

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

Abgabe: 25.03.2003

Institut für Philosophie

Wissenschaftliche Arbeit

**Thema: Transformation philosophischer Methoden im
Unterricht am Beispiel Jean-Paul Sartres**

Eingereicht von:

Mandy Schütze, Lehramt Gymnasium
Kontakt: MandySchuetze (@) gmx.de

(natürlich stand hier noch mehr auf dem Deckblatt, wegen Datenschutz u.ä. habe ich das aber rausgenommen)

EINLEITUNG.....	4
TEIL 1 - THEORETISCHER TEIL	7
JEAN-PAUL SARTRE UND DER FRANZÖSISCHE EXISTENTIALISMUS.....	7
1.1EXISTENZPHILOSOPHIE.....	7
1.1.1 URSPRÜNGE UND VORLÄUFER.....	7
1.1.2 AUSPRÄGUNG DER EXISTENZPHILOSOPHIE.....	8
1.2 FRANZÖSISCHER EXISTENTIALISMUS.....	9
1.2.1 ZUM PHILOSOPHISCHEN HINTERGRUND IN FRANKREICH.....	9
1.2.2 EXISTENTIALISMUS.....	10
1.3JEAN-PAUL SARTRE.....	11
1.3.1VORBEMERKUNGEN.....	11
1.3.2 DIE PHILOSOPHIE SARTRES.....	13
TEIL 2 – PRAKTISCHER TEIL	18
TRANSFORMATION PHILOSOPHISCHER METHODEN UND DENKSTILE.....	18
2.1 EINLEITUNG.....	18
2.2 METHODEN DES PHILOSOPHIE UND ETHIKUNTERRICHTS.....	20
2.3 DEKONSTRUKTIVISTISCHE VERFAHREN	22
2.3.1 THEORETISCHER HINTERGRUND.....	22
2.3.2 TRANSFORMATION	25
Erstes Beispiel - Empfang/Einstieg.....	27
Zweites Beispiel - „Der Andere“	29
2.4 DIALOGISCHER KONSTRUKTIVISMUS - PHILOSOPHISCHE GESPRÄCHE.....	32
2.4.1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	32
2.3.2 TRANSFORMATION	33
Drittes Beispiel - Angst/Furcht.....	34
2.5 STRUKTURALISMUS.....	36
2.5.1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	36
2.5.2 TRANSFORMATION.....	37
Textgebundene Anwendung.....	37
Textunabhängige Anwendung.....	38
2.6 DIE PHÄNOMENOLOGISCHE METHODE.....	41
2.6.1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	41

Ausgangspunkte der Phänomenologie.....	41
Die Methode(n) der Phänomenologie.....	44
2.6.2 TRANSFORMATION.....	46
Viertes Beispiel - Angst und Furcht.....	47
Fünftes Beispiel – Mann im Park	48
2.7 WEITERE PHILOSOPHIEDIDAKTISCHE METHODEN.....	50
2.7.1 APHORISMEN.....	50
Sechstes Beispiel - Krieg.....	50
2.7.2 DAS SCHREIBEN EIGENER TEXTE.....	51
TEIL 3 – SYNTHESE.....	53
EIN SARTRE KURS	53
3.1 VORBEMERKUNGEN.....	53
3.2. ERSTER BLOCK.....	54
3.3 ZWEITER BLOCK	58
ZUSAMMENFASSUNG.....	63
ANHANG.....	64
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	64
LITERATUR	65
ARBEITSBLATT CONCEPT MAP.....	68
Textmappe für Schüler.....	70

(fehlt, da sie aus Textfragmenten zusammenkopiert wurde)

Einleitung

Im Sommersemester 2000 gründete sich der Studentische Arbeitskreis Ethik an der TU Dresden. Seine Aufgabe bestand zunächst darin, Unterrichtsstunden zu planen und vor allem unterrichtsrelevante Materialien zusammenzustellen sowie einem größeren, interessierten Publikum im Internet zugänglich zu machen. Doch bereits im Wintersemester 2000/2001 trat dieses Ansinnen zugunsten eines größeren Projektes in den Hintergrund: ein philosophisches Blockseminar zum Thema „Anthropologie“ über zehn Tage für Schüler der Sekundarstufe II sollte organisiert werden. In Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Didaktik der Philosophie und Ethik der Technischen Universität Dresden und dem Sächsischen Ministerium für Kultus fand dieses dann auch im Sommer 2001 in Bautzen statt.

Während dieses Seminars wurden zunächst die Grundlagen der Philosophiegeschichte anhand ausgewählter Philosophen erarbeitet, um anschließend wesentliche anthropologische Konzepte in Vertiefungsseminaren kennen zu lernen. In diesem Rahmen beschäftigte ich mich zum ersten Mal genauer mit Jean-Paul Sartre, indem ich zusammen mit Tatjana Danneberg dieses dreitägige Vertiefungsseminar vorbereitete und durchführte. Dieses planten wir zunächst noch sehr offen und frei, vor allem um eine aktive Mitarbeit der beteiligten Schüler, die sich zum Teil schon sehr intensiv mit Sartre auseinandergesetzt hatten, nicht einzuschränken. Sowohl dieser Kurs als auch das gesamte Blockseminar wurde von allen Beteiligten als philosophisch sehr fruchtbar und anregend bewertet.

Auf Grundlage dieser Erfahrungen vermittelte uns das Kulturministerium den Kontakt zum Landesgymnasium St. Afra in Meißen. Im Laufe des Wintersemesters 2001/2002 und des darauffolgenden Sommersemesters planten wir fünf philosophische Wochenendseminare für die Schüler der 10. und 11. Klasse. Wiederum beschäftigte ich mich, diesmal zusammen mit Sibylle Slavik, mit Jean-Paul Sartre. Dieses Seminar mit dem Titel „Hölle, das sind die Anderen“ fand am 5./6. Dezember statt.

Die erfolgreiche Durchführung bildete die Grundlage und den eigentlichen Auslöser für die endgültige Themenwahl meiner Arbeit. Während dieses Seminars nutzten wir verstärkt Transformationen philosophischer Methoden, wie wir sie in vielfältigen Veranstaltungen an der TU Dresden erlebt hatten. So steht auch in der vorliegenden Arbeit die konkrete Anwendung an erster Stelle. Dieser sind die Erläuterung der theore-

tischen Grundlagen, sowohl zu Sartre als auch zu den verwendeten Methoden der Gegenwartsphilosophie vorgeschaltet. Durch meine eingehende Beschäftigung mit diesen Grundlagen, sowie Erfahrungen während des Wochenendseminars habe ich in vorliegender Arbeit einige Modifikationen gegenüber dem tatsächlichen Ablauf des Seminars in St. Afra vorgenommen. Doch wie alle Arbeiten auf philosophischem Gebiet sind auch sie nur ein vorläufiges Ergebnis, deren Weiterentwicklung mich in Zukunft beschäftigen wird.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile. Der erste wird als Vorarbeit zu den anderen beiden betrachtet. Zunächst gilt die Aufmerksamkeit Sartre und dem französischen Existentialismus. Der Zeit in der Sartre lebte wird deshalb so viel Beachtung geschenkt, weil sie wichtig für sein Verständnis ist. Außerdem liefert sie viele Anhaltspunkte zur Diskussion. Nicht zuletzt ist es besonders für Schüler wichtig, eine Person in ihr historisches Umfeld einzuordnen und ihr durch Anekdoten Leben einzuhauchen. Letzteres soll an einzelnen, besonders geeigneten Stellen Beachtung finden. In aller Kürze werden die wichtigsten Gedanken Sartres erläutert. Dabei wird allerdings kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Der zweite Teil stellt den Hauptaspekt der Arbeit dar. Es werden verschiedene philosophische Methoden, ansatzweise in Verknüpfung mit allgemeindidaktischen Arbeitsweisen, vorgestellt. Der theoretische Hintergrund wird dabei nur in dem Umfang erläutert, wie er für die nachfolgende Transformation von Interesse ist. Eine Ausnahme bildet dabei die Phänomenologie, deren Analyse, auf Grund der engen Verknüpfung mit Sartre, umfassender ausfällt. Daneben werden Strukturalismus und Dekonstruktion erläutert, außerdem Dialogischer Konstruktivismus, sowie die Verwendung von Aphorismen. Auf die jeweilige Erläuterung des theoretischen Konzepts dieser Richtungen folgen einige Anmerkungen zur Transformation. Um dies nicht auf theoretisch-abstrakter Ebene zu belassen, werden diese mit mindestens einem praktischen Anwendungsbeispiel verknüpft.

Dritter und zugleich abschließender Teil der Arbeit ist eine Synthese der vorher geleisteten Theorie: Es wird ein Seminar zum Thema Jean-Paul Sartre vorgestellt, das bei Schülern mit Hilfe der Transformation philosophischer Methoden Einsichten in

die Gedanken Sartres erreichen soll. Dieser vorgestellte Kurs wurde wie bereits erwähnt mit Schülern in St. Afra erprobt. An verschiedenen Stellen werden Erweiterungen bzw. Ergänzungen zum durchgeführten Kurs vorgenommen. Diese Resultieren aus der praktischen Erfahrung, da sich einige Elemente als ungünstig für den weiteren Verlauf herausstellten. Es verbinden sich demnach praktische Durchführung und theoretische Reflexion.

Teil 1 - Theoretischer Teil

Jean-Paul Sartre und der französische Existentialismus

1.1 Existenzphilosophie

Die Vorläufer und verschiedenen Ausprägungen der Existenzphilosophie bei unterschiedlichen Vertretern dieser Richtung können in dieser Arbeit nur umrissen werden. Da diese Ausführungen hier nur dem Zweck einer Einleitung dienen, werden sie nur so ausführlich wie nötig, aber so kurz wie möglich ausfallen.

1.1.1 Ursprünge und Vorläufer

Als Vorläufer der Existenzphilosophie werden die Philosophen Arthur Schopenhauer, Ludwig Feuerbach und Sören Kierkegaard gesehen. Literarische Vorbilder sind Dostojewskij, Rilke und Kafka¹.

Über den tatsächlichen Ursprung der Existenzphilosophie lässt sich nur spekulieren. Besonders prägend war die Zeit des deutschen Idealismus im 18. und 19. Jahrhunderts. Diese Philosophie, die sich in ihrem ganzen Denken mit Kant auseinandersetzt, hat die menschliche Subjektivität als zentrales Thema, sowie deren Verfassung, Struktur und Bedingungen der Konstitution der Subjektivität. Als bedeutende Vertreter dieser Richtung seien Hegel, Schelling, Novalis, Hölderlin genannt.

Eine weitere Wurzel der Existenzphilosophie liegt im Denken Nietzsches. Er revoltiert gegen den Zwang der Vergesellschaftung und wird damit zum Vordenker einer Bohème, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Europa ausbreitet. Wie auch Kierkegaard verzichtet Nietzsche auf gelehrte Abhandlungen und verfasst statt dessen Aphorismen, Gedichte, fiktive Briefe oder Tagebücher². Seine Philosophie ist in vielen Teilen durch Anarchie und Kritik an bestehenden Verhältnissen gekennzeichnet. Dadurch bietet sie wertvolle Denkvoraussetzungen für den Existentialismus und das Leben der Bohème.

¹ Vgl.: Störig: Kleine Weltgeschichte der Philosophie. Stuttgart 1993, S. 600.

² Vgl.: Seibert: Existenzialismus. Hamburg 2000, S. 24.

1.1.2 Ausprägung der Existenzphilosophie

Der Begriff Existenzphilosophie wird seit 1929 im deutschen Sprachgebrauch für eine Richtung der Philosophie, die an der Existenz orientiert ist³, verwendet. Sie umfasst verschiedene Denker, denen es um den Menschen, das Individuum, sein Leben und sein „Dasein“ geht. Es ist eher eine bestimmte Denkweise, als ein geschlossenes philosophisches System. Grundlage ist die Annahme eines Menschen als ein sinnlich-leibliches und bedürftiges Wesen, dem Vernunft zukommt. Diese jedoch ist keineswegs autonom, sondern steht unter den Bedingungen des Leibes und der Kommunikation mit Anderen, der Gesellschaft. Nicht das was allen menschlichen Individuen gemeinsam ist, sondern der „Einzelmensch“ steht im Zentrum (in seiner Einmaligkeit, Unvergleichlichkeit und Unverwechselbarkeit). Ausgangspunkt ist also das konkrete menschlichen Leben und die Reflexion auf menschliche Grundsituationen.

Als Basis dient die grundsätzliche Differenz zwischen Mensch und allem anderen (Uhren, Bäume, Häuser...), was wissenschaftlich objektivierbar ist. Im Menschen gibt es aber etwas, was nicht objektiv ist, was der reinen Subjektivität unterliegt. Nur der Einzelne kann *sich zu sich selbst verhalten*.

Die Entwicklung der Existenzphilosophie lässt sich in ihrer Frage nach Gott oder etwas Ähnlichem, Umgreifendem in zwei Richtungen unterscheiden: Zum einen in die atheistische Existenzphilosophie, zu der neben Feuerbach und Heidegger auch Camus sowie Sartre zählt; zum anderen in eine theistische Richtung, die von Kierkegaard, Jaspers und Marcel vertreten wird.

Als Existenzphilosoph versteht sich jedoch nur Jaspers (Existenzerhellung - Ablehnung der Sinnfrage), Heidegger nennt sein Denken „Existentialontologie“ (Suche nach dem Sinn des Seins). In Frankreich wird diese philosophische Richtung als Existenzialismus bezeichnet, zu der neben Albert Camus und Jean-Paul Sartre noch Simone de Beauvoir, Gabriel Marcel, Maurice Merleau-Ponty gehören.

³ Vgl.: Hartmann: Existenzphilosophie. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd.2. Basel, Stuttgart 1972, S. 862 ff.

1.2 Französischer Existentialismus

1.2.1 Zum philosophischen Hintergrund in Frankreich

Die französische Philosophie des 20. Jahrhunderts weist nach Taureck folgende drei Merkmale auf:

1. Die Philosophie liefert kaum neue logische Analysen. (negative Ausgrenzung)
2. Es wird versucht, Reinterpretationen, Transformationen des Cartesischen Satzes „ich denke also bin ich“ zu geben. (methodischer Aspekt)
3. Man ist auf der Suche nach Begriffen für eine ursprüngliche, authentische Zeit. (inhaltliche Bestimmung)⁴

Zu Beginn des 20. Jahrhundert setzte sich die französische Philosophie im Wesentlichen mit zwei zentralen Gestalten der Philosophiegeschichte auseinander: zum Einen mit Renè Descartes, zum Anderen mit Immanuel Kant⁵.

In den 30er Jahren kommt es zu einer Änderung des Umganges mit der Tradition: Dieser Idealismus wird als abstrakter Rationalismus aufgegeben und neue Schwerpunkte in der Philosophie gesetzt. Dabei werden neue Themen wichtig: „die Situation (das Engagement), die Körperlichkeit, der Andere, die Geschichte.“⁶ Diese Neuorientierung der Philosophie hin zum Konkreten ist eng mit der deutschen jener Zeit verknüpft und stützt sich im Wesentlichen auf drei Namen: Husserl, Heidegger und Hegel. Ausgegangen wird davon, dass das Subjekt in einer konkreten Situation körperlich und engagiert ist, sowie *sich zu sich* und zu anderen verhält. Aus diesem Umfeld heraus entwickelt sich eine Existenzphilosophie, die zunächst von der deutschen inspiriert ist, sich aber sukzessive verselbstständigt. Französischer Existentialismus tritt aus der akademischen Tradition heraus und wird zu einer modischen Strömung. Dieser Aspekt soll im Folgenden kurz erläutert werden, weil Sartre in diesem Umfeld steht und eine wichtige Identifikationsfigur dessen ist.

⁴ Vgl.: Taureck: Französische Philosophie im 20. Jahrhundert. Hamburg 1988, S. 10.

⁵ Vgl.: Gron: Der Aufbruch: Die Wende zum „Konkreten“. In: Hügli (Hrsg.): Philosophie im 20. Jahrhundert, 1. Bd. Hamburg 1992, S. 407 ff.

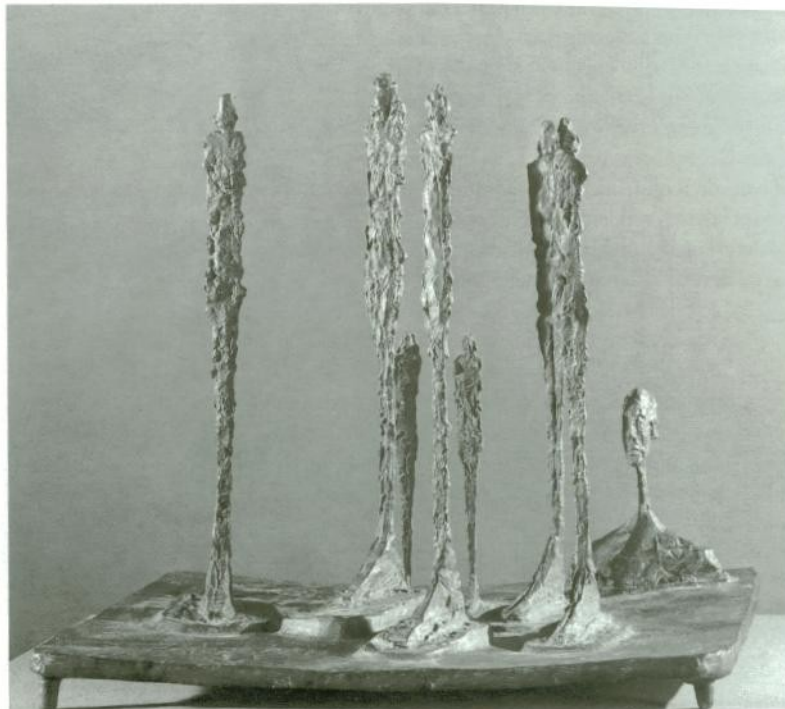
⁶ Ebd.

1.2.2 Existentialismus

Der Ausdruck Existenzialismus wird seit 1937 vornehmlich für die französische Richtung der Existenzphilosophie gebräuchlich.⁷ Sie fragt nach den Grundzügen, die das menschliche Sein bestimmen. Eine der wesentlichen Eigenschaften des Menschen ist die Freiheit.

