, als Sachwalter eines tradierten Bildungsgutes. Doch hat das Verfahren auch seine Berechtigung. Denn es ist handwerklich solide und seit Generationen erprobt. Außerdem haben die Schüler ein Anrecht darauf, einen gewissen Standard der Interpretation kennen zu lernen. Die entsprechende Aufgabe lautet:

Geben Sie den Inhalt des Textes wieder.

Unterstellt wird bei den Menschen (wie bei den Lebewesen) das Streben nach einem Gut, das zum Ziel erklärt wird.⁴ Ausgangspunkt der Ethik ist daher ein solches Tätigsein. Hier unterscheidet ARISTOTELES zwischen zwei Arten, und zwar ausdrücklich nach Art der Ziele: die erste Art Tätigsein hat ihr Ziel außer sich als Werk (z. B. ein Schiff), die zweite Art ist hingegen reines Tätigsein, sie hat ihr Ziel in sich selbst. An anderer Stelle bezeichnet ARISTOTELES diese beiden Typen als Hervorbringen/Herstellen (poiesis) und als Handeln (praxis): „Hervorbringen und Handeln sind zwei verschiedene Tätigkeiten – [...]. Denn das Hervorbringen hat ein Endziel außerhalb seiner selbst, beim Handeln aber kann dies nicht so sein, denn wertvolles Handeln ist selbst Endziel.“ (Buch IV: Kap. 4, 1140a; Kap. 5, 1140b; a. a. O. S. 157/159) Das so bestimmte Handeln wird höher bewertet als das Herstellen.

2. Intentionalistische Hermeneutik

In dieser Methode wird nach der *Intention* des Autors gefragt. Dabei setzt man voraus, dass der Autor seinen Text in der Absicht geschrieben hat, eigene Gedanken anderen mitzuteilen, und dass der Leser grundsätzlich imstande ist, diese Schreibabsicht zu erschließen.⁵ Zwar ähneln die methodischen Schritte denjenigen der ‚objektiven‘ Interpretation, aber sie

zielen jetzt mehr auf die *Strategie* und beabsichtigte *Wirkung* der Argumentation.

Auch dieser Ansatz scheint mir sinnvoll zu sein. Denn selbst ein Befürworter der Dekonstruktion, in der sich die Autorenschaft verflüchtigt, wird zugestehen, dass die Intention auch dann noch als regulative Idee dient, wenn unbeabsichtigte Effekte des Textes beschrieben werden sollen. Im Übrigen gebietet es das hermeneutische Prinzip der Gutwilligkeit, den Autor an seinen eigenen Ansprüchen zu messen. Didaktisch wichtig ist diese Variante, weil sie es erlaubt, sich in die Situation eines Autors zu versetzen. Das eröffnet die Suche nach alternativen Denkmöglichkeiten. Die Aufgabe lautet:

Erschließen Sie die Schreibabsicht des Autors.

Es stellt sich also die Frage, was ARISTOTELES mit seiner Unterscheidung zwischen Herstellen und Handeln bezweckt. Offensichtlich verfolgt er die Absicht, das Glück philosophisch zu begründen – und zwar nicht nur allgemein als Tätigkeit, sondern als einen besonderen Typ selbstzweckhafter Handlung. Dieser formalen Bestimmung entspricht die spätere inhaltliche Auszeichnung des politischen Handelns, das auf diese Weise ethisch legitimiert wird (1094a, a. a. O. S. 6). Gemeint ist damit die ehrenvolle Tätigkeit des Polisbürgers, die aufgewertet werden soll. Zugleich wertet ARISTOTELES die herstellende Tätigkeit, also die materielle Arbeit ab und schließt damit Handwerker und Sklaven aus der Politik aus.

