

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

Inauguraldissertation

„Tolle, lege!“

**Fachdidaktische Reflexion und praktische Erprobung
„sehenden“ Lesens.**

zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.

am Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften

der Freien Universität Berlin

im Jahr 2015.

Vorgelegt von Hubertus Stelzer

geboren in Straubing/Ndby.

Gutachter:

1. Prof. Dr. Markus Tiedemann

2. Prof. Dr. Ekkehard Martens

Tag der Disputation:

Dienstag, 16. 06. 2015

Fachdidaktische Reflexion und praktische Erprobung „sehenden“ Lesens.

INHALTSVERZEICHNIS

1.	Einleitende Beobachtungen.....	6
1.1.	Problemfeld Lesen.....	6
1.2.	Lesen im sozio-kulturellen Kontext.....	11
1.3.	Lesen empirisch beobachtet.....	12
1.4.	Formulierung der Fragestellung und des methodischen Aufbaus.....	15
2.	Lesen und Literaturwissenschaft.....	17
2.1.	Ergebnisse der empirischen Leseforschung.....	17
2.2.	Häppchenlesen.....	18
2.3.	Lesebiographie.....	21
2.4.	Pflicht-lesen.....	25
3.	Spezifika Philosophischen Lesens.....	31
3.1.	Lesen und Erkennen.....	36
3.1.1.	Literarische Erkenntnis.....	36
3.1.2.	Sehen als Erkennen.....	40
3.2.	Literarische Philosophie und philosophische Literatur.....	42
3.2.1.	Texte für den Philosophieunterricht.....	45
3.2.2.	Zusammenfassung.....	48
3.3.	Lesen im Unterricht als Bewegung des Denkens.....	50
3.4.	Pluralität der Lesemodi.....	51
3.4.1.	Analytisches Lesen.....	51
3.4.2.	Sehendes Lesen.....	58
3.4.2.1.	Philosophie der menschlichen Dinge.....	59
3.4.2.2.	Literarisch-sprachliche Ausformung der Philosophie der menschlichen Dinge.....	62
3.5.	Die Struktur sehenden Lesens.....	64
3.5.1.	Phantasie.....	65
3.5.2.	Sehen.....	67
4.	Sehendes Lesen bei Friedrich Nietzsche.....	72
4.1.	Lesen und Wiedererkennen.....	72
4.2.	Nietzsche als Leser.....	84

4.3.	Nietzsche lesen.....	86
4.3.1.	Das Wort vom Spiel.....	88
4.3.2.	Leben als Er-Leben	93
4.3.3.	Erfahren und Leben.....	96
4.3.4.	Die andere Seite	100
	<i>Etymologischer Exkurs: Der Begriff Experiment.....</i>	<i>106</i>
4.3.5.	„Leser, wie ich sie brauche“	109
4.3.5.1.	„Orales“ Lesen oder: Lesen mit Leib und Seele	110
4.3.5.2.	Musisches Lesen oder: Lesen mit Geschmack	114
4.3.5.3.	Elitäres Lesen.....	120
4.3.5.4.	Ruhe.....	122
4.3.5.5.	Kriterium.	124
4.3.5.6.	Resultate.....	126
4.4.	Zusammenfassung	130
5.	Stellenwert des Lesens in der Fachdidaktik.....	131
5.1.	Fachdidaktische Impulse aus der Beschäftigung mit F. Nietzsche.....	131
5.2.	Fachdidaktische Ansätze in der Tradition analytischen Lesens	132
	Josef Schmucker-Hartmann – Wulff Rehfus – Martin Euringer – Jonas Pfister – Jay F. Rosenberg – Reinhard Brandt – Volker Pfeifer – Barbara Brüning – Johannes Rohbeck - ...	133
	<i>Historischer Exkurs: Die sog. Lesewut im 18. Jh.....</i>	<i>152</i>
	Volker Steenblock – Van der Leeuw/Mostert	163
5.3.	Fachdidaktische Ansätze in der Tradition sehenden Lesens.....	167
	Ekkehard Martens – Christian Gefert - Stephen Law – Jens Soentgen – Olaf Breidbach – Kurt Langebeck	167
5.4.	Lesen im Bereich Kompetenzorientierung.....	184
	Anita Rösch.....	184
5.5.	Zusammenfassung und Weiterführung.....	187
6.	Praktische Erprobung: Der Mindelheimer Philosophiepreis als spezifisch philosophischer Beitrag zur Leseerziehung.....	195
6.1.	Idee und Konzept des Mindelheimer Philosophiepreises	195
6.1.1.	Dotierung.....	200
6.1.2.	Zusammenarbeit mit öffentlichen Institutionen, Sponsoren.....	201
6.1.3.	Frankfurter Buchmesse	201
6.1.4.	Preisverleihung und philosophisches Cafe.....	203
6.1.5.	Meisterklasse des Mindelheimer Philosophiepreises	203
6.2.	Lektürearbeit in der Jury	204
6.2.1.	Wahl der Jury und Präsentation.....	204