Zu den bedeutenden französischen Existentialisten zählen vier Philosophen: Gabriel Marcel, Nicolas Berdiaeff, Jean-Paul Sartre und Maurice Merleau-Ponty.⁸ Die Lehren der Philosophen sind zu unterschiedlich, um sie direkt miteinander zu vergleichen. Allen gemeinsam ist jedoch eine „*existentielle Methode*, (...) die *die Analyse der konkreten und erlebten Erfahrung zum Ausgangspunkt nimmt*, statt wie die klassische Philosophie auf abstraktem Wege von reinen Essenzen wie Sein oder Gott, Welt oder Mensch, auszugehen, um bei dem Wirklichen und Konkreten der Existenz zu *enden*.“⁹

Alberto Giacometti
Der Wald, 1950
Bronze, 57 x 61 x 49,5 cm
Zürich, Kunsthaus Zürich,
Alberto Giacometti Stiftung



⁷ Vgl.: Menne: Existenzialismus. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd.2. Basel, Stuttgart 1972, S. 850 ff.

⁸ Vgl: Jolivet: Französische Existenzphilosophie. Bern 1948, S. 5.

⁹ Ebd.

„<Existentialismus> wurde zu einer Modeerscheinung, die verschiedene Formen von Existenzphilosophie zusammenfassen sollte.“¹⁰ Dies ist besonders in Frankreich zu konstatieren und hat eine Ursache in der plötzlichen Berühmtheit Sartres nach Kriegsende. Sartre wurde zu einer Kultfigur, zu einem Idol der Jugend, welche in ihm das Wesen der antibürgerlichen Lebensweise sah, die hier und jetzt ausgelebt werden musste. Dazu gehörte natürlich „Leben in den Kellern, die Einnahme einer hohen Dosis eines kohlen säurehaltigen Gemischs und Zigarettenrauch, eine erstaunliche Gewöhnung an rhythmischen Lärm, besser bekannt unter dem Namen Jazz, eine fast unbegrenzte Magenkapazität bei der Aufnahme von Flüssigkeiten sowie die dazugehörige Fähigkeit, mehrere Tage ohne Essen aushalten zu können.“¹¹ Das Pariser Viertel Saint-Germain-des-Prés wurde zu einem Anlaufpunkt für Existentialisten, was auch immer das im praktischen Leben bedeutete. So wuchs ein Kreis von Literaten, Künstlern und anderen Intellektuellen zusammen, deren bekannteste Mitglieder¹² Simone de Beauvoir, Albert Camus, Anne-Marie Cazalis, Juliette Gréco, Maurice Merleau-Ponty, Raymond Queneau, Jean-Paul Sartre und Boris Vian waren.



Francis Bacon

1.3 Studie nach Velásquez – Porträt von Papst Innozenz X. (1953)

Der Existentialismus veranlasste aber ebenso eine Reihe anderer, nicht in Paris ansässiger Künstler dazu, ihm künstlerischen Ausdruck zu verleihen, so zum Beispiel Alberto Giacometti oder Francis Bacon. Beide konzentrieren sich auf den Einzelnen und versuchen der existentiellen Erfahrung durch Kunst Dauer zu verleihen, indem sie Skulpturen und Gemälde der Verlassenheit und des Begehrens schaffen.

1.3.1 Vorbemerkungen

¹⁰ Gron: Der Aufbruch: die Wende zum „Konkreten“. In: Hügli, A. (Hrsg.): Philosophie im 20. Jahrhundert, 1. Bd. Hamburg 1992, S. 411.

¹¹ Vian: Manuel de Saint-Germain-des-Prés, Paris 1974.

¹² Spanl: Existentialist, das ist einer, der Zahnbelag hat. Kassel 1995, S. 13.

„Nun gilt es zu beginnen. Aber wie? Und wo? Das ist nebensächlich: in einen Toten tritt man ein wie in eine offene Stadt.“¹³

Die Betrachtung Sartres soll also ihren Anfang in der Beliebigkeit finden. Zunächst wird einiges zu Sartres philosophischem Inhalt gesagt, was aber immer auch mit literarischen Elementen verbunden wird.

Sartre lebte von 1905 bis 1980. Bereits mit sechs Jahren fing er an, schriftstellerisch tätig zu sein. Viele seiner Jugendmanuskripte vernichtete er selbst nach sie durch Zeitschriften und Verlage abgewiesen wurden. Eines der erhaltenen Fragmente erschien 1931 in der Revue „Bifur“ mit folgender Notiz von Sartre versehen: „Junger Philosoph. Bereitet einen Band destruktiver Philosophie vor“.¹⁴

Wissenschaftler haben errechnet, dass er in diesen 75 Jahren seines Lebens durchschnittlich 30 Seiten täglich geschrieben hat.¹⁵ Da Sartre nicht nur immens viel geschrieben, sondern auch gelesen hat, ist es nahezu unmöglich, alle Verweisungshorizonte¹⁶ transparent zu machen. Beide Aspekte machen Sartre zu einer scheinbar unerschöpflichen Quelle intellektueller Herausforderung.

Mit seinem philosophischen Hauptwerk „Das Sein und das Nichts“ wurde Sartre zu einem wichtigen Vertreter des oben beschriebenen Existentialismus. Durch seine Romane, Novellen und Theaterstücke können auch Schüler relativ einfach Zugang



Jean-Paul Sartre mit Simone de Beauvoir im Café

zu ihm und damit seinem Werk finden. Dadurch kann ihnen ein Weg eröffnet werden, sich auf den Philosophen einzulassen denn erst sukzessiv eröffnet sich die Fülle seiner Gedanken und Vernetzungen.

Im Folgenden werden die wesentlichen Grundbegriffe und deren Verknüpfungen kurz umrissen. Selbstverständlich kann diese keine vollständige Zusammenstellung aus „Das Sein und das Nichts“ sein, es sollen lediglich theoretische Grundlagen geklärt werden, auf die im Verlauf zurückgegriffen werden kann.

¹³ Von Wroblewsky: Jean-Paul Sartre - Ein Engagement für die Freiheit. in: Abel, G. (Hrsg.): Französische Nachkriegsphilosophie, Berlin 2001, S. 12. Übersetzung der Einleitung in Sartres Flaubert-Biographie.

¹⁴ Lenz: Der moderne deutsche und französische Existentialismus. Trier 1951, S. 90.

¹⁵ Suhr: Jean-Paul Sartre. Hamburg 2001, S. 8.

¹⁶ Vgl. Dekonstruktion in dieser Arbeit → Signifikantenketten.

1.3.2 Die Philosophie Sartres

Eine wesentliche Grundlage der Philosophie Sartres und des Existentialismus allgemein wird mit dem Satz *Die Existenz geht der Essenz voraus* beschrieben. „Was bedeutet hier, dass die Existenz der Essenz vorausgeht? Es bedeutet, dass der Mensch zuerst existiert, sich begegnet, in der Welt auftaucht und sich *danach* definiert.“¹⁷ Da es für Sartre keinen Gott gibt, der dem Menschen sein Wesen vorgibt, bestimmt er sich demnach durch seine Existenz.

Der Mensch ist undefinierbar, weil sein Existieren immer wieder neu entschieden werden muss. Dies geschieht durch Handlungen, die einem Entwurf folgen, den der Mensch sich von sich selbst gemacht hat.

Dieses Sein, das der Mensch Für-sich ist, unterscheidet Sartre klar von dem Sein der Dinge, das er An-sich-sein nennt. Letzteres ist reines, unterschiedsloses und positives Sein. Es ist unfähig, *sich zu sich zu verhalten*. Dadurch kann es sich nicht von sich aus verändern. Es ist, was es ist und hat sein Wesen bereits seit seiner Entstehung. So hat zum Beispiel ein Bleistift bereits bei seiner Herstellung die Aufgabe mitbekommen zu schreiben oder zu zeichnen. Das An-sich-sein ist vom Bewusstsein unabhängig, kann also weder auf sich noch auf andere bezogen werden.

Im Gegensatz dazu steht das Für-sich-sein des Menschen, das in der Lage ist, sich zu sich zu verhalten, also Distanz zu sich selbst einzunehmen und über die eigene Existenz reflektieren zu können. Der Mensch ist also bewusstes Sein. Er kann sich von anderen unterscheiden. Da der Mensch nicht von Anfang an eine feste Aufgabe bzw. ein festes Wesen hat, ist er gezwungen, sich immer wieder selbst neu zu schaffen, zu entwerfen. Der Mensch muss sich deshalb erst selbst wählen und sich einen Entwurf machen, nach dem er seine einzelnen Entscheidungen ausrichtet. Dieser Entwurf kann jederzeit verändert werden. Der Entwurf auf die Zukunft hinaus, der auch schon Teil meiner Gegenwart ist, da er aus ihr heraus entsteht, beinhaltet die Aussage Sartres, dass der Mensch das ist, was er nicht ist und das er das nicht ist, was er ist.

Eine kleine Übersicht, soll das Beschriebene noch einmal verdeutlichen:

¹⁷ Sartre: Ist der Existentialismus ein Humanismus? In: ders.: Ist der Existentialismus ein Humanismus und andere philosophische Essays 1943 – 1948. Reinbek 2000, S. 78.

Ding-Sein An-sich-sein	Mensch-Sein Für-sich-sein
<ul style="list-style-type: none"> - Unfähigkeit, sich zu sich verhalten zu können - vom Bewusstsein unabhängige Sein der Dinge - bezieht sich weder auf sich noch auf anderes - es ist, was es ist - reine Positivität - Identität mit sich - Veränderungsloses, unterschiedsloses, reines Sein 	<ul style="list-style-type: none"> - durch Bewusstsein bestimmtes Sein des Menschen - sich selbst von anderen unterscheiden können - Distanz zu sich selbst einnehmen können - Negativität - Nicht-Identität - es entsteht die Fähigkeit zur Unterscheidung, zur Veränderung,

Die menschliche Fähigkeit zur Veränderung und damit zur Negierung bzw. Ablehnung von Handlungsmöglichkeiten bedeutet, dass der Mensch das Nein, im Unterschied zum rein positiven Sein des Für-sich bereits in sich trägt. Die menschliche Existenz trägt in sich ihre Negation, das heißt sie ist widersprüchlich: Der Mensch ist weder Teil der Natur noch ein Glied im Ganzen der Menschheit, noch ein Geschöpf Gottes, der Mensch ist eigentlich Nichts. Aus diesem Nichts heraus existieren heißt: sich entwerfen. Dadurch ist es dem Menschen möglich, sich nicht nur auf das faktisch Gegebene zu reduzieren: er ist nicht nur, was er ist, sondern er ist, wozu er sich macht.

Die Seinsverfassung des Menschen ist demnach die Freiheit¹⁸, denn er kann nicht anders als sich selbst verwirklichen zu müssen, er ist zur Freiheit verurteilt. Die Freiheit des Menschen ist immer Freiheit in einer Situation, verschiedene Situationen entstehen nur durch die Freiheit, weil ich immer die Wahl des diesen oder jenen habe. Entscheidungen werden nicht auf Grundlage bereits festgelegter Situationen getroffen, sondern es unterliegt immer der freien Wahl des Menschen, an welchen vorherigen Gedanken er wie anknüpft. So folgt menschliches Handeln keinem Ursache-Wirkung-Determinismus. „Das Nichts, das zwischen das Ich, das ich jetzt bin, und das Ich, das ich sein werde, hineingeglitten ist, ist die Freiheit, mich zu entscheiden, mich zu wäh-

¹⁸ Diese absolute Freiheit nimmt Sartre später wieder zurück, außerdem wird er zu einem Verfechter des früher völlig ausgeblendeten Unbewussten des Menschen. Vgl.: Sartre über Sartre. In ders.: Praxis des Intellektuellen. Stuttgart 1981, S. 143 ff.

len.¹⁹ Die menschliche Realität ist Mangel, ihr fehlt es an Totalität, an Erfüllung. Da sie nicht vollkommen ist, ist sie kein reines positives Sein. So zum Beispiel entwirft sich der Mensch in der Begierde einen Zustand der Befriedigung, von dem aus gesehen die jetzige Situation als Mangel erscheint. Freiheit ist somit die Nichtung des Ansich durch den Entwurf. Sie wird durch das faktisch Gegebene (z.B. Widerstand der Dinge, Mitmenschen, Leiblichkeit) nicht aufgehoben, denn erst die Freiheit enthüllt dieses als Grenze; es ist Begrenzung nur innerhalb eines konkreten Lebensentwurfs. Da der Mensch immer und jederzeit die freie Wahl der Möglichkeiten hat, ist er in die volle Verantwortung für sich geworfen. Er hat aber auch die Möglichkeit der Unwahrhaftigkeit sich selbst gegenüber. Das Zusammenspiel von Faktizität und freiem Entwurf wird dabei so umgedeutet und gehandhabt, dass man der Verantwortung für sein eigenes Sein auszuweichen versuchen kann. Das dies letztlich nicht gelingt, zeigt folgender Dialog der Geschlossenen Gesellschaft.

„Garcin: Ich bin zu früh gestorben. Man hat mir nicht die Zeit gelassen, meine Taten auszuführen.

Inés: Man stirbt immer zu früh- oder zu spät. Und nun liegt das Leben da, abgeschlossen; der Strich ist gezogen, fehlt nur noch die Summe. Du bist nicht anderes als dein Leben.“²⁰

Die absolute Freiheit des Menschen und die damit verbundene Verantwortung bringt die Angst im Menschen hervor. Davon unterscheidet Sartre die Furcht, die jeweils in konkreten Situationen auftritt und Furcht der Wesen vor der Welt ist. Die Angst jedoch ängstigt sich vor sich selbst, da sie erkennt, dass die Freiheit in jedem Augenblick zu nichten im Stande ist. Angst ist demnach immer Angst vor der eigenen Person.

„Angst entsteht durch die Erkenntnis, dass ich es bin, der den Dingen ihre Bedeutung, ihren Sinn verleiht; ich bin es, der Werten überhaupt Gültigkeit gibt, ihre Anerkennung. Dafür aber kann es keine Rechtfertigung geben, denn das, was rechtfertigte, müsste ja ebenfalls als Wert anerkannt sein.“²¹

¹⁹ Suhr: Jean-Paul Sartre. Hamburg 2001, S. 112.

²⁰ Sartre: Die Geschlossene Gesellschaft. Hamburg 2000, S. 57.

²¹ Suhr: Jean-Paul Sartre. Hamburg 2001, S. 116.

Die Flucht vor der Angst in den Determinismus nennt Sartre Unaufrichtigkeit, Selbstbetrug. Diese gibt es in verschiedenen Arten, zum Beispiel liegt sie in der Leugnung der menschlichen Freiheit, indem ein Gegenüber als verdinglicht und somit seine Komplexität auf eine Rolle reduziert wird.²²

Nach dieser Betrachtung der menschlichen Seinsverfassung und seiner Konsequenzen wendet sich Sartre dem großen Problem der (An-) Erkennung von anderen Menschen zu. Bin ich allein, erscheint die Gesamtheit der Dinge auf mich bezogen zu sein. Erkenne ich jedoch ein zweites Für-sich in dieser Welt, entgleiten mir die Dinge, indem sie sich auf das andere Subjekt hin ordnen. Der Andere nimmt mir einen Teil meiner Welt dadurch, dass er sie aus einer anderen Perspektive, mit anderen Bezügen sieht als ich selbst.

Eine zweite Auswirkung ergibt sich, wenn der Andere mich erblickt. Er legt mich auf einen neuen Seinstypus fest, der weder An-sich noch Für-sich, sondern Für-andere-sein ist.²³ Dieses Für-andere-sein, auf das ich keinen Einfluss habe, gehört zu meinem Wesen dazu, ich bin dafür verantwortlich. Dadurch brauche ich den Anderen, um alle Strukturen meines Seins zu erfassen, vice versa. Das Problem, was sich dabei abzeichnet, ist dass der Andere mir zunächst als Objekt erscheint, aber ebenso Subjekt ist wie ich, wodurch er sich meiner gegenständlichen Erkenntnis entzieht. Zugleich ist der Andere ein Mittler zwischen meinem Subjekt-sein und meinem Objekt-sein. Er zeigt mir eine Seite von mir, die ich ohne seinen Blick nicht erfahren kann. Dadurch gibt er mir ein vollständigeres Bild von mir.

„Inés: (...) Du bist ein Feigling, Garcin, ein Feigling, weil ich es so will. Ich will es so, hörst du, ich will es! Und trotzdem, sieh doch, wie schwach ich bin, ein Hauch; Ich bin nichts als der Blick, der dich sieht, als dieses farblose Denken, das dich denkt. *Er geht mit offenen Händen auf sie zu.* Ha! Sie öffnen sich, diese großen Männerhände. Aber was erhoffst du denn? Gedanken lassen sich mit Händen nicht fangen. Komm, du hast keine Wahl. Du mußt mich überzeugen, ich halte dich gefangen.“²⁴

²² Zum Beispiel: ein Kellnerding, Sartre: Das Sein und das Nichts. Hamburg 2000, S. 139 f.

²³ Sartre führt hier das Schambeispiel an. Sartre: Das Sein und das Nichts. Hamburg 2000, S. 147.

²⁴ Sartre: Geschlossene Gesellschaft. Hamburg 2000, S. 57.

Der Andere ist Spiegel für mich. Durch ihn erfahre ich sowohl, dass ich eine Außenseite habe, dass ich demnach Teil der Welt bin, die nicht um mich zentriert ist, als auch Werte, Bewertungen. Für mich bin ich Bewusstsein (ich bin nicht das, was ich bin und ich bin das, was ich nicht bin), für den Anderen bin ich. Das heißt, er sieht nicht meinen Entwurf, dadurch ist er der Tod meiner Möglichkeiten, das Ende meiner Freiheit. Durch seinen Blick reduziert er mich, bewertet er mich. Er sieht MICH, so wie ich mich nie sehen werde, da es in mir immer einen reflektierenden Teil geben wird, der nicht mitreflektiert werden kann.

Nach dieser knappen Darlegung des Existentialismus von Sartre folgt nun der erste praktische Teil. Dazu werden verschiedene Denkstile der Gegenwartsphilosophie, immer im Hinblick auf ihre Transformation, erläutert. An jede dieser Richtungen schließen sich Beispiele zur Umsetzung an. Deren Inhalt ist immer ein Aspekt der Philosophie Sartres, der mittels verschiedener Methoden im schulischen Umfeld Anwendung finden könnte.