3. Hermeneutik und kultureller Kontext

Die Schreibabsicht zu erschließen, erweist sich als um so schwieriger, je größer der zeitliche Abstand zum Autor ist. Das trifft besonders für ARISTOTELES zu. Er ist gerade *nicht* unser Dialogpartner und hat in einem völlig anderen Kontext philosophiert. Unter der Voraussetzung dieser *Alterität* ist eine Aktualisierung erst sinnvoll. Um die historische Differenz zu überbrücken, empfiehlt es sich, den *kulturellen Kontext* zu erläutern: Biografie, Sozialgeschichte und Politik, Kunst, Wissenschafts- und Philosophiegeschichte.⁶ Die Interpretation wird dadurch letztlich erleichtert, obwohl das Verfahren natürlich aufwendiger ist. Die Aufgabe lautet:

Erläutern Sie die Aussagen im kulturellen Kontext.

Politische und ethische Tugend wird meist erst zum Thema, wenn sie in Gefahr gerät. So ist auch über

die Zeit des ARISTOTELES zu berichten, dass sich der Stadtstaat Athen in einer politischen Krise befand.⁷ Die Bürger nahmen ihre Pflichten weniger wahr, Gruppeninteressen begannen zu dominieren, vor allem die Interessen der emporgekommenen Reichen. Generell geht es um Idee und Wirklichkeit der antiken Polis. Die Kehrseite ist der politische Ausschluss von Sklaven, Barbaren und Frauen. – Ebenso hilfreich für das Verständnis der zitierten Textpassage sind auch Hinweise auf den wissenschaftsgeschichtlichen Kontext: Das anfangs unterstellte Streben (orexis) wird in der aristotelischen Natur- und Seelenkunde expliziert (Über die Bewegung der Tiere, Über die Seele).

4. Philosophische Hermeneutik

Worin bestehen nun die didaktischen Potentiale der philosophischen Hermeneutik?⁸ Sie enthält Ansätze, die durchaus in die Richtung späterer Entwicklungen der Rezeptionsästhetik und Dekonstruktion verweisen. Das betrifft erstens die Betonung von *Fremdheit* und *Differenz*, die das Verstehen überhaupt zum Problem werden lassen; und zweitens die aktive, ja sogar *produktive* Rolle des Lesers. Demnach verfügt jeder Leser über ein bestimmtes Vorverständnis, das die Lektüre maßgebend prägt und das sich im Laufe der Textarbeit verändert. Ein vertieftes Verständnis entsteht, wenn die beiden Sinnhorizonte miteinander verschmelzen.

Die „Horizontverschmelzung“ lässt sich in eine spezielle Unterrichtsmethode übertragen, indem das Vorverständnis der Lernenden und das später erarbeitete Textverständnis explizit gemacht und miteinander konfrontiert werden. Diese Methode des *verzögernden Lesens* dient dazu, eine Spannung von Vorverständnis und Verständnis zu erzeugen und dadurch die Vermittlung beider Seiten zu reflektieren. Für den Philosophieunterricht eignen sich Schlüsselbegriffe, Argumente und Denkfiguren, um einen spezifisch philosophischen Erwartungshorizont zu schaffen. Dieses Verfahren ist didaktisch wichtig, weil die Schüler als autonome Leser ernst genommen werden. Die konkrete Schreibaufgabe vor der Lektüre lautet:

Formulieren Sie vor der Lektüre Ihre Erwartungen an den Text und konfrontieren Sie dieses Vorverständnis mit dem folgenden Textverständnis.

Die Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Vorstellungen auf, die sie mit dem Begriff Glück oder

mit einer Tätigkeit, die glücklich macht, verbinden. Die schriftlich fixierte Lese-Erwartung wird so- dann mit der Lese-Erfahrung verglichen. Die Er- wartungen können sich bestätigen, sie können je- doch auch enttäuscht oder übertroffen werden.