6.2.2.	Bereitstellung der Leseexemplare in der Schülerbücherei	207
6.2.3.	Lesen der eingereichten Bücher	208
6.2.4.	regelmäßige Jurysitzungen	212
6.2.5.	Präsentation und Repräsentation	218
6.3.	Interview mit Jurymitgliedern	220
7.	Resümee	232
Literatur		239
Lebenslauf	Hubertus Stelzer	250
Appendix 1	Zusammenfassung der Ergebnisse der Dissertation	251
Appendix 2	Abstract	252

1. EINLEITENDE BEOBACHTUNGEN

*„Nur wer gerne liest, wird ein Leben lang lesen
und dadurch auch lernen.“¹*

1.1. PROBLEMFELD LESEN

Mit diesem Credo, dem klaren Bekenntnis zum Lesen als wesentlicher Kulturtechnik, zumindest im Bereich des menschlichen Lernens, das in diesem Zusammenhang als lebenslänglich beschrieben wird, beginnt das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München 2005 seine Überlegungen zur Leseförderung nach PISA. Handlungs- und projektorientierte Unterrichtsmethodik, Erarbeitung von individuellen Lesestrategien sowie die Bereitstellung von Materialien zur Einübung unterschiedlicher Formen einer Lesepraxis, die das „fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch“² als eine den Schüler in die Passivität führende Methode hinter sich lässt und unter Einbezug neuer Medien Wert legt auf Lust, Genuss und Geselligkeit³, werden als Hilfestellungen für Lehrer wie Schüler angeführt, die dazu beitragen sollen, eine im Sekundarbereich deutlich feststellbare ablehnende Haltung gegenüber dem Lesen zu überwinden und gleichzeitig eine positive Lesebereitschaft beim Schüler zu erzeugen.

Ist dieser Bericht freilich in erster Linie auf den Sprachunterricht bezogen, können die bildungstheoretischen Forderungen und didaktischen Handlungsmöglichkeiten, die darin aufgezeigt werden, durchaus – grundlegend, indem sie auf das Fundament des Philosophierens verweisen – auf den Philosophieunterricht bezogen werden: „Seit es philosophische Texte gibt, ist das Lesen von Texten eine wichtige Tätigkeit von Philosophinnen und Philosophen. Im Studium der Philosophie war und ist es hinsichtlich des Zeitaufwandes oftmals die Haupttätigkeit. Im Unterricht am Gymnasium ist das Lesen philosophischer Texte ebenfalls eine wichtige Tätigkeit. Denn nur durch die Auseinandersetzung mit philosophischen Texten kann man tiefer in die Philosophie vorstoßen (es sei denn, man sei ein Genie, das alle möglichen Probleme und Lösungsmöglichkeiten der Philosophie von sich aus entwickeln kann).“⁴ Danach gilt auch im philosophiedidaktischen Kontext und vielleicht sogar in ganz besonderer Weise für ihn: sind Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich grundsätzlich nicht bereit und/oder in der Lage, Texte auf ihre Aussage hin zu befragen und nachzuvollziehen, werden sie auch im Philosophieunterricht nicht bereit und/oder in der Lage sein, philosophische Texte verstehend zu lesen. Damit gälte es aber auch, philosophische Texte aus dem Unterricht auszugliedern und auf sie zu

¹ Leseförderung nach Pisa, 4.

² A.a.O., 12.

³ Vgl. ebd.