Teil 2 – Praktischer Teil

Transformation philosophischer Methoden und Denkstile

2.1 Einleitung

In den letzten Jahren hat es in dieser Richtung in der Philosophiedidaktik viele Fortschritte gegeben. Es fanden Fachtagungen statt und es gibt vielfältige Veröffentlichungen zum Thema Transformation philosophischer Methoden. Das Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik wurde im Juni 1999 von Prof. Dr. H. Hastedt, Prof. Dr. E. Martens, Prof. Dr. J. Rohbeck und PD Dr. V. Steenblock²⁵ gegründet. Es soll eine „Bestandsaufnahme der fachdidaktischen Lehre und Forschung in Deutschland ermöglichen und neue Impulse für weitergehende Projekte auf diesem Gebiet“²⁶ geben. Es wurden folgende Methoden und Medien festgehalten, die für einen interessanten und vielseitigen Unterricht geeignet sind:

„Methoden

- Allgemeine Methoden der Philosophie und des Philosophieunterrichts: Begriffe bilden, Argumentieren lernen, Kritik üben; Umgang mit Gedankenexperimenten, Beispielen, Gleichnissen, Metaphern, Modellen usw.,
- Probleme der philosophischen Fachsprache,
- Besondere Methoden philosophischer Strömungen: Analytische Philosophie, Phänomenologie, Hermeneutik, Strukturalismus, Konstruktivismus, Dekonstruktion usw.,

Medien

- Unterrichtsgespräch: Dialogformen wie z.B. sokratischer Dialog, scholastische Disputation, aufklärerisches Streit- und Lehrgespräch; Dialog, Diskussion und Diskurs,
- Lektüre von Texten: Auswahl unterschiedlicher Gattungen wie Traktat, Essay, Brief usw.; Ganzschrift und Textausschnitt,
- Literatur und Philosophie; die literarischen Formen der Philosophie,

²⁵ Viele weitere Fachkollegen folgten und bringen sich aktiv in das Forum ein.

²⁶ Vgl.: <http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~forumfd>

- Verfahren des Textverständnisses,
- Schreiben eigener Texte; Methoden der Textproduktion,
- Szenisches Darstellen,
- Verhältnis dieser Tätigkeiten und Aktionsformen zueinander; textgebundener Unterricht und freie Problemerkörterung; Grundzüge der Unterrichtsgestaltung: Planung, Durchführung und Analyse,
- Umgang mit bildhaften Darstellungen: Verhältnis von Bild und Text,
- Transformation in Strukturskizzen; Typologie graphischer Darstellungsformen: z.B. mind mapping, Begriffsschema usw.,
- Verwendung moderner Medien.²⁷

In dieser Arbeit soll besonderes Augenmerk auf die spezifischen Methoden der Philosophie und deren Transformation in der Schule gelegt werden, denn in „der Philosophie spielen Methoden eine fundamentale Rolle“.²⁸ Es werden verschiedene Arten der Reflexion philosophischer Texte bzw. Gedanken mittels vieler der oben genannten Medien vorgestellt. Um dies aber nicht nur fern jeder Realität zu erörtern, schließt sich an jede kurze, theoretische Fundierung einer verwendeten Methode ein Beispiel²⁹ zur Umsetzung im Philosophie- oder Ethikunterricht an. Alle diese Transformationen werden am Thema „Jean-Paul Sartre“ vorgeführt. Einige dieser Beispiele werden im dritten Teil der Arbeit innerhalb der Vorstellung eines Sartre-Seminars wieder aufgenommen und in den Kontext des Kurses gebracht.

²⁷ <http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~forumfd/curriculum.html>

²⁸ Rohbeck: Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts. In: ders. (Hrsg.): Methoden des Philosophierens. Dresden 2000, S. 146.

²⁹ Die meisten der angeführten Beispiele wurden bereits in der Praxis getestet.

2.2 Methoden des Philosophie und Ethikunterrichts

„Methoden im wahren Sinne des Wortes sind klar umreißbar, lassen sich begrifflich herauslösen und für sich selbst beschreiben. Sie sind selbstständige, wenn auch integrierende Bestandteile eines Unterrichts, über die Lehrer zu entscheiden haben.“³⁰

In der Philosophie zeigt sich, dass es neben allgemein-didaktischen Methoden spezielle gibt, die der Herangehensweise an Sachverhalte und Denk-Gegenstände erwachsen sowie in den verschiedenen Traditionen verwurzelt sind. Die Aufgabe der Philosophiedidaktik besteht, wie oben bereits angedeutet, in der Transformation dieser Methoden der Wissenschaft auf den Unterricht. Methoden sind demnach auch „Denkmittel, um bestimmte theoretische Zwecke zu erreichen, meist in Form von Strukturmerkmalen oder Verfahrensregeln, an denen sich die Tätigkeit des Philosophierens orientiert.“³¹ Rohbeck³² unterscheidet die Methoden des Philosophierens in allgemeine und besondere Methoden der Philosophie. Erstere gelten als Grundlage und werden unabhängig der besonderen Methode in nahezu jeder philosophischen Tätigkeit ausgeübt, zum Beispiel die Argumentation oder Begriffsanalyse. Die besonderen Methoden hingegen basieren auf philosophischen Denkrichtungen, als Beispiel seien Dekonstruktion und Phänomenologie genannt. Jene Denkrichtungen der Philosophie werden in philosophische Methoden des Unterrichts transformiert.³³ Diese Aufgabe stellt sich bei näherer Betrachtung als schwierig heraus, da es nicht die EINE Methode einer Denkrichtung, sondern viele verschiedene Richtungen und Denkstile gibt. Rohbeck³⁴ formuliert als Lösung für diesen problematischen Punkt drei wesentliche didaktische Strategien: (1) Idealtypische Charakteristik der einzelnen philosophischen Methoden; (2) Paradigmatische Auswahl einer speziellen Variante; (3) eklektizistische Herauslösung partieller Strategien aus den unterschiedlichen Gruppierungen. Diese Strategien sollen die Suche nach praktikablen Verfahren unterstützen.

³⁰ Peterßen: Kleines Methodenlexikon. München 1999, S. 29.

³¹ Rohbeck: Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts. In: ders. (Hrsg.): Methoden des Philosophierens. Dresden 2000, S. 146 ff.

³² Ebd.

³³ Ebd.

³⁴ Vgl.: Rohbeck: Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen, in: ZdPE, 2/2000, S. 87.

Wichtig dabei ist auch, dass den Schülern der „metaphysische Ballast“³⁵ erspart bleibt und sie konkrete Handlungsanweisungen sowie Verfahren kennen lernen, die sie später selbstständig auf andere Gegenstände bzw. Texte übertragen können.

Mittels der medialen Methoden Lesen - Schreiben - Sprechen sowie den besonderen und allgemeinen Methoden des Philosophierens ergeben sich eine Reihe von Möglichkeiten zur Realisation eines vielfältigen Unterrichts. Ein Ziel und die besondere Aufgabe des Ethik- und Philosophieunterrichts ist es, „eine solche spezifisch *methodische* Kompetenz der Lernenden zu fördern.“³⁶

³⁵ Rohbeck: Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen, in: ZdPE, 2/2000, S. 83.

³⁶ Rohbeck: Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts. In: ders. (Hrsg.): Methoden des Philosophierens. Dresden 2000, S. 172.

2.3 Dekonstruktivistische Verfahren

2.3.1 Theoretischer Hintergrund

Die Dekonstruktion, die im Wesentlichen mit dem Namen Jacques Derrida verbunden ist, soll zunächst kurz dargestellt werden, um daran anschließend ihr Potential für eine didaktische Transformation freizulegen.

Diese Denkrichtung rief als Modeerscheinung vielfältige gegensätzliche Reaktionen hervor und wurde zu einem „ideologischen Reizwort“³⁷ wie auch der Existentialismus. Sie hat als Ziel, das „*kritische Denken von der institutionalisierten Philosophie zu lösen und die Herrschaft des Begriffs sowie der systematischen Begrifflichkeit radikal in Frage zu stellen.*“³⁸ Insofern besteht einer der Hauptaspekte einer dekonstruktivistischen Kritik darin, Widersprüche und Aporien in komplexen philosophischen Systemen und Strukturen aufzudecken. „Jedenfalls ist die Dekonstruktion wesentlich mehr als „Strukturenanalyse“: Sie ist ein radikaler Zweifel am Strukturbegriff.“³⁹

Nietzsche bot einen Anknüpfungspunkt für Derrida. Letzterer ersetzt die metaphysischen Begriffe Sein und Wahrheit durch das Spiel, welches die Weltauffassung Nietzsches widerspiegelt. Diese spielerische Zerlegung des Wahrheitsbegriffs zeigt charakteristische dekonstruktive Züge. Außerdem wird versucht, „die institutionellen Barrieren zu durchbrechen, die den philosophischen vom literarischen Bereich trennen, um die Freiheit des unbegrenzten textuellen Spiels zu ermöglichen.“⁴⁰ In der Transformation wird das Theater-Spiel bei Sartre deshalb nicht nur als Mittel der Erkenntnis der Wirklichkeit eingesetzt, sondern es

„entspricht dem spezifisch literarischen Verfahren der Auflösung des gewöhnlichen Realitätsbewußtseins, der entlarvenden Demonstration, daß der betreffende Gegenstand keine Realität und Legitimation beanspruchen könne,

³⁷ Zima: Die Dekonstruktion. Tübingen 1994, S. ix.

³⁸ Zima: Die Dekonstruktion. Tübingen 1994, S. 1 ff.

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Ebd.

und wird von daher von Sartre auch theoretisch mit dem Verfahren der Ironie gleichgesetzt.⁴¹

Dieser Aspekt wiederum lässt Raum für eine didaktische Transformation um den Schülern eine neue Sinnenebene des Textes zu eröffnen.

Einen weiteren Ansatzpunkt für dekonstruktive Vorgehensweisen, ausgehend von Derrida stellt Geffert⁴² vor: Er beschreibt drei Aspekte, die auf die dekonstruktivistische Weise des „Denken[s] vom Signifikanten aus“⁴³ aufbauend, grundlegende Umgangsformen mit Texten verdeutlichen:

1. Sich im Denken riskieren

Ein Text hat keine starre, fest verankerte Bedeutung, die es zu decodieren gilt. Das bietet die Möglichkeit, nahezu unendlich viele Bedeutungen zu finden, die für die Schüler in genau dieser Situation Sinn enthalten. Um eine Reihe von Sinnebenen aufzudecken, können verschiedene Lesarten⁴⁴ angewendet werden.

2. Spielräume für die Entstehung von „Signifikantenketten“ schaffen

Bei der Suche nach dem Sinn eines Textes eröffnet sich dem Schüler ein scheinbar unendliches Verweisungsnetz, Bedeutung wird als Signifikantenkette wahrgenommen. Diese Fragen der Intertextualität zeichnen den Weg zu anderen Texten bzw. anderen Medien bereits vor. Philosophische Texte können insofern mit der Struktur von Hypertexten im Internet verglichen werden.

3. Philosophieren im Außen

Die konkrete sprachliche Verfasstheit eines Textes bietet die Möglichkeit, von den Rändern der Philosophie aus zu philosophieren. Das Spiel mit verschiedenen Genres, Metaphern oder Variationen im Vortrag gibt Anlass zu einer vielschichtigen Auseinandersetzung mit dem Text.

Geffert weist auch auf die Grenzen der Methode hin, die kein eigenständiges pädagogisches Verfahren sein kann, da der geforderte freie Umgang mit dem Text die Kenntnis der Systematik bzw. der Tradition voraussetzt. Dies ist bei Schülern meist

⁴¹ Roloff: Existentielle Psychoanalyse als „theatrum mundi“. In: König: Sartre. 1988, S. 97.

⁴² Vgl.: Geffert: Text und Schrift. In ZdPE 2/2000, S. 134 ff. Konkrete Beispiele zu den einzelnen Aspekten können dort nachgelesen werden.

⁴³ Geffert: Text und Schrift. In ZdPE 2/2000, S. 134.

⁴⁴ Dies kann auch fächerübergreifend zum Beispiel gemeinsam mit dem Deutsch-Unterricht Anwendung finden.

nur begrenzt vorauszusetzen. Daher schlägt Geffert vor, zunächst systematische Begrifflichkeiten zu entwickeln, um ihnen im Anschluss daran theatrale Ausdrucksformen zu geben. Wie zu zeigen sein wird, ist auch der umgekehrte Weg gehbar.⁴⁵

Theatrales Philosophieren mittels eines Stückes des Existentialismus eignet sich besonders, da er „von der Untersuchung konkreter Sachlagen, erlebter Erfahrungen ausgeht.“⁴⁶ Diese finden sich sowohl in dem Theaterstück, als auch in den philosophischen Abhandlungen, die als Ergänzung dazu gelesen werden können. Durch diesen Anschluss an die konkrete Lebenswelt der Schüler gewinnen sie schneller Zugang zum Thema.

Zudem wird den Schülern mehr Verantwortung für den Inhalt des Unterrichts übertragen: der Lehrer ist nicht der alleinige Urheber aller Wahrheit.⁴⁷ Sie entsteht in der Auseinandersetzung mit dem Stück auf einer anderen Ebene als mittels diskursiver Verfahren durch den wissenden Lehrer. „Eine Philosophiedidaktik, die heute noch die Rolle des Lehrers als Verwalter *der* „Wahrheit“ im Philosophieunterricht unhinterfragt läßt, greift hier also zu kurz.“⁴⁸ Lehrer und Lernender sollten sich als Partner gegenüberstehen und den Sinn bzw. die Wahrheit des Textes in dieser Situation und für den einzelnen Schüler herausfinden. Nur durch die Erarbeitung philosophischen Gedanken auf theatraler Ebene verkörpern die Schüler am Ende den je eigenen Sinn.⁴⁹

Dabei geht es in erster Linie nicht darum, dass die Schüler den Text „richtig“ verstanden haben, sondern dass sie sich ihren eigenen Zugang zum Text erarbeiten und umsetzen können. Es muss also vielmehr versucht werden, „einzelne Verfahren dekonstruktivistischer Praxis bei der Gestaltung philosophischer Bildungsprozesse zu nutzen und die Ergebnisse mit Blick auf die Bildungschancen in der konkreten Bildungssituation zu beurteilen.“⁵⁰

⁴⁵ vgl. Transformation dieser Methode, erstes Beispiel.

⁴⁶ Jolivet,.: Französische Existenzphilosophie. Bern 1948, S. 12

⁴⁷ vgl: Geffert: Philosophieren als theatraler Akt. ZdPE 1/1998, S. 74.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Geffert: Text und Schrift. In ZdPE 2/2000, S. 134.

2.3.2 Transformation

Die Transformation dieser Vorgehensweise erweist sich als sehr schwierig, da sie „eher den bohrenden Zweifel an jeglicher Methodologie als methodischen Bewußtsein“⁵¹ in den Mittelpunkt stellt.

Bei Sartre selbst jedoch findet sich der Hinweis, dass der literarische und der philosophische Bereich eng miteinander verknüpft sind.

„Und dann gibt es noch etwas anderes: Bin ich Philosoph? Oder bin ich Literatur? Ich denke, was ich seit meinen ersten Werken hervorgebracht habe, ist eine Wirklichkeit, die beides ist: alles, was ich geschrieben habe, ist zugleich Philosophie und Literatur, nicht nebeneinander, sondern jedes gegebene Element ist zugleich literarisch und philosophisch, in den Romanen wie in der Kritik.“⁵²

In dem Stück „Huis clos“ (wörtl: „Bei geschlossenen Türen“, im Deutschen unter „Die Geschlossene Gesellschaft“ veröffentlicht), verbindet Sartre die Situation des Anderen mit den Begriffen der Freiheit und der Unendlichkeit. Dies geschieht nicht in Form einer theoretischen Abhandlung auf abstrakter Ebene, sondern anhand einer konkreten Situation, in deren Mittelpunkt die Freiheit steht. Sartre nannte diese Stücke „Theater der Freiheit“⁵³. Dieses philosophische Theater Sartres, das in keiner Bühnentradition steht, kommt mit einem Minimum an Figuren und einer einzigen Handlung aus, die über ca. 75 Minuten ausgebreitet wird und scheinbar nietzscheanisch in der ewigen Wiederkehr des Gleichen mit den Worten „Also machen wir weiter“⁵⁴ kulminiert. Sartres Theaterstücke bilden keine Wirklichkeit ab, sondern nehmen kritisch Abstand, um eine metaphorische Darstellung des Lebens zu zeichnen. Gleichzeitig gehen sie dialektisch vor, indem zum Beispiel in der Geschlossenen Gesellschaft die Darstellung der Determination, des Eingeschlossenseins als Voraussetzung zur Veranschaulichung der Freiheit benutzt wird. Insofern spielen viel-

⁵¹ Zima: Die Dekonstruktion. Tübingen 1994, S. 34.

⁵² Sartre über sich, 1977/78, aus Jean-Paul Sartre: Gesammelte Werke, Philosophische Schriften I. Hamburg 1994.

⁵³ Sartre über Sartre. In ders.: Praxis des Intellektuellen, S. 143.

⁵⁴ Sartre: Geschlossene Gesellschaft. Hamburg 2000, S. 59.

schichtige Impulse der Tradition⁵⁵ in Sartres Theaterstücke mit hinein, die aber zu einer neuartigen Synthese verschmelzen, indem sie ironisiert, parodisiert und verfremdet werden „um den Zuschauer aus der Befangenheit seiner Rollen zu befreien.“⁵⁶

Das Theaterstück „Die Geschlossene Gesellschaft“ kann demnach eine besondere Rolle bei der Betrachtung Sartres spielen. Viele Auszüge der „Geschlossenen Gesellschaft“ lassen sich mit der Lektüre von „Das Sein und das Nichts“ anders verstehen bzw. decken erst deren philosophischen Gehalt auf.

Aber nicht nur Sartres Theaterstücke sondern auch seine philosophische Abhandlungen bieten „Ansätze narrativer Exkurse und Ansätze zu szenischer Darstellung“⁵⁷. Das zweite Beispiel fußt auf der Szene eines Mannes im Park, der darüber reflektiert, welche Bedeutung ein weiteres Subjekt, das in seine Welt eindringt, hat. Aber auch die Beschreibung des Kellners, der sein Kellnerdasein spielt kann Grundlage einer szenischen Umsetzung sein. Auch die Theaterstücke anderer Autoren, so zum Beispiel Camus Sisyphos bieten Möglichkeiten zu szenischer Umsetzung.

Dekonstruktivistische Verfahren sollen nach Geffert verstanden werden, als Strategien, die Impulse für die Gestaltung einzelner Bildungsprozesse liefern.⁵⁸ Als eine Anwendung schlägt Geffert das „Sich im Denken riskieren“⁵⁹ vor. Die Schüler werden dadurch zu unkonventionellen Lesearten von Texten animiert, die ohne vorgegebenen, absoluten Sinn auskommen. Solche Lesarten sollen die angegebenen Beispiele liefern. Diese lassen sich noch weiter ausbauen, indem Schlüsselworte dieses Textes aus dem Kontext gelöst und für sich allein gesprochen bzw. erlebt werden.⁶⁰

Wie bereits gezeigt, ist das naive Spiel des Kindes mit Werten und Begriffen wichtig für eine Transformation. Dieses Spiel lässt sich bewusst für Jugendliche her-

⁵⁵ Roloff erkennt vor allem Theateranleihen aus der Antike, dem Mittelalter, dem Barock und der Romantik.