5. Dekonstruktion

Aus dem heutigen Abstand betrachtet, sind Hermeneutik und Dekonstruktion weder identisch, noch schließen sie sich gegenseitig aus, wohl aber handelt es sich um eine wichtige Akzentverschiebung. In der dekonstruktivistischen Methode radikalisiert sich die Hermeneutik.⁹ Da die Herstellung eines gemeinsamen Horizonts von Autor und Leser prinzipiell in Frage gestellt wird, gibt es keinen eindeutigen Text- sinn mehr. Viele Deutungen sind möglich, sicher sind allein die endlosen Verweisungen der Texte auf- einander. Der Autor war bereits Leser, der Leser wird zum Autor. Die Lernenden werden dazu aufgefor- dert, vor allem nach *Brüchen, Lücken und Rändern*, also nach *verborgenen Aussagen* zu suchen. Dekon- struktion bedeutet hier im wörtlichen Sinn: etwas im Text Unsichtbares sichtbar machen oder ein Rand- phänomen ins Zentrum rücken. Die Aufgabe lautet etwa:

Formulieren Sie, was *nicht* im Text steht.

Hier könnte beispielsweise das Schweigen über die Handwerker und Sklaven zur Sprache kommen. Die Schülerinnen und Schüler schreiben einen Essay, in dem sie diesen sozialen Gruppen eine Stimme ver- leihen. Sie kehren die Rangfolge von Herstellen und Handeln um und stellen das Thema vom Standpunkt einer höher bewerteten poiesis dar.

6. Phänomenologie

Diese Denkrichtung passt hier nicht so recht, weil in ihr weniger Texte als unmittelbare Wahrnehmungen im Vordergrund stehen.¹⁰ Gleichwohl können auch bei der Textlektüre Methoden der Phänomenologie zum Zuge kommen. Ich beziehe mich dabei auf die *phänomenologische Leseforschung*, in der ebenfalls Bewusstseinszustände zum Thema gemacht wer- den.¹¹ Auf diese Weise setzt man Ansätze der philo- sophischen Hermeneutik und der Rezeptionsästhetik fort. Wurden dort die persönlichen Lese-Erwartun- gen thematisiert, wird jetzt die individuelle Lese- Erfahrung reflektiert. Die Aufgabe lautet:

Beschreiben Sie Ihre eigenen Gedanken und Emp- findungen bei der Lektüre des Textes.

Dies könnte etwa in Form eines fiktiven Briefes geschehen, der sich für die Mitteilung subjektiver Befindlichkeiten besonders gut eignet. Mögliche Leitfragen sind: Welchen Eindruck übt der Text auf Sie aus? Welche Verständnisschwierigkeiten fallen auf? Was assoziieren Sie bei den Aussagen: „Stre- ben nach einem Gut“ oder „leeres und sinnloses Streben“? Welche Gefühle verbinden sie damit?

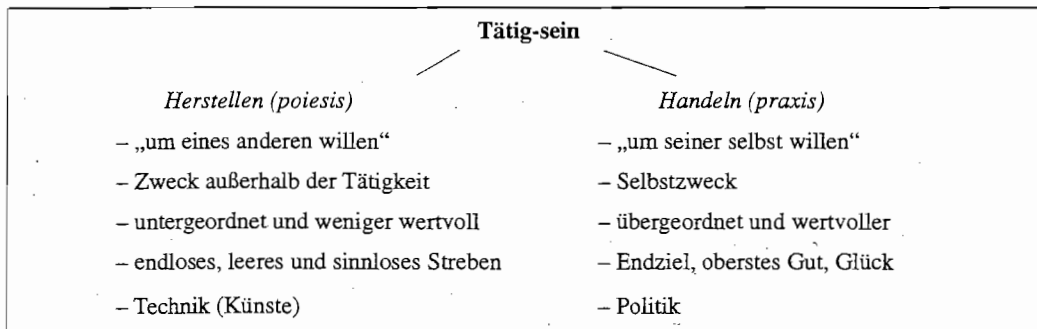
7. Analytische Philosophie

In kaum einer Denkrichtung kommt der methodische Aspekt so zum Vorschein wie in der analytischen Philosophie, stellt sie doch verhältnismäßig klare Regeln der Begriffsdefinition und Argumentation auf.¹² Damit verlagert sich das Interesse vom histo- rischen Kontext zur systematischen Geltungsfrage. Derartige theoretische Hilfsmittel lassen sich bei jedem Thema im Philosophieunterricht einsetzen; sie können gelernt und selbstständig angewendet werden.