⁴ Pfister, J., Fachdidaktik Philosophie, 51. Ähnlich Conrads, H., Müller, M., Zur Arbeit mit Texten im Philosophieunterricht, 280: „Fragen wir nach der Besonderheit und der Bedeutung des Philosophieunterrichts und damit nach seiner Rechtfertigung als Unterrichtsfach am Gymnasium, so müssen wir nach der Eigenart philosophischen Wissens fragen. Es ist unumstritten, daß uns philosophisches Wissen im wesentlichen als Überlieferung in Form von Texten vorliegt.“

verzichten, weil sie dem Schüler nicht als Hilfestellung für das Erlernen eigenständigen Denkens dienen, sondern als solche grundsätzlich erst erfahren und eingeübt werden müssten, was im Rahmen der zeitlichen wie didaktischen Möglichkeiten des Philosophieunterrichts nicht geleistet werden kann.⁵

Pfister erkennt hinsichtlich der Erörterung dieser Fragestellung jedoch richtig, dass Philosophie immer schon, seit sie sich in Texten artikuliert und verschriftlicht, auf Texte und Kon-texte verwiesen ist und selbst wiederum auf Texte der Philosophie und deren Kon-texte verweist. Deshalb kann es keinen Verzicht auf philosophische Texte und Kontexte im *Philosophie*-unterricht geben, solange und insofern Philosophie den Rahmen und Inhalt dieses Unterrichts bildet, und deshalb muss dann auch das Lesen philosophischer Texte innerhalb des Unterrichts oder eines Unterrichtsgeschehens, das auch die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts umfasst, als ein Teilaspekt eines philosophischen Lese- und Unterrichtsprozesses gesehen werden, dem weitere Faktoren zuzuordnen sind, die in der Gesamtsicht dessen, was Lesen im philosophiedidaktischen Kontext bedeutet, nicht vernachlässigt werden dürfen:

- Ein besonderer Aspekt des Lesens in Zusammenhang mit dem Philosophieunterricht liegt auf der Betrachtung des Philosophielehrers als Leser.⁶ Seine persönlichen Leseerfahrungen mit philosophischen Texten, die er sich als Schüler in seinem Unterricht an der Schule, als Student in den Seminaren an der Universität und im privaten Bereich erworben hat und weiter erwirbt, fließen wesentlich in das Geschehen mit ein, das er als Lehrender im Philosophieunterricht anstößt, wenn er philosophische Texte für die Behandlung und Erörterung, das Gespräch und den Dialog mit den Schülern auswählt und zugrunde

⁵ An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass diese Problematik auch im religionspädagogischen Bereich eine bedeutende Rolle spielt. Wie können Schülerinnen und Schüler zum Lesen der biblischen Texte motiviert werden? Unterschiedliche methodische Versuche aus dem gestalterischen Bereich vermögen zwar punktuell und aktuell zu überzeugen, soll aber auf ein Lesen gezielt werden, das sich einer langfristigen Lesepraxis öffnet, so wird man nicht über die Erkenntnis hinweg kommen, dass die Auseinandersetzung mit den Schriften des Alten und Neuen Testaments bei Schülern weitgehend auf verhaltenes Interesse stößt.

⁶ Eggert, H., Gral, W., *Lektürebographie*, 773f., betonen ausführlich und eindringlich die Notwendigkeit lesender Lehrer; hier handelt es sich um Deutschlehrer, die es gelernt haben, selbst so mit Literatur umzugehen, dass Lesen und Leben miteinander in Kontakt und Berührung kommen, bevor sie sich bemühen, die im Unterricht zu lesenden Texte mit den Schülern – auch für deren Leben – aufzuschließen. Dieser Typ des lehrenden Lesers oder lesenden Lehrers ist „Ergebnis längerfristiger Prozesse der beruflichen und privaten literarischen Sozialisation“ (S. 774). Was für den Germanisten bezüglich literarischer Texte gilt, ist in gleicher Weise für den Philosophielehrer zu fordern. Basis und Fundament einer Hinführung junger Menschen zu philosophischen Texten sind im persönlichen Leseverhalten des Lehrers zu sehen. Seine Art des Umgangs mit Texten, die Verbindung des Gelesenen mit dem eigenen Lesestil, prägt den Umgang der Schüler mit den zu lesenden Texten. Insofern wird auch beim philosophischen Lesen, zumal in der Erstbegegnung mit philosophischen Texten, von einer ästhetischen Dimension auszugehen sein, die, ergänzend zur kognitiven Lesefunktion, als wesentlicher Bestandteil nachhaltiger Lesemotivation, -bereitschaft und -fähigkeit anzusehen ist. Schön, E., *Zur aktuellen Situation des Lesens*, 40., entdeckt innerhalb der Entwicklung eines lektürebographischen Ansatzes im Leseverhalten Jugendlicher zwischen Pubertät und Adoleszenz, „... daß die Offenheit Jugendlicher für personale Lese-Anregungen gegenüber Eltern und mehr noch gegenüber Lehrern zunimmt“. Insofern es sich hierbei um Beobachtungen aus dem Bereich literarischen Lesens handelt, kann – und muss – auf diesen Befund auch für den Bereich philosophischen Lesens im Sekundarbereich zurückgegriffen werden, da davon ausgegangen werden kann, dass Leseerfahrung als Tätigkeit in der Schule vom literarischen Bereich des Deutschunterrichts her auf die jeweiligen spezifischen geisteswissenschaftlichen Bereiche übertragen und in diese Unterrichtsfächer in jeweilig subjektiver Bewertung eingebracht wird.