⁵⁶ Roloff: Existentielle Psychoanalyse als „theatrum mundi“. In: König: Sartre. 1988, S. 104 ff.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Geffert: Text und Schrift. In ZDPE 2/2000, S. 133 ff.

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ Vgl.: Arbeitsaufgaben zum Workshop von Frau Vetter auf der Fachtagung des Fachverbandes Ethik am 10.11.2001 zum Thema: Philosophische Denkrichtungen - Didaktische Perspektiven und praktische Anwendungen

stellen, indem neue und unbekannte Situationen geschaffen werden, in die die Schüler keinerlei vorherige Erfahrungen mit einbringen können. So können zum Beispiel andere Räume/Umgebungen genutzt werden, oder fremde Personen bzw. bisher unbekannte Gruppenzusammensetzungen, die das Rollenverhalten in Frage stellen.

Im Folgenden soll diese neue Situation zunächst an einem möglichen Einstieg in das Thema vorgeführt werden: Die Schüler einer Lerngruppe betreten einen Raum, bekommen eine Textmappe gereicht, es ertönt leise Klaviermusik. Plötzlich beginnt eine Person zu lesen, eine zweite steigt, unabhängig der Rollenverteilung des Stückes, irgendwann mit ein. Jeder Schüler ist in dieser Situation auf sich gestellt und muss sich zu dieser Vorgehensweise verhalten. Eine Möglichkeit wäre, sich darauf einzulassen und mitzulesen. Eine andere Variante ist, sich ruhig zu verhalten und die Aktionen der Anderen Personen zu beobachten. Eine dritte Alternative ist, dass sich der Schüler diesem Experiment völlig verschließt. Meine Erfahrung während des Seminars hat gezeigt, dass es für Schüler ein spannendes und neues Erlebnis ist, sie noch nicht wissen, worauf es hinausführt, und sie zunächst neugierig und aufgeschlossen sind.

Im Anschluss daran soll ein zweites Beispiel für szenisches Darstellen philosophischer Texte angeführt werden. Es setzt die Kenntnis der Theorie des Anderen voraus. Anhand von Texten erklären die Schüler diese Theorie, zunächst durch eine theatrale Umsetzung, später durch ihre eigene Deutung des Textes, der freilich durch die szenische Reflektion andere Ebenen bzw. Deutungen freigelegt hat.

Erstes Beispiel⁶¹ - Empfang/Einstieg

Leise Klaviermusik.

Die Schüler bekommen eine Textmappe und treten in den Seminarraum ein.

Ein Seminarleiter beginnt den Anfang der „Geschlossenen Gesellschaft“ von Sartre laut vorzulesen. Ein zweiter wechselt sich mit dem Leser ab. Regieanweisungen werden mitgelesen. Die Festlegung der Rollen werden nicht beachtet.

Nach und nach beginnen einzelne Schüler Passagen zu lesen.

⁶¹ Dieses Anwendungsbeispiel geht auf den Workshop von Frau Vetter während der Fachtagung des Fachverbandes Ethik am 10.11.2001 zum Thema: Philosophische Denkrichtungen - Didaktische Perspektiven und praktische Anwendungen zurück.

Die Schüler werden mit einem völlig neuen Thema zunächst ohne Kommentar konfrontiert. Sie bekommen einen Text, den sie nicht kennen, vorgelesen bzw. lesen ihn selbst. Die Schüler werden in eine Situation geworfen, welche es ihnen ermöglicht, sich völlig auf den Text und das Gelesene zu konzentrieren. Die einzige Aufgabe, die den Schülern gestellt wird und die somit vorn auf der Textmappe steht ist folgende:

Beteilige Dich am theatralisch improvisierten Lesen des Stückes. (Regieanweisungen werden mitgelesen) Du kannst Dich auch zurückhalten, Textstellen markieren oder nur zuhören.

Durch das konzentrierte Lesen des Textes entsteht eine innere Bindung der Gruppe durch gemeinsame Kenntnis des Gelesenen. Nicht, WAS gelesen wird, sondern WIE dies geschieht, also die Stimmung im Raum während des Lesens ist entscheidend für den Fortgang des Seminars. Zum Einen werden die Schüler aus ihrem alltäglichen Leben abgeholt und ihre Konzentration wird auf einen literarischen Text mit philosophischem Inhalt gelenkt. Außerdem öffnen sich die Schüler für Diskussionen, die auch über den Text hinaus in ihre private Sphäre dringen, da sie den Zusammenhang mit dem vorliegenden Theaterstück erkennen.

Zu Beginn werden die ersten fünf Szenen der „Geschlossenen Gesellschaft“ gelesen. Jeder Teilnehmer kann laut vorlesen, es werden keine Rollen von vornherein festgelegt. Regieanweisungen werden mitgelesen. Der Einteilung des Stückes nach verschiedenen Rollen wird dabei ebenfalls keine Beachtung geschenkt.

„Vierte Szene

(...)

Estelle: Danke. Sie zieht sich ihren Mantel aus und wirft ihn aufs Sofa. Pause.
Machen wir uns bekannt, da wir nun schon einmal zusammen wohnen müssen.“⁶²

Der Text steht zunächst für sich, erst im weiteren Seminar haben die Schüler Gelegenheit, sich intensiver mit ihm auseinander zu setzen. Es werden also in dieser Stelle keine weiteren Erklärungen bzw. Erläuterungen zum Gelesenen gegeben. Statt dessen wird der Begriff Angst aus dem Text herausgegriffen. Die Seminarleiter beginnen das Gespräch, stellen sich mit vollem Namen vor und sagen, wovor sie Angst

⁶² Sartre: Geschlossene Gesellschaft. Hamburg 2000, S. 20.

haben. Dies wird in kurzen Worten auf einem Flipchart oder einer Tapetenrolle festgehalten. Die Schüler folgen diesem Beispiel. Dieser Vorstellungsrunde kann auch eine Stimmlockerungs- und Entspannungsübung⁶³ vor- oder nachgeschaltet werden. Diese unterschiedlichen Zugänge zum Thema zeigen den Schülern bereits zu Beginn die Offenheit der Textdeutungen und die vielen verschiedenen Sinnebenen auf. Zunächst werden die Schüler durch das (Vor-) Lesen aus ihrem Alltag abgeholt und auf das Thema eingestimmt, um anschließend wieder in ihre Existenz zurückgeworfen zu werden.

Zweites Beispiel - „Der Andere“

Zunächst wird den Schülern die Theorie des Anderen von Sartre erläutert, möglicherweise mit Schaubildern zum besseren Verständnis. Danach wird die Lerngruppe in kleinere Gruppen zu je drei oder vier Schülern unterteilt. Alle Gruppen erhalten folgende Aufgabenstellung:

Finden Sie die wesentlichen Züge des Blicks des Anderen heraus.

Erarbeiten Sie auf Grundlage des Textes eine szenische Darstellung des Blicks des Anderen. Verwenden Sie dabei die genauen Begriffe Sartres!

Diese Aufgabe wird an unterschiedlichen Texten bearbeitet, wovon zwei Beispiele hier dargestellt werden.

Ein möglicher Text wäre eine Passage der Geschlossenen Gesellschaft⁶⁴. Obwohl dabei eine szenische Darstellung schon vorgegeben ist, muss den Schülern klar gemacht werden, dass sie sich keinesfalls daran halten müssen. Es kann - sofern es die Zeit erlaubt - dieser Ausschnitt des Stückes komplett geändert werden, oder es wird pantomimisch dargestellt. Die Kreativität der Schüler setzt sich nach der Erfahrung während des Seminars erst in der Arbeitsphase frei. Da die Schüler den theoretischen

⁶³ Vgl.: Seminaraufgabe 5, Frau Vetter: „Erproben Sie die sprachliche Gestaltung des Begriffes ANGST aus Jean-Paul Sartres Geschlossene Gesellschaft auf vielfältige Art und Weise. Nutzen Sie Zufälligkeiten, aber gestalten Sie auch ganz bewußt (Rhythmus, Tempo, ...) Achten Sie z.B. auf den Klang Ihrer Stimme. Ist er Ihnen fremd? Vertraut? Machen Sie sich Ihre Stimme vertrauter/fremder. - Führen Sie nun einen ANGSTDIALOG mit einem/mehreren Partner/Partnern (situationsabhängig). Verwenden Sie ausschließlich das Wort Angst. Es können Geräusche hinzukommen, Sie können singen ... (...)“

⁶⁴ Im Anhang als Text der Gruppe A zu finden, die Spiegelszene.

Hintergrund kennen, können sie relativ leicht Verknüpfungen zu diesem Stück herstellen. Dennoch bleiben offene Fragen, die das Ergebnis spannend machen. Wichtig ist aber auch, dass zur Bearbeitung nicht unendlich viel Zeit gegeben wird, da die Schüler sich sonst in der Menge der Möglichkeiten verlieren.

Die Ausführung im Seminar hat gezeigt, dass sich die Schüler auf den theoretischen Gehalt gestützt haben. In der Präsentation lasen sie zunächst mit verteilten Rollen und einigen szenischen Umsetzungen den Dialog der Textgrundlage vor. Anschließend wurde der gesamte Dialog systematisch auf den Blick des Anderen hin untersucht, wobei ein umfassendes Schema an der Tafel entstand.

Ein Ausschnitt aus „Das Sein und das Nichts“ bildet eine zweite Textgrundlage. Ein Mann im Park reflektiert darüber, was es bedeutet, dass er eine andere Person sowohl als Gegenstand als auch als Mensch mit eigenem Bewusstsein wahrnehmen kann. Die konkrete Szene - Park und zwei Personen, sowie deren verschiedenen Wahrnehmungen - können von Schülern dargestellt werden. Da bei diesem Text der theoretische Hintergrund schon sehr differenziert erläutert ist, besteht die Herausforderung für die Schüler darin, diese Theorie begrifflich zu veranschaulichen.⁶⁵ Was bedeutet es nun, wenn ich von ihm sage, dass der Andere ein Mensch ist? Diese Frage soll kurz an sechs Reflexionsschritten⁶⁶ nachvollzogen werden.

1. Zunächst bin ich Subjekt in einer Welt von Objekten, die ich *sein lasse*, sie sind Phänomene für mich. Ich bin das Zentrum dieser Dinge und gleichzeitig sind sie Teil meiner durch Entwürfe gedeuteten Welt. Einen anderen Menschen ordne ich demnach wie die Objekte in meine Welt mit ein.
2. Nehme ich den Menschen als Menschen wahr, wird mir bewusst, dass er selbst ebensolches Zentrum einer Welt ist.
3. Mir wird bewusst, dass ich in seinem Mikrokosmos am Rande auftauche. Gleichzeitig richtet sich die Welt auf ihn aus, wie meine dadurch dezentriert wird. Die Welt erhält dadurch einen Sinn, den sie nicht durch mich erfährt.
4. Wenn er mich anschaut, nehme ich im Erblicktwerden seinen Blick wahr, nicht jedoch seine Augen. Ich erfahre ihn nun nicht mehr als Objekt, sondern als Subjekt.

⁶⁵ Vgl.: Geffert: Philosophieren als theatraler Akt. ZDPE 1/1998, S. 75.

⁶⁶ vgl. Suhr: Jean-Paul Sartre. Hamburg 2001, S. 148 ff.

5. Da der Andere selbst Subjekt ist, bin ich im Erblicktwerden gegenständig geworden.
6. Durch dieses Erblicktwerden und die damit verbundene Vergegenständlichung meiner selbst wird mir bewusst, dass ich mein Gegenstands-Sein nur den irreduziblen Fakt, dass ich vom Anderen gesehen werde, erfahren. Dieser Blick des Anderen ist demzufolge der Mittler zwischen mir als Subjekt und mir als Objekt.

Solch eine Abfolge oder eine ähnlich strukturierte finden Schüler relativ schnell heraus. Wichtig jedoch bei diesem Beispiel ist die szenische Umsetzung. Während des Seminars haben die Schüler die Szene in den Klassenraum verlagert und die Mitschüler in verdinglichter Form mit einbezogen.

2.4 Dialogischer Konstruktivismus - Philosophische Gespräche

2.4.1 Theoretische Grundlagen

Da der dialogische Konstruktivismus eng mit der philosophiedidaktischen Methode der philosophischen Gespräche verbunden ist, sollen beide in Zusammenhang betrachtet werden.

Unter dialogischem Konstruktivismus versteht man „ein methodenbewusstes Philosophieren“⁶⁷, bei dem in der Ausübung der Tätigkeit die Methode mitgedacht und mitthematisiert wird. Dabei kommt ein enger Zusammenhang von Selbstreflexion und Kommunikation zur Geltung. Es wird versucht zu erforschen, wie „wir zu begründetem theoretischen Wissen und zu gerechtfertigten praktischen Orientierungen kommen. Die Antwortversuche schließen die Bereitstellung der für die Erreichung diese Zielsetzung notwendigen Mittel und Verfahren mit ein.“⁶⁸ Ziel dieser Konstitution ist es, eine gemeinsame Sprach-Welt zu erschaffen, eine Proto-Sprache auf die sich alle Diskussionspartner einigen können.

Um dieses Ziel zu erreichen, müssen sprachliche Mittel, die bisher wie selbstverständlich benutzt wurden, in Frage gestellt und reflektiert werden, um sie danach in nachvollziehbarer, das heißt in verständlicher und methodischer Weise verfügbar zu machen.⁶⁹

Der Existentialismus geht von konkreten Lebenssituationen aus. Daher finden sich bei allen Autoren, insbesondere bei Sartre, Worte der Alltagssprache. Eine methodische Rekonstruktion sowohl der sprachlichen Bedeutung als auch der Verwendung geht einher mit dem Aufbau von theoretischem Wissen. Dieser Aufbau beginnt bei dem Vorverständnis der Schüler. Die Aufgabe des Lehrers ist es, die Schüler anzuleiten, dieses Vorwissen zu ordnen, zu reflektieren und für die Diskussion nutzbar zu machen. Eine begriffliche Klärung bzw. Begriffsbestimmung hat ihren Ursprung in spontanen Äußerungen und Ausdrucksweisen, die bereits Unterscheidungen, Wissen und

⁶⁷ Kledzik, S.: Der Dialogische Konstruktivismus als Ausgangspunkt und Grundlage methodenbewussten Philosophierens. In: ZDPE 2/2000, S. 103 ff.

⁶⁸ Kledzik: Konstruktive Verfahren im Philosophieunterricht. In: Rohbeck: Denkstile der Philosophie. Dresden 2002, S. 97 ff.

⁶⁹ Ebd.

Einsicht mit sich führen. Diese müssen bewusst und dadurch ausdrücklich verfügbar gemacht werden.⁷⁰

Rohbeck⁷¹ unterscheidet dialogisches Philosophieren in drei Arten: das lehrerzentrierte, gelenkte Unterrichtsgespräch, das freie philosophische Gespräch und als Mischform das textgebundene Unterrichtsgespräch. Letzteres bedeutet, dass der Umgang mit dem Text dialogisch konzipiert werden muss, „dass der Unterrichtsdialog durch den Text strukturiert werden kann, um den Ansprüchen eines philosophischen Dialogs zu genügen.“⁷² Das bedeutet, dass man nicht auf der Ebene der bloßen Meinungsäußerung stehen bleibt, sondern dass Schüler lernen, bewusst rational und logisch zu argumentieren. Dies kann zum Beispiel mittels des Argumentationsschemas von Stephen Toulmin erreicht werden.⁷³

2.3.2 Transformation

In diesem Beispiel der Transformation wird in erster Linie der Aufbau eines gemeinsamen Sprachgebrauchs versucht. Dabei gehen die Schüler von ihrem eigenen Umgang mit den Worten Angst und Furcht aus. Danach erfahren sie die Bedeutung, die Sartre diesen Worten gibt. Die direkte Verknüpfung mit dem Alltagserleben der Schüler, besonders in der Verbindung mit der phänomenologischen Methode, die Sartre verwendet, fördert einen systematischen Aufbau einer gemeinsamen Bedeutungsweisung.

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Rohbeck: Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts. In: ders. (Hrsg.): Methoden des Philosophierens. Dresden 2000, S. 153.

⁷² Küsters: Dialog - Prinzip des Philosophieunterrichts oder des Philosophierens. In: Rehfus, Becker (Hrsg.): Handbuch des Philosophieunterrichts. 1986, S. 311.

⁷³ Vgl.: Schnädelbach: Philosophische Argumentation. In: Martens/Schnädelbach: Philosophie – ein Grundkurs, 1994.

Drittes Beispiel - Angst/Furcht

So beginnt eine Unterscheidung der Begriffe Furcht und Angst bei Aufzählungen durch die Schüler, wovor sie Angst bzw. Furcht haben. Bei einer Diskussion darüber, welche Erlebnisse wohin zu ordnen sind, wird schnell klar, dass viele Schüler⁷⁴ diese Begriffe alltagssprachlich synonym verwenden. Erst bei näherer Betrachtung werden Unterschiede herausgestellt, die zunehmend wichtiger werden. Furcht wird als ein schwächeres Gefühl erkannt. Angst wird als psychophysisches Phänomen, nicht objektspezifischer seelischer und körperlicher Zustände wahrgenommen.

Zusätzlich können zwei Zitate von Sartre neue Anregungen für die Diskussion liefern, und diese bereits in die Richtung des existentiellen Denkens bewegen.

„Die Angst unterscheidet sich von der Furcht dadurch, dass die Furcht Furcht vor den Wesen [êtres] der Welt ist und dass die Angst Angst vor mir ist.“⁷⁵

„Eine Situation, die Furcht hervorruft, insofern sie von außen her mein Leben und mein Sein zu verändern droht, ruft Angst hervor, insofern ich meinen eigenen Reaktionen auf diese Situation mißtraue.“⁷⁶

Sartre entwirft im Folgenden am Beispiel des Schwindels fünf Phasen, in denen die Furcht auf reflexive Art in Angst übergeht⁷⁷:

1. Phase der Erfahrung: Das Gefühl der Furcht enthüllt mir objektive Eigenschaften sowohl der Dinge als auch von mir als Ding unter Dingen. Ich realisiere, dass ich von physikalischen Wahrscheinlichkeiten umgeben bin, die ich jedoch nicht als meine Wahlmöglichkeiten ansehen kann. Ich entwerfe Verhaltensalternativen, um mich der Physik entgegen zu stemmen.
2. Phase der Reflexion: An die Stelle des unbestimmten Gefühls der Furcht tritt die Reflexion darüber, was ich tatsächlich tun kann.
3. Phase der Freiheit meiner Vorstellung: Die entworfenen Alternativen werden zu *meinen* Möglichkeiten, ganz egal, ob ich danach handele oder nicht.