Zunächst können mit Hilfe dieser Methode philoso- phische *Begriffe* geklärt werden.¹³ In unserem Fall wähle ich die zentralen Begriffe Herstellen und Han- deln aus, die in einer bestimmten Relation zueinan- der stehen. Darüber hinaus bedarf es einer Analyse der *Argumentation*,¹⁴ weil diese Begriffe ja keine Tätigkeiten empirisch abbilden, sondern ihre Bedeu- tung allein aus dem gedanklichen Kontext erlangen. Es kommt darauf an, die formale Struktur eines bestimmten Typus von Tätigkeit (poiesis) zu analy- sieren, die wir heute als zweckrationales oder instru- mentelles Handeln bezeichnen. Diese Begriffe wer- den also verstanden, wenn das entsprechende Hand- lungsschema begriffen ist. Die Aufgabe lautet:

Bestimmen Sie die Begriffe Herstellen (poiesis) und Handeln (praxis). Analysieren Sie die Argu- mentation, indem Sie ein entsprechendes Hand- lungsschema entwerfen.

Offensichtlich liegen hier Relationsbegriffe vor, deren Gegensätze zu fixieren sind. Die Begriffe er- halten ihre Bedeutung aus den negativen Spiege- lungen.



Anhand eines von ARISTOTELES selbst gewählten Beispiels lässt sich die Handlungskette des „Herstellens“ rekonstruieren. Dabei verwandelt sich jeder Zweck (Z) einer Handlung in das Mittel (M) für einen nächstfolgenden, höheren Zweck und so fort. Erst in der „Handlung“ wird diese endlose Kette dreifach abgeschlossen: als Ende, höchste Stufe und Reflexion.

Handlungsschema des Herstellens (poiesis)

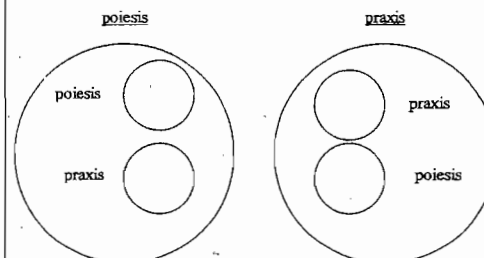


8. Dialektik

Analytik und Dialektik werden heute längst nicht mehr als einander ausschließende Richtungen behandelt, wie dies noch vor einem Jahrzehnt üblich gewesen ist. Die Dialektik ergibt sich aus einer konsequenten Analyse, die bis an die Grenze getrieben wird. Die Argumente verwickeln sich in Widersprüche und setzen sich einer grundsätzlichen Kritik aus. Die Geltungsfrage spitzt sich zu. Das eröffnet die Perspektive für alternative Problemlösungen. Für die Lernenden bieten sich dabei zusätzliche Möglichkeiten, ihr kritisches Urteilsvermögen zu schärfen und nach eigenen Lösungen zu suchen. Die dafür angemessenen Aufgaben lauten:

Überprüfen Sie die Unterscheidung zwischen Herstellen (poiesis) und Handeln (praxis) mit Hilfe aristotelischer und eigener Beispiele.
Formulieren Sie eine Kritik, indem sie diese Unterscheidung ad absurdum führen.
Entwickeln Sie daraus eine eigene Problemlösung.

Nimmt man ARISTOTELES beim Wort und betrachtet die Politik ganz konsequent als Praxis, dann zeigt sich, wie wenig selbstzweckhaft das politische Handeln letztlich ist, weil es natürlich auch Zwecke außerhalb seiner selbst hat: günstigenfalls das Wohl des Gemeinwesens, andernfalls nur Machtstreben und Ehrgeiz, wenn nicht noch schlimmer. Umgekehrt lässt sich feststellen: Beim Herstellen ist es keineswegs ausgeschlossen, dass dieser Handlungstyp nicht auch „um seiner selbst willen“ Freude bereitet. Das kann jeder an eigenen Beispielen überprüfen.



Der kategorielle Fehler liegt darin, dass Herstellen und Handeln als Klassen betrachtet werden. Denn es findet sich keine bestimmte Tätigkeit, die ausschließlich unter einem der beiden Begriffe subsumierbar wäre. Daher verbietet sich der einfache Gegensatz. Jedes finale Handeln ist auch instrumentell, wie jedes instrumentelle Handeln auch final ist. Hier liegt eine typisch dialektische Denkfigur vor: Jedes Extrem zweier Pole enthält selbst noch einmal beide Pole.¹⁵ Deutet man daher die Begriffe poiesis und praxis als unterschiedliche Aspekte menschlichen Handelns, können sie bis heute Geltung beanspruchen. Dann gibt es Handlungen, die in konkreten Situationen eher instrumentelle oder eher finale Züge tragen.

9. Konstruktivismus

Diese Richtung knüpft zwar an die analytische Philosophie an, indem ebenfalls der Sprachgebrauch reflektiert wird, aber sie wendet sich zugleich gegen die Hermetik der logischen Argumentation. Statt dessen verweist man auf alltägliche und wissenschaftliche Praxis, aus der die formalen Strukturen hervorgegangen sind. Wie von Proto-Physik lässt sich hier von *Proto-Philosophie* sprechen.¹⁶ In einem solchen genetischen Sinn besteht der Konstruktivismus in der *Rekonstruktion* philosophischer Begriffe, Aussagen und Theorien. Diese Methode hat für den Unterricht weitreichende Konsequenzen: Es werden nicht nur fertige Regeln gelernt, die auf Fallbeispiele anzuwenden sind; vielmehr sollen die Regeln selbst aus der Reflexion auf die alltägliche Lebenspraxis gewonnen werden. Das berührt sich mit der Phänomenologie, die hier noch einmal auf andere Weise zum Einsatz kommen könnte. Die didaktische Pointe liegt darin, dass an die Alltagserfahrung der Schülerinnen und Schüler angeknüpft wird. Die Aufgabe lautet:

Rekonstruieren Sie das Handlungsschema des technischen Herstellens und des selbstzweckhaften Handelns aus Ihrer alltäglichen Erfahrung.

Am besten beginnt man mit einer Sammlung von Tätigkeiten, die sich unter die beiden Begriffe einordnen lassen. Als Beispiele für das Herstellen bieten sich Basteln, Schreiben, Zeichnen an. Beispiele für selbstzweckhaftes Handeln sind Sport treiben, Spielen, sich Unterhalten. Wenn die Strukturen dieser Handlungstypen rekonstruiert sind, ergibt sich bei der folgenden Lektüre des Textes von ARISTOTELES ein Wiedererkennungs-Effekt. Das Textverständnis wird auf diese Weise vorbereitet und erleichtert. Die genauere Reflexion der eigenen Beispiele zeigt dann, dass sich die Merkmale „um eines anderen willen“ und „um seiner selbst willen“ nicht eindeutig zuordnen lassen. Dies schließt an die Ergebnisse der analytischen und dialektischen Kritik an.

10. Strukturalismus

Nach dieser Methode bewegt man sich an der Oberfläche des Textes und versucht, dessen Strukturen zu analysieren. Wie bei der Dekonstruktion steht der Text als Text im Vordergrund. Es geht also um die Art und Weise der *Darstellung*.¹⁷ Gegenstand der Untersuchung sind vor allem literarische Formen; in unserem Fall konzentriere ich mich auf die Struktur der *Erzählung*. Die Aufgabe lautet:

Untersuchen Sie die literarische Form der Erzählung.