⁷⁴ Beispiele dazu von Schülern sind im Kapitel 3.2, S. 53 zu finden.

⁷⁵ Sartre: Das Sein und das Nichts. Hamburg 2000, S. 91.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Vgl.: Suhr: Jean-Paul Sartre. Hamburg 2001, S. 107 ff.

4. Phase der Angst: Selbsterhaltungstrieb oder Furcht sind keine wirklichen Determinanten meiner zukünftigen Handlungen. Motive wie diese sind keine Ursachen.

5. Phase des Schauderns: Das Bewusstsein, dass Handlungen und Gedanken keine zwingenden Ursachen für kommende Handlungen sind, ruft vorsichtiges Verhalten gegenüber mir selbst hervor.

Dieses Modell mit Schülern zu erarbeiten ist sicher sehr schwierig. Angesichts eigener Beispiele bzw. der Textlektüre⁷⁸ von Sartres Schwindelbeispiel können allerdings eigene Schritte in dieser Richtung unternommen werden. Wichtig dabei ist es, den Schülern dieses Modell nicht unbegründet vorzulegen. Sicher ist es auch interessant, von den Schülern solch ein eigenes Modell der Reflexion aufbauen bzw. auf ein anderes Beispiel übertragen zu lassen. Diese Anwendung des Modells auf eine neue Grundsituation kann zum Beispiel als szenische Umsetzung erfolgen oder auch in Form eines Comics.

⁷⁸ Sartre: Das Sein und das Nichts. Hamburg 2000, S. 93 ff.

2.5 Strukturalismus

2.5.1 Theoretische Grundlagen

Der Strukturalismus hat seinen Ursprung nicht in der Philosophie, sondern in der Linguistik und Ethnologie. Die große Wirkung und Anziehungskraft dieser Methode ergibt sich aus deren Grundlage, dass sprachliche Systeme unabhängig von Sprechersubjekten funktionieren. Da das „System“ oder die „Struktur“ einer „Philosophie ohne Philosophen“⁷⁹ gleichkommt, wird die Subjektivität ausgeschlossen.

Der Strukturalismus geht auf zwei Theorien unterschiedlicher Fachgebiete zurück: zum Einen auf die Mathematik Hilberts und die Philosophie des frühen Carnaps, zum Anderen auf die Linguistik des frühen de Saussures. Diese beiden, die mathematische und die linguistische Strukturtheorie, enthalten den Kern strukturalistischen Anspruchs. Der französische Strukturalismus, der sich an Phänomenologie und Existenzphilosophie orientiert, erscheint als Modeform, der sich nur noch vage an die geistigen und theoretischen Grundlagen hält.⁸⁰ In mancher Hinsicht ist der Strukturalismus auch von der Dekonstruktion verschluckt und somit weiterentwickelt worden.

Im Wesentlichen bedeutet Strukturalismus die „Amputation des Individuums und der Geschichte sowie die strukturalistische Tätigkeit.“⁸¹

Der linguistische System- und Strukturbegriff besagt folgendes: „1. Sprache besteht nicht aus Sätzen, sondern aus Zeichen. 2. Zeichen stehen nicht für etwas, sondern jedes Zeichen enthält untrennbar zweierlei: ein Bezeichnetes (signifié) und ein Bezeichnendes (signifiant). (...) 3. Die Zeichen sind arbiträr (zufällig-willkürlich)“⁸² Diese geschlossene linguistische Sprachtheorie stößt auf vielfältige Kritiken von philosophischer Seite.⁸³

Die mathematisch-logische Strukturtheorie verschiedener Denker führt Carnap auf philosophisches Niveau. Es werden verschiedene Elemente und deren mögliche Bezie-

⁷⁹ Taureck: Französische Philosophie im 20. Jahrhundert. Hamburg 1988, S. 181.

⁸⁰ Vgl.: Taureck: Französische Philosophie im 20. Jahrhundert. Hamburg 1988, S. 182.

⁸¹ Schmidt: Strukturelle Textanalyse im Philosophieunterricht. In: Rohbeck: Denkstile der Philosophie. Dresden 2002, S. 157.

⁸² Taureck: Französische Philosophie im 20. Jahrhundert. Hamburg 1988, S. 182 ff.

⁸³ U.a. durch Ricoeur, dieser schlägt eine semantische Sprachauffassung vor.

hungen zueinander analysiert. Daraus ergeben sich folgende Relationen: Symmetrie, Transitivität und Reflexivität (Identität zu sich selbst).⁸⁴ Beziehungen, die gleiche Strukturen aufweisen, nennt Carnap „isomorph“.⁸⁵ Dadurch wird in dieser radikalen Form des Strukturalismus von Inhalten zugunsten der Beziehungen abstrahiert, wodurch deutlich wird, dass diese Theorie zur Texterschließung nur begrenzt einsatzfähig ist.⁸⁶

Im Hinblick auf die Problemstellung dieser Arbeit wird der Strukturalismus wie folgt weiter gefasst:

„Im Strukturalismus werden allgemeine, umfassende Aussagen über die Bedeutung sprachlicher Ausdrücke getroffen und über die Ermöglichung sprachlicher Bedeutung. Ferner wird eine allgemeine Theorie von Relationen zwischen Elementen angegeben.“⁸⁷

Dadurch ist in der Transformation sowohl eine Analyse von Texten als auch eine textübergreifende Variante möglich.

2.5.2 Transformation

Die Theorie des Strukturalismus lässt sich sowohl textgebunden als auch textunabhängig umsetzen.

Textgebundene Anwendung

Diese Art beinhaltet die von Schmidt⁸⁸ vorgestellten Schritte der strukturalistischen Tätigkeit: Segmentieren, Vergleichen, Klassifizieren und Relationieren. Solch eine strenge Arbeit am Text wird bei Sartre unweigerlich zu Schwierigkeiten führen, da seine philosophischen Schriften Begriffe nicht immer mit derselben Bedeutung verwenden und somit eine genaue strukturalistische Analyse erschwert wird. Diese Erfahrung kann durch Aussagen von Schülern unterstützt werden, die nach einem

⁸⁴ Eine anschauliche Darstellung dieser Relationen mittels Pfeilfiguren findet sich bei Taureck, B.: Französische Philosophie im 20. Jahrhundert. Hamburg 1988, S. 184.

⁸⁵ Carnap: Der logische Aufbau der Welt. Hamburg 1999. §11.

⁸⁶ Dort wo der Inhalt nur eine untergeordnete Rolle spielt.

⁸⁷ Taureck: Französische Philosophie im 20. Jahrhundert. Hamburg 1988, S. 181.

⁸⁸ Schmidt: Strukturelle Textanalyse im Philosophieunterricht. In: Rohbeck: Denkstile der Philosophie. Dresden 2002, S. 157 ff.

Versuch⁸⁹ unter Anleitung ein solches Struktogramm aufzubauen, zu bedenken gaben, dass Sartre viele Begriffe aus der Alltagssprache mit neuer Bedeutung verwendet. Dadurch ist es für den unbedarften Sartre-Leser schwer, Begriffe, deren Bedeutung nur begrenzt dem Kontext entnommen werden kann, gegeneinander zu relationieren sowie zu klassifizieren. Insofern ist die textgebundene strukturelle Analyse bei einem Text von Sartre nur einsetzbar, wenn die Schüler ausreichend Vorwissen und sicheren Umgang mit den verwendeten Begriffen erarbeitet haben. Ist diese Voraussetzung gegeben, erschließt sich den Schülern der Text in einer völlig neuen Dimension, die nur bedingt eine Wiederholung des bisher Erlernten, sondern eine Bereicherung darstellt.

Textunabhängige Anwendung

„Wenn es zutrifft, dass *Begriffe* ihre Bedeutung durch ihren Gebrauch in bestimmten Kontexten erlangen, gilt es im Unterricht diesen Zusammenhang zu rekonstruieren. Das geschieht dadurch, dass Begriffe auf andere Begriffe so bezogen werden, dass ein begriffliches Netzwerk entsteht.“⁹⁰

Es werden also einzelne Elemente und deren Relation einer ganz bestimmten Theorie oder Lehre von Philosophen analysiert und veranschaulicht. Diese dabei entstehende Concept Map⁹¹ kann auch als Diagnoseinstrument bei Verständnisschwierigkeiten eingesetzt werden, da sie auf der Assimilationstheorie von Ausubel⁹² basiert. Diese Theorie besagt, dass Wissen „ein vernetztes System eng zusammenhängender Begriffe [ist], wobei sinnvolles Lernen zu einer größeren Differenzierung der bestehenden Struktur des Lernenden führt.“⁹³ Dadurch muss beim Schüler ein gewisses Maß an Einblick und Verständnis in die interne Struktur der zu strukturierenden philosophischen Materie vorhanden sein, um die Aufgabe zu bewältigen. Eine wichtige Voraussetzung ist es deshalb, dass den Schülern der Inhalt der Begriffe, sowie deren Gebrauch geläufig ist. Sie müssen frei und textunabhängig darüber verfügen können. Dies ist meist am Ende

⁸⁹ Sowohl der Versuch als auch die anschließende kurze Diskussion über Wirkung und Nutzen der Strukturalen Textanalyse bei Sartre fanden im Rahmen des Wochenendseminars in St. Afra in Meißen statt.

⁹⁰ Rohbeck: Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts. In: ders. (Hrsg.): Methoden des Philosophierens. Dresden 2000, S. 163.

⁹¹ Concept Map und Struktogramm werden im Folgenden synonym verwendet.

⁹² Vgl.: <http://pluslucis.univie.ac.at/PlusLucis/011/s0912.pdf>.

⁹³ Wollnik: Mind Maps und Concept Maps - Orientierungskarten im Gedankenschwungel. In: Praxis Geographie, Heft 11/2002, S. 12 ff.

der Lehreinheit gegeben und kann demnach als Zusammenfassung bzw. Synthese genutzt werden.

Im Unterschied zu Mind Maps sind die Begriffe in Concept Maps⁹⁴ nicht hierarchisch geordnet. Sie basiert auf ca. zehn concepts (= Begriffe), deren Relationen vom Schüler dargestellt, visualisiert werden. Wichtig ist dabei die Art der Verknüpfung von Begriffen: „Alle Verbindungslinien müssen mit dem jeweiligen Grund der Verknüpfung benannt werden.“⁹⁵ Den Begriffen müssen demnach ganz eindeutige Positionen im Netz zugewiesen und diese begründet werden.

In der Realisation ist es gerade bei in dieser Praxis ungeübten Schülern möglich, von zwei oder drei Begriffen auszugehen und sukzessive weitere Begriffe in dieses Netz einzugliedern.

Es können zentrale Begriffe vorgegeben werden, mit der Aufgabe, sie in ein Netz zu integrieren. Jeder Schüler erarbeitet sein eigenes System und stellt es zur Diskussion, sodass es an deren Ende möglich ist, einen Lerngruppenkonsens zu finden. Die Erarbeitung kann auch in Kleingruppen zu je zwei oder drei Schülern stattfinden. Dabei werden bereits die einzelnen Schritte stärker dialogisch reflektiert, außerdem wird das Ergebnis objektiver und konsensfähiger. Es ist aber auch durchaus fruchtbar, wenn im Plenum kein Konsens erzielt wird, dafür aber die Argumentationen für mehrere Lösungsvorschläge zwingend und logisch vorgebracht werden.

Es können auch die wichtigsten Begriffe einzeln auf (Kartei-) Karten oder Etiketten geschrieben und im Plenum die Relationen zwischen diesen diskutiert werden. Im Verlauf dieser Erarbeitung können die Kärtchen mittels Magneten an einer Tafel flexibel befestigt, sowie die Relationen mit Kreide in Stichworten und Pfeilen verdeutlicht werden. Dieser Vorschlag ist aber nur in kleineren Lerngruppen wirklich effektiv umzusetzen.

Solch ein Netzwerk lässt sich bei Sartre mit verschiedenen Hauptbegriffen realisieren. Dabei ist es verständlich, dass jeder Schüler ein anderes, auch vom Lehrer abweichendes, Struktogramm erstellt.

Als Begriffe aus Sartres Theorien lassen sich folgende herauskristallisieren: Angst, Furcht, Freiheit, Für-sich-sein, Für-andere-sein, An-sich-sein, Verantwortung, Nichts

⁹⁴ Ein Arbeitsblatt zur Erstellung von Concept Maps ist im Anhang zu finden.

⁹⁵ Wollnik: Mind Maps und Concept Maps - Orientierungskarten im Gedankenschwungel. In: Praxis Geographie, Heft 11/2002, S. 12 ff.

(ev. noch: Objekt, Subjekt, Entwurf).

Selbstverständlich sind bei solchen Struktogrammen wesentliche Vereinfachungen durchzuführen, diese dürfen aber dennoch nicht im Widerspruch⁹⁶ zu den Gedanken Sartres stehen.

Bisher wurde davon ausgegangen, dass die Begriffe von der Lehrperson vorgegeben werden. Diese können die Schüler aber auch selbst finden, was einen zusätzlichen Anspruch an diese Aufgabe legt und leicht zur Überforderung führen kann. Ein weiteres Problem bei dieser Alternative besteht darin, dass Schüler oftmals nicht die wirklich wichtigen Begriffe abstrahieren und herausfiltern können.

⁹⁶ Prinzip der didaktischen Reduktion.

2.6 Die phänomenologische Methode⁹⁷

2.6.1 Theoretische Grundlagen

Ausgangspunkte der Phänomenologie

Die Phänomenologie ist eine wichtige philosophische Strömung des 20. Jahrhunderts, begründet von Edmund Husserl. Sie versucht die Strukturen der Erfahrungen zu beschreiben, ohne dafür auf Theorien, Ableitungen oder Voraussetzungen anderer Disziplinen, z.B. der Naturwissenschaften, zurückzugreifen.

Nach Husserl wurde die Phänomenologie in verschiedene Richtungen weitergedacht und weiterentwickelt, so z.B. von Max Scheler, Martin Heidegger und Jean-Paul Sartre.

Zunächst soll jedoch die grundlegende Richtung des Husserlschen Denkens skizziert werden, um sich später der Transformation in eine didaktischen Methode zu nähern.

Husserls Ausgangspunkt ist das Ideal der radikal vorurteilsfreien Erkenntnis, die sich vom bloßen Meinen gänzlich abhebt. Zu dieser Erkenntnis soll methodisch gelangt werden, um sie nachvollziehbar und im wissenschaftlichen Sinne objektiv zu machen. Durch den Anspruch der Objektivität muss immer auch eine Ferne zur jeweiligen Erlebnissituation entstehen, die sich in fehlender Sachnähe ausdrückt. Ohne die Möglichkeit eine Sache „anschaulich“ oder „leibhaftig“ zu erleben, ist mir die Situation aber unbekannt. So bin ich,

„bei allem, was mir in meinen Erfahrungen, Erlebnissen oder Gedanken begegnen mag, verwiesen auf Situationen, in denen das Erfahrene, Erlebte, Gedachte ursprünglich – Husserl sagt: ‚originär‘ – im Umkreis meines Erfahrens, Erlebens, Denkens aufgetaucht ist oder darin in originärer Weise auftreten könnte.“⁹⁸

So wird alles Erscheinen auf sein originäres Gegebensein zurückbezogen, welches aber einen subjekt-relativen Charakter hat, also ein reines *für mich* ist, im Gegensatz

⁹⁷ Ein Großteil der nachfolgenden Erläuterungen gehen auf meine Hausarbeit zur Phänomenologischen Methode und deren Anwendung im Unterricht auf das Thema „Konflikte“ zurück.

⁹⁸ Held, Klaus: Einleitung. In: Husserl: „Die phänomenologische Methode“, Ausgewählte Texte I. Stuttgart 1985.

zum *an sich* der objektiven Erkenntnis. „Da aber jegliches Erfahren, Erleben, Denken auf Situationen originären Erscheinens beruht, setzt auch die Erkenntnis der Gegenstände, wie sie *an sich* sein mögen, subjektiv-situative Weisen originärer Gegebenheit voraus.“⁹⁹

Es stellt sich die Frage, in welcher Weise die Gegenstände auf den Menschen wirken, so dass er sie subjektiv und gleichzeitig einen objektiven Kern ihrer wahrnimmt. Zwischen beiden, unauflösbaren Seiten besteht ein Wechselverhältnis, eine Korrelation, die von der Art der Gegenständlichkeit abhängig ist.

„Dem Gegenstand-im-Wie-seiner-Gegebenheit – dem ‚Noema‘ (...) – korrespondiert die ‚Noesis‘, die zugehörige Mannigfaltigkeit der Vollzüge des Erfahrens, Erlebens, Erkennens, in denen mir eine bestimmte Art von Gegenständen originär erscheint und auch nur erscheinen kann; ich kann nicht gleichsam an dieser Mannigfaltigkeit vorbei auf den Gegenstand blicken.“¹⁰⁰

Dieser Zusammenhang von Noema und Noesis kann also nicht durchbrochen werden. Phänomene bei Husserl sind demnach das in der Welt *an sich* Seiende, aber immer so, wie es sich in der bestimmten Situation subjektiv für mich zeigt. Die reine Objektivität wird also der Sachnähe, die Husserl Evidenz nennt, untergeordnet, indem er das oberste Prinzip der Philosophie derart formuliert, dass

„jede originär gebende Anschauung eine Rechtsquelle der Erkenntnis sei, dass alles, was sich uns in der ‚Intuition‘ originär (sozusagen in seiner leibhaften Wirklichkeit) darbietet, einfach hinzunehmen sei, als was es sich gibt, aber auch nur in den Schranken, in denen es sich gibt (...)“¹⁰¹

Alles, was objektive Gültigkeit anstrebt, ist rückgebunden an die Subjektivität der Denkvollzüge. Diese Denkvollzüge werden vom ICH, vom Bewusstsein durchgeführt. Das Bewusstsein ist ein intentionales Bewusstsein, also Bewusstsein von etwas. Es gehört immer ein Gegenüber zur Wahrnehmung: das existierende Objekt. Dieses wird mittels des gerichteten, auf Evidenz zielenden, Bewusstseins wahrgenommen. Es wird nicht das existierende Objekt, sondern das intentionale Objekt (Noema) wahrgenommen.¹⁰²

„So erhalten wir anstelle des Schemas

⁹⁹ Ebd.