Schreiben Sie den Text in eine andersartige Erzählung um.

Im vorliegenden Fall eignen sich wieder die Relationsbegriffe Herstellen und Handeln, die den Text durchgehend strukturieren. Von dort richtet sich der Blick auf die narrative Struktur: Welche Geschichte erzählt ARISTOTELES? Welches Drama wird aufgeführt?

Es beginnt mit einer Verheißung: Alle Menschen streben nach dem Guten, das Glück ist uns sicher, dank menschlicher Praxis. Wir leben im Paradies der Polisbürger. – Doch dann folgt die Bedrohung: Handwerker und Sklaven, ja Banausen machen sich breit mit ihren niederen Arbeiten. Schlimmer noch: Das technische Herstellen, die poiesis, führt auch uns in einen Progress, aus dem es kein Entkommen zu geben scheint: „Das gibt nämlich ein Schreiten ins Endlose, somit ein leeres und sinnloses Streben“. Wir befinden uns in der existentiellen Gefahr einer Sinnkrise. – Zum Schluss kommt die Lösung und wohl auch Erlösung: Wir können die endlose Handlungskette schließen zur selbstbestimmten Praxis. Die heile Welt des guten Lebens ist wiedererlangt. Das Abenteuer ist bestanden, der Feind besiegt, und wir kehren beruhigt an den Ausgangspunkt zurück.

Das liest sich wie ein Rührstück mit Happy-End. Wie sähe eine Erzählung mit tragischem Ende aus?

Am Ende dieser Demonstration stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang der Denkrichtungen. Die zehn Methoden sind natürlich so nicht zwingend. Andere Einteilungen sind denkbar. Wie vielfach angedeutet, ergeben sich außerdem Übergänge, Überschneidungen und Mischformen: nicht nur innerhalb der hermeneutischen Richtungen, sondern auch zwischen Hermeneutik und Phänomenologie, analytischer Philosophie und Dialektik, Analytik und Konstruktivismus usw.

Für die Reihenfolge waren drei Tendenzen maßgebend: erstens vom ‚objektiven‘ Textinhalt zur subjektiven Interpretation, zweitens von der historischen Bedeutung zur systematischen Geltung und drittens von der rezeptiven Haltung zur kreativen Produktion. So bewegten sich die Methoden von traditionellen zu innovativen Aktionsformen, vom lehrer- zum schülerorientierten Unterricht. Entscheidend für die Auswahl und Kombination ist allein,

welche Kompetenzen mit Hilfe dieser Methoden gefördert werden sollen.

Anmerkungen

- ¹ Dies ist die ausgearbeitete Fassung eines Vortrags, den ich während der Tagung „Denkrichtungen der Philosophie in didaktischer Perspektive“ am 5. Mai 2001 in Dresden gehalten habe. – Grundsätzlich zu diesem Projekt: *Rohbeck, Johannes*: Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen. In: ZDPE, 2/2000, S. 82ff.; *ders.*: Philosophische Kompetenzen. In: ZDPE, 2/2001, S. 86ff.; siehe auch die Bände 2 und 3 des Jahrbuchs für Didaktik der Philosophie und Ethik: Philosophische Denkrichtungen. Dresden 2001; Denkstile der Philosophie (erscheint 2002).
- ² Dabei setze ich generelle und elementare Verfahren der Texterschließung voraus (schwierige Satzkonstruktionen erschließen, Fremdwörter klären, Sinneinheiten erkennen usw.); ausführlich dazu: *Grzesik, Jürgen*: Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozess des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. Stuttgart 1990, bes. S. 169ff.
- ³ *Rehfus, Wulf D.*: Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden. Stuttgart-Bad Cannstatt 1986. S. 121-138; Gewährsmann ist: *Brandt, Reinhardt*: Die Interpretation philosophischer Werke. Stuttgart-Bad Cannstatt 1984. – Vgl. *Engels, Helmut*: Zum Umgang mit Texten im Philosophieunterricht. In: Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis, 2/1980, S. 16; Klaus Langebeck unterscheidet zwischen lehrer- und schülerorientierten Methoden: Verfahren der Texterschließung im Philosophieunterricht. In: ZDP, 1/1985, S. 5ff.
- ⁴ Vgl. *Höffe, Otfried*: Aristoteles. München: Beck 1996. S. 195f.
- ⁵ *Ridder, Lothar*: Textarbeit im Philosophieunterricht aus hermeneutisch-intentionalistischer Sicht. In: ZDPE, 2/2000. S. 124 ff.; *ders.*: Methoden der Interpretation im Philosophieunterricht. In: Philosophische Denkrichtungen. A. a. O. (s. Anm. 1) S. 116ff.; er beruft sich auf: *Bühler, Axel*: Hermeneutischer Intentionalismus und die Interpretation philosophischer Texte. In: Logos N. F. 2/1/1995, S. 1ff.
- ⁶ *Rohbeck, Johannes*: Begriff, Beispiel, Modell. Zur Arbeit mit philosophischen Texten anhand des „Leviathan“ von Thomas Hobbes. In: ZDP, 1/1985. S. 26ff.; vgl. *ders.*: Philosophiegeschichte als didaktische Herausforderung. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 1/2/1992. S. 137ff.
- ⁷ Vgl. *Höffe*: A. a. O. (s. Anm. 4) S. 13ff., 100ff., 248f.
- ⁸ *Steenblock, Volker*: Hermes und die Eule der Minerva. Zur Rolle der Hermeneutik in philosophischen Bildungsprozessen. In: Philosophische Denkrichtungen. A. a. O. (s. Anm. 1) S. 81ff.; *ders.*: Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie. Münster 2000. V. a. S. 100ff. – Vgl. *Gadamer, Hans-Georg*: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1960; *Grondin, Jean*: Einführung in die philosophische Hermeneutik. Darmstadt 1991; *Ineichen, Hans*: Philosophische Hermeneutik. Freiburg/Brsg. 1991.
- ⁹ *Gefert, Christian*: Text und Schrift. Dekonstruktivistische Verfahren in philosophischen Bildungsprozessen. In: ZDPE, 2/2000. S. 133ff.; *ders.*: Die Arbeit am Text – das Schweigen der Schrift und Strategien der Texteröffnung. In: Philosophische Denkrichtungen. A. a. O. (s. Anm. 1) S. 144ff.; *Hiß, Torsten*: Vom Lesen zum Schreiben – vom Schreiben zum Lesen. Strukturalistische und dekonstruktivistische Tätigkeiten im Philosophieunterricht. In: ZDPE, 2/2000. S. 140ff. – Vgl. *Zima, Peter V.*: Die Dekonstruktion. Einführung und Kritik. Tübingen/Basel 1994.