¹⁰⁰ Ebd.

¹⁰¹ Husserl: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie I. Halle 1913.

¹⁰² Vgl. Wuchterl: Methoden der Gegenwartsphilosophie. Bern, Stuttgart, Wien 1999, S.197 ff.

Akt – existierendes Objekt

das Schema

Akt (auch Noesis) – Noema – existierendes Objekt.

Das Noema ist keine Begleiterscheinung des Akts, sondern eine Leistung des Ego.¹⁰³

Das Bewusstsein nimmt nicht nur das intentionale Objekt wahr, es verleiht ihm ebenso seinen Sinn. „Phänomenologische Analyse bedeutet nicht bloße Erklärung von Gegebenheiten, sondern Verstehen des idealen Sinns eben dieser Gegebenheiten.“¹⁰⁴ Sartre geht in diesem Punkt über Husserl hinaus. Er betont die Transzendenz des Bewusstseins: die Gegenstände sind nicht im Bewusstsein, sondern in der Welt. Sartres Ausgangspunkt ist demnach das konkrete In-der-Welt-Sein. Sartres phänomenologische Ontologie will demnach die seienden Grundlagen des Erkennenden auf der subjektiven Seite und des Erkannten auf der objektiven Seite aufspüren. Auf der Seite des subjektiven Bewusstseins unterscheidet Sartre zwei Arten: zum Einen das präreflexive Bewusstsein, das nicht Bewusstsein seiner selbst ist, zum Anderen das gegenstandssetzende, reflexive Bewusstsein. Ersteres bildet die Basis aller Erkenntnis, indem es jedoch nicht sich selbst zum Gegenstand macht.

Auf der Seite der Gegenstände kommt Sartre zu folgender Formel: „das Bewusstsein ist ein Sein, dem es in seinem Sein um sein Sein geht, insofern dieses Sein ein Anderssein als es selbst impliziert.“¹⁰⁵ Sartre nennt dies den ontologischen Beweis.

Das bedeutet, dass in einem Phänomen immer beide Seiten verbunden sein müssen. Wir haben es mit Gegenständen zu tun, die ihr Sein in Beziehung zu dem unsrigen erkennen lassen. „Erscheinungen haben Sinn für mich, sie erscheinen mir *als* etwas.“¹⁰⁶ Voraussetzung ist sowohl auf Seite des Erkennenden als auch auf Seite des Erkannten transphänomenales Sein. Das transphänomenale Sein des Bewusstseins nennt Sartre Für-sich-sein, das transphänomenale Sein des Objekts das An-sich-sein.¹⁰⁷

Die Möglichkeiten und Methoden, die zur Erkenntnis des Seins führen, werden im Wesentlichen auf Grundlage der Husserlschen Phänomenologie im Folgenden erläutert. Das Programm und die Vorgehensweisen sind bei Sartre ähnlich. Sie werden vor allem in den Beispielen zum Tragen kommen.

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Sartre: Das Sein und das Nichts. Hamburg 2000, S. 37.

¹⁰⁶ Suhr: Jean-Paul Sartre. Hamburg 2001, S. 97.

¹⁰⁷ Vgl. Teil 1, Grundlagen bei Sartre.

Die Methode(n) der Phänomenologie

Das Hauptanliegen der Phänomenologie wird durch das Motto *zu den Sachen selbst* verdeutlicht. „Doch was ‚die Sachen selbst‘ sind, kommt originär nur in subjektiven Vollzügen anschaulicher Selbstgebung zum Vorschein.“¹⁰⁸ Diese Subjektivität entspringt dem Bewusstsein und wird zum Forschungs- und Arbeitsgegenstand der Phänomenologie.

Was damit gemeint ist, verdeutlicht Wuchterl am Beispiel des Hauses.¹⁰⁹ Wenn ich das Haus des Nachbarn sehe, so kann damit die sinnliche Wahrnehmung des Hauses gemeint sein. „Die sinnliche Wahrnehmung vom Haus, die ich in meinem Bewusstsein habe, bezieht sich auf einen Gegenstand meiner Umwelt und gibt Zeugnis von der Existenz eines Objektes einer bestimmten Struktur.“¹¹⁰ Ich nehme also die Farbe, die Größe, die Beschaffenheit des Hauses wahr und schließe daraus auf seine Existenz. Hinzuzufügen ist noch, dass der Gegenstand augenblicklich nur aus einer Perspektive wahrgenommen werden kann. „Es treten die kontinuierlich sich abwandelnden Unterschiede in den Erscheinungsweisen wechselnder ‚Orientierung‘ hervor, des Rechts und Links, der Nähe und Ferne mit den zugehörigen Unterschieden der ‚Perspektive‘.“¹¹¹

Wuchterl führt weiterhin aus, dass man als Mensch des 20./21. Jahrhunderts über Atome informiert ist und davon ausgehen kann, dass das Haus ebenso aus verschiedenen chemischen Stoffen und Atomen aufgebaut ist. Diese lassen sich aber nicht wahrnehmen, das ganze Haus wird „entgegenständlicht“¹¹². Ändert das die Aussage über die Existenz des Hauses? „Mein Bewusstsein steht nun plötzlich gar nicht mehr zu dem durch die Sinne vermittelten Ganzen in Beziehung, sondern zu einem theoretischen Konstrukt.“¹¹³

Da das wahrgenommene Haus aber nicht als Atomkonstrukt gemeint ist, sondern vielleicht das Haus des Nachbarn ist, führt die Betrachtung des Hauses aus mikrophysikalischer Sicht nicht zum Haus als der *Sache selbst*. Das Gemeinte, mit sei-

¹⁰⁸ Held, Klaus: Einleitung. In: Husserl: „Die phänomenologische Methode“. Stuttgart 1985, S. 5ff.

¹⁰⁹ Ebd.

¹¹⁰ Ebd.

¹¹¹ Husserl: Encyclopaedia Britannica – Artikel. 1925. In: ders.: Die phänomenologische Methode. Stuttgart 1998, S. 196ff.

¹¹² Wuchterl: Methoden der Gegenwartsphilosophie. Bern, Stuttgart, Wien 1999, S. 196 ff.

¹¹³ Ebd.

nen unterschiedlichen Perspektiven und Ansichten, deren Existenz ich mir bewusst bin, wenn ich das Haus betrachte, wird als Ganzes mit bestimmten Bedeutungen wahrgenommen. „Dieses Gemeinte ist das im Bewusstsein Vorhandene oder dem Bewusstsein Erscheinende, kurz das ‚Phänomen‘.“¹¹⁴ Das Phänomen ist kein isoliertes Objekt, sondern steht in einem Verweisungszusammenhang¹¹⁵. Dadurch wird das Vorwissen bzw. dessen Aufdeckung und Absonderung vom eigentlichen Phänomen zu einem wichtigen Bestandteil der phänomenologischen Analyse. Die *Sachen selbst* sind also weniger als die Wissenschaft lehrt und mehr als sinnliche Eindrücke vermitteln, die nur als Auslöser oder Begleiterscheinungen eines komplexen Gemeinten fungieren.¹¹⁶ Um zu den reinen Phänomenen vorzudringen, bedarf es einer besonderen Zugangsmethode: die „Methode der phänomenologischen Reduktion“¹¹⁷.

Die phänomenologische Methode besteht aus mehreren Schritten¹¹⁸, die im Laufe der Philosophiegeschichte, sowie der Husserl – Rezeption als eigenständige Methoden angewendet werden.¹¹⁹

¹¹⁴ Ebd.

¹¹⁵ Held, Klaus: Einleitung, in Edmund Husserl: „Die phänomenologische Methode“. Stuttgart 1985, S. 5ff.

¹¹⁶ vgl.: Wuchterl: Methoden der Gegenwartsphilosophie. Bern, Stuttgart, Wien, 1999.

¹¹⁷ Husserl: Encyclopaedia Britannica – Artikel. 1925. In: ders.: Die phänomenologische Methode. Stuttgart 1998, S. 196ff.

¹¹⁸ Diese Schritte werden in der speziellen Literatur unterschiedlich benannt bzw. Beschrieben. Eine gute Zusammenstellung findet sich bei Wuchterl, 1999 und soll hier ausgespart bleiben.

¹¹⁹ Vgl.: Wuchterl: Methoden der Gegenwartsphilosophie. Bern, Stuttgart, Wien 1999, S. 198 ff.

2.6.2 Transformation

Als die elementaren Tätigkeiten der Phänomenologie lassen sich das genaue Beobachten und Beschreiben ausmachen. Dadurch reflektieren die Schüler im Idealfall ihre Lebenswelt, ihren Alltag und sich selbst. Sie lernen, sich auf ihre eigenen Wahrnehmungen zu verlassen und medial vermittelte kritisch zu überdenken sowie sie zu bewerten. In dieser Hinsicht setzt die Phänomenologie die Tradition der Aufklärung fort.

Da der theoretische Ballast der Phänomenologie sehr umfangreich ist, sollte bei deren Einsatz in der Schule darauf im Wesentlichen verzichtet werden. Ebenso wird die Aufforderung „zu den Sachen selbst“ den Schülern im ersten Moment als zu abstrakt erscheinen. „Im besten Fall sind die grundlegenden Einsichten des phänomenologischen Denkens und der phänomenologischen Philosophie in der phänomenologischen Methode präsent, wenn die Methode im jeweiligen Vollzug Theorie und Praxis vermittelt.“¹²⁰ Es lassen sich jedoch verschiedene Arbeitsaufgaben¹²¹ ableiten. Dabei ist es wichtig, mit den Schülern eine genaue und detaillierte Beobachtung einzuüben. Möglich sind dabei auch Rollenwechsel, zum Beispiel den eigenen Alltag aus Sicht einer Maus zu beschreiben.

Da Sartre selbst sich als Phänomenologe betätigt, nicht umsonst hat sein philosophisches Hauptwerk den Untertitel „Versuch einer phänomenologischen Ontologie“, ist es naheliegend, diese Methode an seinem Beispiel den Schülern vorzuführen. Außerdem ist seine phänomenologische Analyse wesentlich sinnlicher und konkreter, zudem auch sprachlich gewandter und anschaulicher als bei Heidegger.

¹²⁰ Rentsch: Phänomenologie als methodische Praxis. In: Rohbeck (Hrsg): Denkstile der Philosophie. S. 11.

¹²¹ Rohbeck hat dies am Beispiel des Sammelns vorgeführt. Rohbeck: Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen, in: ZdPE, 2/2000, S. 88.

Viertes Beispiel - Angst und Furcht

Als Einstieg, sowohl in die Phänomenologie als auch in die Gedanken Sartres lässt sich die Unterscheidung von Angst und Furcht¹²² verwenden. Dieser Text kann in zweierlei Hinsicht verwendet werden.

Zum Einen beschäftigen sich die Schüler zunächst mit der Aufgabenstellung: „Was geht in Dir vor, wenn Du vor einem Abgrund stehst und nach unten schaust. Beschreibe so genau wie möglich!“ Dabei können sie ohne Sartres Analyse ihre eigenen Gedanken zu Papier bringen. Möglicherweise kann man daraus auch ein Hörspiel machen, in dem ein Monolog oder ein Dialog zweier reflektierenden Personen in der konkreten Situation nachempfunden wird.

Eine Alternative dazu ist, den Text von Sartre mit den Schülern zu lesen, um sie an die phänomenologische Analyse heranzuführen. Anschließend schreiben die Schüler einen eigenen Text.

Im Folgenden werden mögliche Aufgabenstellungen¹²³ zum Thema Angst/Furcht genannt.

Stell Dir vor, Du machst eine Bootsfahrt. Du siehst von oben auf die sich leicht wellende Oberfläche des Wassers. Plötzlich muss das Boot ruckartig einem Schnellboot ausweichen. Bei diesem Manöver fällst du über Bord und gerätst in den Strudel hinter dem Boot sehr tief unter Wasser. Was geht in dir vor? Beschreibe so genau wie möglich!

Stell Dir vor, Du gehst in der Ostsee zwischen gesunkenen Schiffswracks tauchen. Plötzlich steckst Du fest. Was geht in Dir vor? Beschreibe so genau wie möglich!

Beschreibe die Ostsee-Situation aus Sicht eines vorbeischwimmenden Fisches. Wie wirkt diese Situation auf ihn?

Du hast aus Versehen mit einem Schneeball eine Fensterscheibe Deiner Schule getroffen. Du wirst zum Direktor beordert. Was geht in Dir vor? Beschreibe so genau wie möglich!

¹²² Sartre: Das Sein und das Nichts. Hamburg 2000, S. 93-97. Eine gekürzte Version befindet sich im Anhang.

¹²³ Bei einer tatsächlichen praktischen Anwendung sind die bisherigen Erfahrungen der Schüler zu berücksichtigen und ev. einige Aufgaben zu ersetzen.

Beschreibe eine Situation, in der Du große Angst/Furcht gefühlt hast. Gehe dabei so genau wie möglich vor, beschreibe einzelne Stationen!

Fünftes Beispiel – Mann im Park

Eine weitere Übung könnte der erster Einstieg in die Praxis der Phänomenologie sein:

„Ich befinde mich in einem öffentlichen Park. Nicht weit von mir sehe ich einen Rasen und längs des Rasens Stühle. Ein Mensch geht an den Stühlen vorbei. Ich sehe diesen Menschen, ich erfasse ihn gleichzeitig als einen Gegenstand und als einen Menschen. Was bedeutet das? Was will ich sagen, wenn ich von diesem Gegenstand behaupte, daß *es ein Mensch ist?*“¹²⁴

In diesem kurzen Stück stellt Sartre die zu beantwortende Frage bereits. Für die Schüler ist es sinnvoll, diese Frage in einem eigenen Text zu beantworten und sich erst später mit dem Originaltext vertraut zu machen. Dieses Vorgehen ist mit zweierlei Ausgangsvoraussetzungen möglich.

Zum Einen als Einstieg, wenn die Schüler maximal kurze, einführende Worte zu Sartre gehört haben. Dann liefern die geschriebenen Texte viele eigenen Gedanken und frische Ideen. Dieser unvorbelastete Umgang mit Sartre könnte möglicherweise zu einer Enttäuschung führen, wenn die Schüler feststellen, wie weit sie vom Original entfernt sind. Deshalb ist an dieser Stelle besondere Sensibilität des Lehrers nötig, um dem Schüler zu erklären, dass es nicht Ziel der Aufgabe war, Sartres Text zu erraten. Es ist auch möglich, die geschriebenen Texte zunächst beiseite zu legen, die Gedanken Sartres zu erarbeiten und später den eigenen (oder von einem Mitschüler) Text aus Sartres Blickwinkel zu beantworten. Die Aufgabenstellung dazu könnte wie folgt lauten:

Wie hätte Sartre Deine Antwort/die Deines Mitschülers auf die Frage „Was will ich sagen, wenn ich von diesem Gegenstand behaupte, daß *es ein Mensch ist?*“ reagiert? Was hätte er zu deinen Gedanken gesagt?

¹²⁴ Sartre: Das Sein und das Nichts. Hamburg 2000, S. 459.

Eine zweite Möglichkeit, diesen kurzen Text zu einer phänomenologischen Analyse zu nutzen, hat als Voraussetzung die Kenntnis der wesentlichen Gedanken von Sartres Theorie. Besondere Beachtung sollte dabei die Existenz und Wahrnehmung des Anderen spielen. In der Beantwortung der Frage Sartres lässt sich nun dieses theoretische Wissen konkret auf ein Beispiel in Form einer phänomenologischen Analyse anwenden. Bei der nachfolgenden Konfrontation von Erfahrungs- und Erwartungshorizont besteht für die Schüler ein hohes Potential von Selbstreflexion.

Neben dieser Anwendung hat dieses Vorgehen noch eine Kontrollfunktion: die Lehrperson kann überprüfen, inwieweit die Schüler sowohl Inhalt einer phänomenologischen Betrachtungsweise als auch die Philosophie Sartres verstanden haben und auf andere Gegenstände transformieren können. Dabei ist es auch hier wichtig den Schülern zu verdeutlichen, dass es nicht das Ziel ist, dass die sie Sartres Text zu erraten versuchen, sondern ihre eigenen Gedanken - diesmal mit dem konkreten, theoretischen Hintergrund - frei spielen und sich anhand des Beispiels konkretisieren lassen.

2.7 Weitere philosophiedidaktische Methoden

2.7.1 Aphorismen

Der Aphorismus wurde bereits von einigen Didaktikern aufgegriffen.¹²⁵ Er lässt sich im Unterricht vielfältig verwenden, sowohl im Hinblick auf die verschiedenen philosophischen Methoden, als auch im Rahmen unterschiedlicher Aktionsformen. Der Aphorismus ist aus didaktischer Hinsicht insofern sehr reizvoll, da er im Gegensatz zu Abhandlungen oder Essays sehr prägnant auf den Punkt kommt. Dadurch bietet er eine wirkungsvolle Abwechslung, die von Schülern gern angenommen wird. Damit wird Schülern auch insofern entgegen gekommen, dass sie lieber Positionen, als Argumentationen sehen.¹²⁶ Durch einen Aphorismus kann den Schülern zunächst ein streitbares Postulat gereicht werden, was sie neugierig macht und zu eigener Argumentation oder Textlektüre motiviert.

Der Aphorismus enthält durch seine Kürze lediglich eine Behauptung, eine These zu der die Schüler Stellung nehmen können und müssen. Diese Reaktionen auf einen Aphorismus können sowohl schreibend als auch sprechend vonstatten gehen. Die Schüler können Gegenthesen formulieren oder die Aussage mit eigenen Argumenten belegen. Es können auch eigene Texte geschrieben werden, die Beispiele für die Behauptung finden. Als lohnendes Genre bieten sich hier Fabeln. Eine dekonstruktivistische Verfahrensart ist das Herausfiltern von wichtig erscheinenden Worten, um damit Signifikantenketten bzw. Assoziationen aufzubauen. Dialektisch kann die Arbeit mit Aphorismen zu Schreibspielen von These und Antithese ausgebaut werden.

Sechstes Beispiel - Krieg

Ein kurzes Zitat Sartres, welches eine Quintessenz eines nachfolgenden Textes ist, wird den Schülern vorgelegt. Ohne dass sie den Text kennen, nehmen sie Stellung zu diesem Text. Der dabei offen gelegte Erwartungshorizont wird nach der Lektüre mit dem Erlebnishorizont verglichen. Diese Verfahrensweise finden wir sowohl in der

¹²⁵ Vgl.: Hiß: Vom Lesen zum Schreiben - Vom Schreiben zum Lesen. In: ZdPE 2/2000, S. 144 ff. sowie Detjen: Aphorismen im Philosophieunterricht. In: ZdP 1/1990, S. 33 ff.

¹²⁶ Vgl.: Conrads, Müller: Zur Arbeit mit Texten im Philosophieunterricht. In: Rehfus, Becker (Hrsg.): Handbuch des Philosophieunterrichts. Düsseldorf 1986, S. 282 f.

dialektischen als auch in der phänomenologischen Methode. Der Lehrer kann gezielt darauf hinweisen, in der einen oder anderen Sicht zu verfahren.

„Im Krieg gibt es keine unschuldigen Opfer“¹²⁷

Jeder Schüler erhält ein Blatt Papier mit oben genanntem Zitat. Den Schülern wird eine bestimmte Zeit eingeräumt, in der sie sich damit auseinandersetzen können und eine kurze Stellungnahme auf das Blatt schreiben. Anschließend werden diese Zettel zunächst beiseite gelegt und die Schüler erlesen sich den Text aus Sartres „Das Sein und das Nichts“¹²⁸. Danach bekommt jeder Schüler ein Blatt mit der Stellungnahme, nicht jedoch sein eigenes. Diese wird dann im Sinne Sartres schriftlich reflektiert. Nachfolgend erhält jeder Schüler sein Blatt zurück, liest sich die Antwort des anderen Schülers durch. Daran könnte sich eine Diskussion zu der These Sartres und den Konsequenzen anschließen. Wird der Text von den Schülern ohne Anleitung durch den Lehrer gelesen, kann dieser durch die Stellungnahmen und Reaktionen prüfen, inwieweit die Argumentation Sartres durch die Schüler verstanden wurde.

2.7.2 Das Schreiben eigener Texte

Das Schreiben philosophischer Texte ist bereits in den speziellen Denkstilen angeklungen. Hier sollen nun weitere Beispiele, ungeachtet der Trennlinien der philosophischen Methoden, angeführt werden.

Mit dem Schreiben eigener philosophischer Texte bietet sich Schülern die Möglichkeit, Gelesenes und Besprochenes genauer zu reflektieren bzw. in einen neuen Kontext zu setzen. Werden diese eigenen Texte wiederum als Lektüregrundlage genutzt, stellt sich bei Schülern ein sehr interessanter Effekt ein: sie gehen freier und ungezwungener mit der Vorlage um, üben schneller Kritik. Das liegt zum Einen daran, dass der Autor kein toter Fachphilosoph, also eine zu respektierende Institution¹²⁹ ist, zum Anderen kann der Autor direkt auf Fragen zu seiner Intention, Kritik und Anregungen reagieren.

Als praktikable Möglichkeiten¹³⁰ bieten sich das Schreiben von Kommentaren oder Interpretationen, das prozessorientierte Schreiben sowie das freie Verfassen von

¹²⁷ Sartre: Das Sein und das Nichts. Hamburg 2000, S. 952.

¹²⁸ Ebd. Eine gekürzte Fassung befindet sich im Anhang.

¹²⁹ Das dies ein nicht zu unterschätzendes Hemmnis ist, wird unter anderem in der mangelnden Kritikbereitschaft an Kant oder Aristoteles in Philosophie-Seminaren der Universität sichtbar.

Primärtexten an. Beispiele zum Schreiben eigener Texte werden im Rahmen des nachfolgend vorgestellten Kurs näher erläutert.

¹³⁰ Vgl.: Rohbeck: Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts. In: ders. (Hrsg.): Methoden des Philosophierens. Dresden 2000, S. 157ff.

Teil 3 – Synthese

Ein Sartre Kurs

3.1 Vorbemerkungen

Dieser im Folgenden vorgestellte Kurs wurde von Sybille Slavik und meiner Person erarbeitet. Er wurde im Rahmen von Wochenendseminaren, die der Arbeitskreis Ethik der TU Dresden¹³¹ im Sächsischen Landesgymnasium für Begabtenförderung St. Afra in Meißen in loser Folge unter dem Thema „Anthropologie“ durchführte, erprobt und auf dieser Grundlage weiterentwickelt bzw. verändert. Diesem Wochenendseminar wiederum ging unsererseits ein dreitägiges Vertiefungsseminar im Rahmen eines zehntägigen Blockseminars zur „Philosophischen Anthropologie“ voraus, welches vom Arbeitskreis Ethik in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Didaktik der Philosophie der TU Dresden und dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus durchgeführt wurde. Das Vertiefungsseminar zu Jean-Paul Sartre habe ich mit Tatjana Danneberg erarbeitet und durchgeführt. Aus beiden hier angesprochenen Seminaren werden an gegebener Stelle Arbeitsergebnisse vorgestellt.

Der Kurs umfasste zweimal vier Stunden mit je einer 15-minütigen Pause. Zeitangaben für die einzelnen Abschnitte werden keine gemacht, da sich einzelne Schülergruppen sowohl in ihren Interessen als auch in ihrem Arbeitstempo stark voneinander unterscheiden. Eine wichtige Voraussetzung für unseren Kurs war es, dass die Schüler freiwillig teilnahmen. Er war eine Wahlmöglichkeit zur Wochenendgestaltung, da sie üblicherweise das Wochenende im schulinternen Internat verbringen. Der Kurs wurde zu zweit gehalten, was den formalen Ablauf erheblich erleichterte.

Inhaltlich stützt sich der Kurs im Wesentlichen auf die im ersten und zweiten Kapitel erarbeiteten Grundlagen. Dabei ist es notwendig, einige, bereits für Methoden-anwendung angebrachte Beispiele erneut kurz zu erläutern, um diese in den Kontext des Kurses einzugliedern. Diese werde in didaktisch sinnvoller Reihenfolge aufeinander bezogen und miteinander verbunden. Dabei spielen eine Reihe von unter-

¹³¹ Siehe auch: <http://www.ethik.de.vu>

schiedlichen philosophischen sowie allgemeindidaktischen Methoden und Medien eine Rolle, die aber nicht um ihrer selbst willen angewendet wurden, sondern deren Erkenntnisse bzw. Erlebnisse von großem Nutzen für die darauf folgenden Erarbeitungen sind.

Strukturiert wird der Kurs durch Schlagworte aus Sartres Theorien, die sich aneinander reihen und wie ein roter Faden durch den Kurs ziehen. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch das Umfeld Sartres, was nur wenig explizit erläutert wird, aber immer mitschwingt. Dies wird durch Verweise auf den historischen Kontext, in dem Sartre lebte erreicht, so zum Beispiel durch Musik im Hintergrund von Juliette Gréco, durch Anekdoten aus dem gemeinsamen Leben von Simone de Beauvoir mit Jean-Paul Sartre oder seine Stellung zur Politik, zum Marxismus, zum Algerienkrieg, sein wechselndes Verhältnis zu Albert Camus, etc.¹³²

Der Seminarraum war schlicht mit Tischen in U-Form eingerichtet. Ein CD-Abspielgerät, Kreide, Tafel, ein Overheadprojektor sowie ein Flipchart mit den notwendigen Schreibgeräten wurden während des Seminars benötigt. Wir haben außerdem im Raum Zitate von oder über Sartre, Bilder auf denen er abgebildet ist, sowie Comics passend zum Thema an den Wänden verteilt. Zusätzlich können auch Kopien der Werke von Francis Bacon und Alberto Giacometti angebracht werden.

3.2. Erster Block

Angst/Furcht

Wie bereits im Beispiel eins zur Dekonstruktion angegeben, betraten die Schüler einen Raum mit Musik und bekamen eine Textmappe, auf deren Deckblatt nur die Aufgabenstellung

Beteilige Dich am theatralisch improvisierten Lesen des Stückes. (Regieanweisungen werden mitgelesen) Du kannst Dich auch zurückhalten, Textstellen markieren oder nur zuhören.

steht, gereicht. Irgendwann fing einer der Seminarleiter mit Lesen an. Nach und nach begannen die Schüler laut mitzulesen. An der bereits beschriebenen Stelle in der

¹³² Sehr ausführliche Darstellungen des Lebens als existentialistische Modeerscheinung findet sich in dem Buch Spanl,: Existentialist, das ist einer, der Zahnbelag hat. Kassel 1995.

vierten Szene las einer der Seminarleiter, endete mit Vorlesen, stellte sich vor und benannte etwas, wovor er Angst hat. Beides wurde auf eine große Tapetenrolle oder ein Flipchart geschrieben.

Als Angstgegenstände führten die Schüler unter anderem folgendes auf:

- Furcht vor Mathe
- Angst, andere zu verletzen
- Dunkelheit
- Vor einem selbst
- In der Schule die Jugend zu verpassen

Ohne weiter auf die Antworten der Schüler einzugehen wurde zunächst der Text eins von Sartre gemeinsam mit den Schülern gelesen, um seine Unterscheidung Angst bzw. Furcht zu thematisieren. Auf Grundlage dessen wurden die Schülerantworten genauer analysiert und das Furcht- sowie Angstmuster herausgearbeitet. Dabei wurden die Verwendungen der Worte untersucht. Es stellte sich heraus, dass Angst und Furcht meist synonym verwendet wurden. Durch die genaue Erforschung des Gebrauchs und der damit verknüpften Assoziationen, sowie die systematische Darstellung von Sartre reflektierten die Schüler ihre Wortwahl. Dadurch entstand im Rahmen des Seminars eine Art Konsens über die Wortbedeutung, die über Sartres Verwendung hinaus geht, da die Schüler immer noch eigenes Erleben mit einbezogen. Bevor daran weiter gearbeitet werden konnte, waren zunächst einige einführende Worte zu Sartre selbst nötig.

Exkurs: Sartre

Dieser Einschub bot den Schülern in Form eines kurzen Lehrervortrages einen Einblick in das Leben und Schaffen von Sartre. Biographische Daten sollten dabei keine wesentliche Rolle spielen, da die Schüler einen Lebenslauf in ihrer Mappe haben. Wichtig erschienen dagegen das Entstehungsjahr der Schrift „Das Sein und das Nichts“, 1943 und das Umfeld, in dem Sartres Schaffen steht. Konkret heißt dies, dass kurz zum Beispiel auf Simone de Beauvoir und/oder Albert Camus eingegangen wurde.



Sartre im Dezember 1945 im Café «Le Flore»

Da „Das Sein und das Nichts“ den Untertitel „Versuch einer phänomenologischen Ontologie“ trägt, wurde der Erklärung der Ontologie und der Phänomenologie mehr Zeit eingeräumt. Die Schüler fanden in ihrer Arbeitsmappe ein Blatt¹³³ mit den wichtigsten Punkten des Lehrervortrages vor. Die Erfahrung des Seminars hat gezeigt, dass die Schüler die Zusammenhänge sehr schnell verstanden und mit Hilfe der vorgestellten Positionen Kritikpunkte an zeitlich vorhergehenden und nachfolgenden Positionen äußern konnten.

Daran anschließend, als Abschluss des ersten Teils und als erste Berührung mit der Methode der Phänomenologie, lasen die Schüler den Text zwei mit Sartres Beispiel des Schwindels. Dabei sollte nach strukturaler Textanalyse unter Anleitung einer Lehrperson vorgegangen werden. Im Nachhinein äußerten die Schüler Kritik an dieser Vorgehensweise, da sie nicht von Anfang an in Kenntnis über das Ergebnis gesetzt wurden, sondern dieses Schritt für Schritt erarbeiten sollten.

Ein Beispiel für eine solche Strukturskizze¹³⁴ ist in drei Entwicklungsstufen im Anhang zu finden. Je nach Potential der Schüler ist zu entscheiden, ob sie überhaupt eine dieser Stufen vorgelegt bekommen, und wenn ob nur die erste oder zusätzlich noch die zweite. Wichtig ist, darauf hinzuweisen, dass dies nicht die einzig mögliche Darstellungsweise ist und dass jeder Schüler bestrebt sein sollte, seine eigene Lösung zu finden.

Freiheit

Exkurs: Existenz/Essenz

Um den Schülern die notwendigen begrifflichen Grundlagen zur Weiterarbeit zu reichen, wurde an dieser Stelle erneut ein Lehrervortrag eingeschoben. Die Aufgabe dieser Vorträge sollte es sein, den Schülern den Blick für ein Gesamtverständnis des Theoriegebäudes von Sartre zu eröffnen, ohne jeden neuen Begriff erst selbständig erarbeiten zu müssen, da dies für Schüler schnell uninteressant und demotivierend ist. Außerdem sind manche Begriffe für das weitere Verständnis unerlässlich.

In diesem Vortrag wurde die grundlegende Unterscheidung des Für-sich-sein und des An-sich-sein, sowie in diesem Zusammenhang die Differenz von Essenz und Existenz, thematisiert. An dieser Stelle folgte außerdem ein kurzer Exkurs zur Entstehung und den verschiedenen Richtungen der Existenzphilosophie. Auch hier war unsere Erfah-

¹³³ Dieses Arbeitsblatt ist ebenfalls im Anhang zu finden.

¹³⁴ Diese Strukturskizze mit seinen drei Entwicklungsstufen wurde von Sybille Slavik angefertigt.

rung wieder eine positive. Trotz dieses enormen Informationsgewinns konnten die Schüler recht gut damit umgehen. Fragen oder aufgeworfene Probleme wurden sofort beantwortet bzw. erörtert. Dabei stellte sich heraus, dass einige bereits ihren Mitschülern in Schülerdiskussion bestimmte Sachverhalte fachlich richtig erklären konnten.

Anschließend wurde Text drei zur Freiheitskonzeption bei Sartre gelesen. Die Begrenzung der Freiheit durch den Anderen wurde zunächst ausgespart und im zweiten Block konkret erarbeitet. Den Text erlasen die Schüler vorab einmal selbstständig unter folgender Fragestellung:

„Der Mensch ist zur Freiheit verurteilt“ – was bedeutet das?

Anschließend wurde die Antwort diskutiert und am Text belegt.

Bei der Durchführung des Seminars stellte sich heraus, dass die Schüler diese Abhandlung sehr oberflächlich gelesen haben und es bei genauerer Nachfrage viele ungeklärte Probleme gab, sodass der Text Abschnittsweise noch einmal konzentriert gelesen wurde. Gegen Ende dieses Lesens ging die Erörterung der Freiheitskonzeption in eine Diskussion über die Gültigkeit derselben über. Daran zeigte sich, dass die Schüler sich gut in den die Argumentationsstruktur des Textes hineinversetzen konnten. In unserem Seminar war diese Freiheitsdiskussion der Abschluss dieses ersten Blocks war.

Wenn nach dieser Diskussion noch Zeit gewesen wäre, hätten die Schüler selbstständig die phänomenologische Methode ausprobieren können. Dies sollte an einem selbst gewählten Beispiel, was aber die Freiheitskonzeption Sartres als Grundlage hat, geschehen. Die dabei entstehenden kurzen Essays müssten anschließend besprochen werden, um die Anwendung der Methode zu wiederholen und zu verdeutlichen.

Eine andere Möglichkeit des Abschlusses dieses ersten Blocks ist das Anhören eines Hörspiels zur „Geschlossenen Gesellschaft“. Dadurch haben die Schüler die Gelegenheit, das Stück im Ganzen kennen zu lernen. Während des Wochenendseminars hatten wir leider nicht die nötige Zeit, aber viele Schüler sprachen uns am Ende auf das Stück an und notierten sich genauere Angaben zum Buch. Im Verlauf des Blockseminars in Bautzen nutzten wir hingegen das Hörspiel, was von den Schülern sehr gut aufgenommen wurde. Dadurch hatten sie die Gelegenheit, sich nach sehr er-

schöpfender geistiger Tätigkeit, ein wenig auszuruhen, andere Sinne zu fordern, ihre Gedanken zu ordnen und gleichzeitig vieles von dem, was bisher erarbeitet wurde literarisch umgesetzt zu hören.

3.3 Zweiter Block

„Im Krieg gibt es keine unschuldigen Opfer“¹³⁵

Diese These Sartres stand am Anfang des zweiten Blocks. Jeder Schüler erhielt einen Din A5 großes Blatt Papier mit diesem Zitat. In ca. fünf Minuten sollte jeder auf seinem Blatt schriftlich Stellung nehmen. Dabei gibt es keine falschen Antworten. Durch diese Aufgabe wurden die Schüler mittels einer provokanten These in ihrem Alltag abgeholt und wieder an Sartre herangeführt. Dadurch wurden sowohl Aufmerksamkeit als auch Motivation gesteigert. Gleichzeitig bildete es den Übergang von der allgemeinen menschlichen Freiheit zur Verantwortung, später dann zur Existenz des Anderen.

Innerhalb unseres Seminars war es so, dass einige Schüler bereits den Grundton Sartres trafen und genau in derselben Weise ihre Meinung begründeten. Ob dies nun ihrem eigenen Standpunkt oder ein Arbeitsergebnis vom ersten Block unseres Seminars war, lässt sich freilich nicht mit Sicherheit sagen.

Zunächst erfolgte keine Auswertung der Stellungnahmen auf den Blättern.

Entwurf/Verantwortlichkeit

Nachdem die Schüler im ersten Block sowohl inhaltliche als auch formale Grundlagen erfahren und ausprobiert haben, arbeiteten sie im zweiten Block im Wesentlichen selbstständig.

Zunächst lasen sie den Text vier zum Begriff des Entwurfs und der Verantwortlichkeit. Sie wurden aufgefordert, diesen Text mittels strukturaler Analyse zu visualisieren. Es wurden zwei gleich große Gruppen gebildet¹³⁶, die je eine Folie für den

¹³⁵ Sartre: Das Sein und das Nichts. Hamburg 2000, S. 952.

¹³⁶ Um die Zusammensetzung der Gruppen während des Seminars zu finden, gingen wir folgendermaßen vor: auf jedem Zitat-Blatt vom Anfang stand eine Zahl (fortlaufende Reihenfolge). Jeder Schüler sollte sich seine eigene merken. Zur Gruppe sollten sich dann die Primzahlen und die Nichtprimzahlen zusammenfinden. Nach einiger Verwirrung und Diskussion fanden sich zwei gleichgroße Gruppen.