- ¹⁰ *Werner, Dittmar*: Alltag und Lebenswelt: Perspektiven einer didaktischen Phänomenologie. In: ZDPE, 2/2000. S. 110ff.; *ders.*: Didaktische und methodische Grundfiguren für einen phänomenologisch ausgerichteten Philosophieunterricht. In: Philosophische Denkrichtungen. A. a. O. (s. Anm. 1) S. 165 ff.; *Thomas, Philipp*: Habe Mut, dich deiner eigenen Anschauung zu bedienen. In: ZDPE, 2/2001. S. 114ff.
- ¹¹ Im Anschluss an die Rezeptionsästhetik: *Ingarden, Roman*: Das literarische Kunstwerk. Halle 1931; *Iser, Wolfgang*: Der Akt des Lesens – Theorie ästhetischer Wirkung. München 1976; vgl. *Ricœur, Paul*: Zeit und Erzählung, Bd. III. München 1991. S. 270ff.
- ¹² Vgl. *Hoche, Hans-Ulrich/Strube, Werner*: Analytische Philosophie. Freiburg/Brsg.-München 1985; *Runggaldier, Edmund*: Analytische Sprachphilosophie. Stuttgart/Berlin/Köln 1990; *Blume, Thomas/Demmerling Christoph*: Grundprobleme der analytischen Sprachphilosophie. Paderborn 1998.
- ¹³ *Engels, Helmut*: Zum Umgang mit Begriffen im Philosophieunterricht. In: Mitteilungen des Fachverbandes Philosophie, 25/1984. S. 2ff.; *ders.*: Wie man der Mehrdeutigkeit der Sprache im Philosophieunterricht begegnen kann. In: ZDP, 2/1992. S. 110ff.; *ders.*: Sprachanalytische Methoden im Philosophieunterricht: Mittel der Kritik, Hilfe beim Verstehen und Erkennen, Schutz vor den Fallstricken der Sprache. In: Philosophische Denkrichtungen. A. a. O. (s. Anm. 1) S. 35 ff.; *van der Leeuw, Karel/Mostert, Pieter*: Philosophieren lernen. Delft 1988, bes. S. 67 ff. – Vgl. *Wilson, John*: Begriffsanalyse. Stuttgart 1984; *Grzesik, Jürgen*: Begriffe lernen und lehren. Stuttgart 1988.
- ¹⁴ *Diesenberg, Norbert*: „poiesis“ und „praxis“ bei Aristoteles. In: ZDP, 3/1990. S. 148ff.; im Anschluss an: *Schnädelbach, Herbert*: Philosophische Argumentation. In: Philosophie. Ein Grundkurs, Bd. 2. Reinbek 1985. S. 683ff.
- ¹⁵ Diesen Gedanken hat der amerikanische Pragmatist John Dewey formuliert, der übrigens in jungen Jahren Hegel-Anhänger war. Auf der anderen Seite fehlte den deutschen Exilphilosophen von Max Horkheimer, Theodor W. Adorno bis Hannah Arendt, die den amerikanischen Pragmatismus als Rockefeller-Kapitalismus brandmarkten, eine solche Einsicht. Vor allem Hannah Arendt hielt auf neo-aristotelische Weise an der negativen Fixierung auf „instrumentelles“ Handeln fest, weil sie die zivilisationskritische Trennung in „zwei Kulturen“ vertrat. An solchen Positionen wird der moderne Funktionswandel dieser Argumentation deutlich. – *Dewey, John*: Kunst als Erfahrung. Frankfurt/M. 1980; *Horkheimer, Max*: Kritik der instrumentellen Vernunft. Gesammelte Schriften, Bd. 6. Frankfurt/M. 1987; *Arendt, Hannah*: Vita activa – oder Vom tätigen Leben. München 1967; vgl. *Ebert, Theodor*: Poiesis und Praxis. Zu einer handlungstheoretischen Unterscheidung des Aristoteles. In: Zeitschrift für philosophische Forschung, 30/31/1974. S. 12ff.
- ¹⁶ *Janich, Peter*: Das Maß der Dinge. Protophysik von Raum, Zeit und Materie. Frankfurt/M. 1997; *Jelden, Eva* (Hrsg.): Prototheorien – Praxis und Erkenntnis. Leipzig 1995; vgl. *Rohbeck, Johannes*: Philosophieunterricht als Problem der Vermittlung. In: *Rehfus, W. D./Becker, H.* (Hrsg.): Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Düsseldorf 1986. S. 114ff.
- ¹⁷ Vgl. *Bogdal, Michael* (Hrsg.): Neue Literaturtheorien. Eine Einführung. Opladen 1990; *Belgrad, Jürgen/Fingerhut, Karlheinz* (Hrsg.): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Hohengehren 1998. – Ich habe mich anregen lassen durch den Romanisten Victor Klemperer, der das philosophische Werk „Vom Geist der Gesetze“ von Montesquieu als eine Tragödie interpretiert hat: Montesquieu, 2 Bde. Heidelberg 1914/15; siehe z. B. auch: *White, Hayden*: Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt/M. 1991.