Overheadprojektor erhielten. Die Gruppen sollten nicht mehr als je fünf Schüler umfassen, da ansonsten die Konzentration und die Motivation jedes einzelnen, sich am Ergebnis zu beteiligen, massiv sinkt. Innerhalb der Gruppe konnten sich die Schüler bei der Interpretation des Textes und der Erstellung des Struktogramms gegenseitig helfen. Die Lehrpersonen stand jederzeit für Hilfen und Erläuterungen zur Verfügung. Nach einer angemessenen Arbeitszeit, die dem Tempo der Schüler angepasst war, stellten beide Gruppen ihre Struktogramme vor. Da sich beide Gruppen mit demselben Text beschäftigt haben, gab es verschiedene Varianten mit ähnlichen Inhalten – die Wichtung der Begriffe und die Zuordnung der Unterbegriffe war unterschiedlich. Aus den verschiedenen Struktogrammen, den Hinweisen und den Verbesserungsvorschlägen kann im Podium zusätzlich noch ein Konsens erarbeitet werden.

Während unseres Seminars zeigte sich, dass die Schüler mit der Erstellung eines solchen Struktogramms überfordert waren, da sie diese spezielle Methode der Textstrukturierung erst am Vortag kennen lernten. Besser wäre es gewesen, ihnen bereits eine Übersicht über die Hierarchisierung der Begriffe im Text zu geben. Dennoch schien der Inhalt und die Aussage des Textes erfasst worden zu sein.¹³⁷

Nachdem die Schüler über Verantwortlichkeit und Entwurf gelesen hatten, nahmen sie erneut die Blätter vom Anfang hervor. Allerdings bekam jeder Schüler ein anderes und nicht sein eigenes Blatt, mit der Aufgabe zum bisher notierten im Sinne Sartres Stellung zu nehmen. Anschließend bekam jeder seinen eigenen Zettel vom Anfang zurück. Innerhalb der Lerngruppe wurden Unklarheiten oder weitere Zusammenhänge erörtert. In der praktischen Umsetzung zeigte sich, dass die Schüler sehr interessiert an einer Diskussion zu diesem Thema und zu Sartres These, sowie ihrer Begründung waren.

¹³⁷ Eines der erarbeiteten Struktogramme ist im Anhang zu finden.

Der Andere

An das Problem der Verantwortlichkeit schloss sich die Reflexion über den Anderen an. Dazu wurde zunächst in einem Lehrervortrag Sartres Konzeption erläutert. Dazu erhielten die Schüler wiederum ein Arbeitsblatt¹³⁸.

Anschließend wurde dieses theoretische Wissen an Beispielen von Sartre umgesetzt¹³⁹. Dazu fanden sich mindestens je drei Schüler zu einer Gruppe zusammen. Die Gruppen erhielten folgende Aufgabenstellung:

Findet die wesentlichen Züge des Blicks des Anderen heraus.

Erarbeitet auf der Grundlage des Textes eine szenische Darstellung des Blicks des Anderen. Verwendet dabei die Begriffe Sartres.

In der Textmappe fanden die Schüler ihre jeweiligen Texte. Außerdem war es praktikabel, jeder Gruppe einen anderen Arbeitsraum zur Verfügung zu stellen, da sie sich sonst gegenseitig in ihrer Erarbeitung stören würden bzw. die Ideen der anderen aufgreifen.

Als Textgrundlage hatte die Gruppe A die Spiegelszene aus der Geschlossenen Gesellschaft. Das hat den Vorteil, dass die szenische Umsetzung schon in eine Richtung gelenkt wird, die Schüler aber auch ihre eigenen Vorstellungen einbringen konnten. Zusätzlich mussten sie sich noch den theoretischen Hintergrund, also die Verknüpfung mit der Theorie Sartres erarbeiten.

Zur Geschlossenen Gesellschaft hat eine kurze Anekdote zu deren Entstehung der Gruppe das Verständnis erleichtert. So sollte dieses Stück ursprünglich von Olga Barbezat, Wanda Kosakiewicz und Albert Camus aufgeführt werden, wobei Sartre keinen seiner drei Freunde bevor- oder benachteiligen wollte und sich demnach zur Aufgabe gemacht hatte, alle drei Figuren gleich gut (und gleich schlecht) darzustellen, sowie sie alle drei dieselbe Zeitdauer mit ähnlichen Sprechanteilen auf der Bühne zu belassen.¹⁴⁰

Die zweite Gruppe erhielt einen Text aus „Das Sein und das Nichts“, bei dem zwar die Theorie sehr genau erklärt, die szenische Umsetzung dagegen komplett zu erarbeiten war. Durch diese beiden unterschiedlichen Anforderungen, die vom Semi-

¹³⁸ Dieses Arbeitsblatt befindet sich im Anhang.

¹³⁹ Beide Beispiele wurden bereits im Kapitel 2.3.2 dieser Arbeit ausführlich erläutert

¹⁴⁰ Vgl.: Contat, Rybalka: Anmerkung zu Sartre über Geschlossene Gesellschaft. In: Sartre: Geschlossene Gesellschaft. Hamburg 2000, S. 60 f.

narleiter vorher kurz umrissen wurden, konnten sich die Schüler je nach eigenen Interessen und Fähigkeiten in den Gruppen zusammenfinden.

Die sich anschließenden Präsentationsphase war während unseres Seminars sehr beeindruckend, da die Schüler es geschafft haben, in kürzester Zeit (60 Minuten) den Text zu durchdringen und szenisch umzusetzen. Die erste Gruppe hat dabei mit einer genauen Analyse und einer schematischen Darstellung der Szene überrascht.

Wenn nach dieser Präsentation noch Zeit gewesen wäre, könnte als Synthese des Seminars der Versuch unternommen werden, ein Struktogramm mit den wesentlichen Begriffen aus „Das Sein und das Nichts“ zu erarbeiten. Bei dieser textunabhängigen Anwendung bekommt jeder Schüler ein Kärtchen mit je einem Begriff, zum Beispiel Angst, Furcht, An-sich-sein, Verantwortung, Freiheit, Für-andere-sein, Für-sich-sein. Sie einigen sich im Plenum auf einen Anfangsbegriff, der mittels Magneten an die Tafel gebracht wird. Die anderen Begriffe werden nacheinander begründet dazugeordnet und die Beziehungen zwischen ihnen mit Kreide kurz notiert. Dadurch sind Korrekturen möglich, die sich aus der Diskussion erheben.

Diese Übung dient der Festigung und der Wiederholung. Die Schüler zeigen, dass sie die wesentlichen Begriffe und deren Beziehungen in ein Netz einordnen können, was der erste Schritt ist, um dieses Wissen dauerhaft zu erhalten. Leider hatten wir während unseres Seminars dazu keine Zeit mehr.

Wenn die Schüler im Schreiben eigener Texte schon geübt sind, kann auch als weiterführende Aufgabe die Erarbeitung eines Essays zu einem selbstgewählten oder vorgegebenen Thema, das aber einen Bezug zum Seminar hat, gestellt werden. Diese Essays können als Grundlage einer Auswertungseinheit oder fortführende Erarbeitungen dienen. So können zum Beispiel Essays mit phänomenologischen Analysen geschrieben oder eigenen Gedanken zu Sartre ausgebreitet werden. Im Rahmen des philosophischen Blockseminars entstanden als Ergebnis einer Freiarbeitsphase solche Essays¹⁴¹, einer davon wurde außerdem nach dem Seminar zu einer Besonderen Lernleistung ausgebaut.

Als Abschluss unseres Seminars wurde wieder die Musik vom Beginn angeschaltet und die letzten Szene der Geschlossenen Gesellschaft gelesen. Durch das

¹⁴¹ Vgl.: <http://www.ethik.de.vu>.

Lesen dieses Text rundete sich der Gesamteindruck des Stückes für die Schüler ab. Sie fanden gerade in dieser letzten Szene viele Anknüpfungspunkte des gerade erarbeiteten Konzeptes des Anderen wieder. Durch diese wiederholte Tätigkeit sollte außerdem die Grundeinstellung des Anfangslesens und des gesamten Seminars wieder aufgenommen werden: das es trotz der vielen Theorie in diesem Seminar eigentlich *nur* um die subjektive und individuelle Existenz ging, um das Geworfensein in die Welt.

Wieder begann einer der Seminarleiter zu lesen bei „Garcin *trommelt immer noch gegen die Tür*: Aufmachen! Aufmachen!“¹⁴² Nach und nach las jeder ein Teilstück, unabhängig der Rollenzuweisung des Textes. Mit dem Ende des Stückes endete auch das Seminar.

„Also, machen wir weiter.

Vorhang“¹⁴³

¹⁴² Sartre: Geschlossene Gesellschaft. Hamburg 2000, S. 54.

¹⁴³ Ebd.

Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit war es, zunächst die Philosophie Sartres kurz zu erläutern. Daran anschließend wurden verschiedene Methoden der Gegenwartsphilosophie sowie deren Transformation dargestellt. Praktische Beispiele dazu wurden an Einzelspekten des Denkens Sartres verdeutlicht. Selbstverständlich gibt es noch weitere Methoden, die hätten Erwähnung finden können. Außerdem lassen sich bei Sartre weitere Beispiele mittels der vorgestellten oder anderer Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht umsetzen. Die hier angeführte Auswahl bildete jedoch die Grundlage für einen Kurs zum Thema Jean-Paul Sartre.

Als Abschluss und Synthese der Arbeit stellte ich diesen Kurs vor, in dem Schülern anhand von Medien- und Methodenvielfalt die Philosophie Sartres vermittelt wurde. Diesen Kurs habe ich zusammen mit Sibylle Slavik erarbeitet und durchgeführt. Während dieses praktischen Erlebens stellten sich einige Elemente des Kurses als unpraktikabel heraus. Diese wurden auf der Basis einer gründlichen Reflexion während und innerhalb dieser Arbeit ersetzt bzw. verbessert. Insgesamt ist dieses Wochenendseminar jedoch sehr positiv von den teilnehmenden Schülern aufgenommen worden. Sie hatten dadurch die Möglichkeit, einen Einführung in die Denkweise eines ihnen bis dahin unbekanntem Philosophen zu erhalten, sowie verschiedene Methoden der Herangehensweise an philosophische Texte kennen zu lernen. Besondere Begeisterung löste bei den Schülern die szenische Umsetzung der Philosophie aus.

Eine Weiterentwicklung erfährt der Kurs möglicherweise im Rahmen eines neuen Blockseminars im Herbst 2003.¹⁴⁴

¹⁴⁴ Weitere Informationen dazu: <http://www.ethik.de.vu>.

Anhang

Abbildungsverzeichnis

S. 10

In: Walther (Hrsg.): Kunst des 20. Jahrhunderts. Köln 2002.

S. 11

In: Walther (Hrsg.): Kunst des 20. Jahrhunderts. Köln 2002.

S.12

In: Seibert: Existentialismus. Hamburg 2000.

S.55

In: Hackenesch: Jean-Paul Sartre. Hamburg 2001.

Literatur

Carnap: Der logische Aufbau der Welt. Felix Meiner, Hamburg 1999.

Conrads, Müller: Zur Arbeit mit Texten im Philosophieunterricht. In: Rehfus, Becker (Hrsg.): Handbuch des Philosophieunterrichts. Schwann-Handbuch, Düsseldorf 1986.

Contat, Rybalka: Anmerkung zu Sartre über Geschlossene Gesellschaft. In: Sartre: Geschlossene Gesellschaft. Rowohlt, Hamburg 2000.

Detjen: Aphorismen im Philosophieunterricht. In: ZdP 1/1990

Geffert: Philosophieren als theatraler Akt - Plädoyer für die Öffnung des Wahrheitsbegriffs im Philosophieunterricht. ZdPE 1/1998.

Geffert: Text und Schrift. In ZdPE 2/2000, S. 134.

Gron: Der Aufbruch: die Wende zum „Konkreten“ in: Hügli, Anton (Hrsg.): Philosophie im 20. Jahrhundert, 1. Bd.. Rowohlts Enyklopädie, Hamburg 1992, S. 407-413.

Hackenesch: Jean-Paul Sartre. Rowohlt, Hamburg 2001.

Hartmann: Existenzphilosophie. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd.2. Verlag Schwabe & Co, Basel, Stuttgart 1972.

Held: Einleitung. In Husserl: „Die phänomenologische Methode“, Ausgewählte Texte I. Reclam, Stuttgart 1985.

Hiß: Vom Lesen zum Schreiben - Vom Schreiben zum Lesen. In: ZdPE 2/2000.

Husserl: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie I. In: Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung. Bd. I. Halle a.d.S., 1913.

Husserl: Encyclopaedia Britannica - Artikel. In: ders.: Die phänomenologische Methode, Ausgewählte Texte I. Reclam, Stuttgart 1985.

Jolivet: Französische Existenzphilosophie. A. Francke Verlag, Bern 1948.

Kledzik.: Konstruktive Verfahren im Philosophieunterricht. In: Rohbeck: Denkstile der Philosophie. Thelem, Dresden 2002.

Kledzik: Der Dialogische Konstruktivismus als Ausgangspunkt und Grundlage methodenbewussten Philosophierens. In: ZdPE 2/2000.

Küsters: Dialog - Prinzip des Philosophieunterrichts oder des Philosophierens. In: Rehfus, Becker (Hrsg.): Handbuch des Philosophieunterrichts. Schwann Handbuch, Düsseldorf 1986.

- Lenz, Joseph: Der moderne deutsche und französische Existentialismus. Paulinus-Verlag, Trier 1951.
- Menne: Existenzialismus. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd.2. Verlag Schwabe & Co, Basel, Stuttgart 1972.
- Peterßen: Kleines Methodenlexikon. Oldenbourg, München 1999.
- Rentsch: Phänomenologie als methodische Praxis. In: Rohbeck (Hrsg.): Denkstile der Philosophie. Thelem, Dresden 2002.
- Rohbeck: Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts. In: ders. (Hrsg.): Methoden des Philosophierens. Dresden 2000.
- Rohbeck: Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen, in: ZdPE, 2/2000.
- Roloff: Existentielle Psychoanalyse als „theatrum mundi“. In: König: Sartre. 1988.
- Sartre: Das Sein und das Nichts, Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Rowohlt, Hamburg 2000.
- Sartre: Geschlossene Gesellschaft, Stück in einem Akt. Rowohlt, Hamburg 2000.
- Sartre über Sartre. In ders.: Praxis des Intellektuellen. Reclam, Stuttgart 1981.
- Sartre über sich, 1977/78, aus Jean-Paul Sartre: Gesammelte Werke, Philosophische Schriften I. Hamburg 1994.
- Sartre: Ist der Existentialismus ein Humanismus? In: ders.: Ist der Existentialismus ein Humanismus und andere philosophische Essays 1943 – 1948. Rowohlt, Reinbek 2000.
- Schmidt: Strukturelle Textanalyse im Philosophieunterricht. In: Rohbeck: Denkstile der Philosophie. Thelem, Dresden 2002
- Schnädelbach: Philosophische Argumentation. In: Martens/Schnädelbach: Philosophie – ein Grundkurs. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1991.
- Spanl: Existentialist, das ist einer, der Zahnbelag hat. Kassel, 1995.
- Suhr: Jean-Paul Sartre zur Einführung. Junius Verlag, Hamburg 2001.
- Störig: Kleine Weltgeschichte der Philosophie. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln 1990.
- Taureck: Französische Philosophie im 20. Jahrhundert: Analysen, Texte, Kommentare. Rowohlt Verlag, Hamburg 1988.
- Walther (Hrsg.): Kunst des 20. Jahrhunderts. Taschen, Köln 2002.

Wollnik: Mind Maps und Concept Maps - Orientierungskarten im Gedankenschungel. In: Praxis Geographie, Kreativitätstechniken. Heft 11/2002.

Wuchterl: Methoden der Gegenwartsphilosophie. UTB, Bern, Stuttgart, Wien 1999.

von Wroblewsky.: Jean-Paul Sartre - Ein Engagement für die Freiheit. in: Abel, Günter (Hrsg.): Französische Nachkriegsphilosophie. Berlin-Verlag, Berlin 2001.

Zima: Die Dekonstruktion. Francke Verlag, Tübingen und Basel 1994.

Internet:

(19.3.2003)

<http://pluslucis.univie.ac.at/PlusLucis/011/s0912.pdf>

<http://www.ethik.de.vu>

<http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~forumfd>

<http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~forumfd/curriculum.html>

Arbeitsblatt Concept Map¹⁴⁵

Was?

Eine Concept-Map ist eine Art „Begriffs-Landkarte“: Ungefähr zehn Begriffe, die zu einem bestimmten Thema gehören, werden durch Verbindungslinien miteinander verknüpft. Die Beschriftung dieser Linien und die Richtung der Pfeilspitzen machen die Art der Verknüpfung deutlich.

Warum?

Wenn Sie eine Concept Map erstellen können, haben Sie das Unterrichtsthema wirklich verstanden - und nicht nur einzelne Fakten auswendig gelernt, die Sie sofort wieder vergessen. Mit einem solchen „flexiblen“ Wissen fällt Ihnen das Bearbeiten von neuen Texten zum Thema leichter, außerdem lernen Sie, neue Informationen viel besser mit Ihrem Vorwissen zu verknüpfen - und somit länger zu behalten!

Wie?

1. Sie benötigen ein unliniertes, großes (DIN-A-3-)Blatt im Querformat, einen Stift und Begriffskärtchen (die Begriffskärtchen erhalten Sie vom Lehrer; geübte Concept Mapper erstellen ihre Begriffskärtchen selbst).
2. Lesen Sie sich die Begriffskärtchen aufmerksam durch und überlegen Sie, was sie mit dem Thema der Concept Map zu tun haben.
3. Legen Sie die Kärtchen, die Ihrer Meinung nach nicht zum Thema passen, beiseite. Falls statt dessen andere Begriffe fehlen, ergänzen Sie diese auf den leeren Kärtchen.
4. Ordnen Sie nun alle ausgewählten Kärtchen auf dem Blatt Papier an. Achten Sie dabei auch darauf, ob bestimmte Begriffe enger miteinander verbunden sind als andere; diese „Nähe“ können Sie beim Ordnen der Kärtchen berücksichtigen.
5. Kleben Sie alle Begriffe fest und ziehe Verbindungslinien. Wichtig dabei ist, dass alle Verbindungen beschriftet werden müssen und die Richtung der Verbindung durch eine (oder zwei!) Pfeilspitzen deutlich gemacht wird. Ziehen Sie nur sinnvolle Verbindungen, die Begriffe müssen nicht alle miteinander verbunden sein.
6. Betrachten Sie Ihre Concept Map: Machen alle Verknüpfungen Sinn? Fehlen vielleicht noch weitere Begriffe? Ergänzen Sie gegebenenfalls andere Begriffe oder Verknüpfungen.

¹⁴⁵ Dieses Arbeitsblatt wird in abgewandelter Form übernommen von Wollnik: Mind Maps und Concept Maps - Orientierungskarten im Gedankenschwungel. In: Praxis Geographie, Heft 11/2002, S. 12 ff.