legt. Der Lehrer als Leser bringt seine eigenen Erfahrungen prägend und gestaltend in die Begegnung der Schüler mit philosophischen Texten ein und wird wohl von dort her entsprechende Motivation und persönlichen Anstoß geben. Lesen beginnt also nicht erst mit dem Vorlegen der Texte im Unterrichtsgeschehen selbst, sondern bereits auf der Ebene der – in einem weiten Sinne verstandenen – Unterrichtsvorbereitung des Lehrers. Nicht nur die Kenntnis und das Verständnis der Inhalte der an der Universität erarbeiteten philosophischen Texte, in Ausschnitten oder als sogenannter Ganzschrift, bestimmen die Wahl eines Textes für den Unterricht, sondern ebenso wird die jeweilige Begegnung mit einem Text im persönlichen Lesen des Lehrers und dessen Wirkung auf ihn als Leser eine beachtliche Rolle spielen, die sich auf die Auswahl der Texte für den zu gestaltenden Philosophieunterricht auswirkt. Deshalb muss auch aus der Perspektive des lesenden Lehrers heraus nachgefragt werden, worum es sich beim Lesen als aktiver Tätigkeit der lesenden Schülerinnen und Schüler eigentlich handelt und welche Rolle dem Akt des Lesens selbst für die didaktische Beobachtung und Auswertung innewohnt.⁷

- Immer schon, unabhängig davon, ob ein Text in unmittelbarer schriftlicher Form den Schülern vorliegt oder ob er mittelbar in Form einer methodischen Aufarbeitung eines Textes als Referat, als Zusammenfassung eigenständiger Erarbeitung eines Textes oder in einer Gruppe zur Sprache kommt, liegt dem Philosophieunterricht in ganz spezifischer Weise philosophisches Textmaterial zugrunde, insofern nämlich europäische Tradition des Philosophierens ab Platon als dominant literarisch beschrieben werden kann. Mit der literarischen Darstellung ursprünglich mündlichen (sokratischen) Dialogs als philosophischer Form der Kommunikation (des Philosophierens) beginnt die Fixierung der Gedanken einzelner Philosophen und deren „Schulen“ in dominant textgebundener Weise des Philosophierens, richtiger jetzt: der Philosophie, die die Mündlichkeit der dialogischen Auseinandersetzung zwar nicht vergisst, zunehmend aber, vor allem im akademischen Bereich, beginnt, philosophische Gedanken und Fragestellungen schriftlich festzuhalten und zu fixieren.
- Schüler begegnen in den Sekundarstufen des gymnasialen Unterrichts ständig Texten in den unterschiedlichsten literarischen Gattungen und Formen. Neben den klassischen literarischen Fächern der Alt- und Neuphilologie werden Texte auch in den Naturwissenschaften, Geschichts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, in den künstlerischen Fächern und besonders intensiv im Literaturunterricht des Deutschunterrichts gelesen und rezipiert.⁸ Allein die permanente Beschäftigung mit den Schulbüchern, die im Unterricht und der häuslichen Erarbeitung des Lehrstoffs eine wesentliche Grundlage des Lernens bilden, zeigt, dass Schule ein zentraler Lernort des Lesens (Leseerziehung) ge-

⁷ Die Bedeutung des lesenden Lehrers für den Philosophieunterricht erkennt Rehfus, W., *Der Philosophieunterricht*, 1986, 158f., stellt dabei aber die „gewissenhafte Auseinandersetzung“ (S.158) anhand analytisch-wissenschaftlicher Methodik in den Vordergrund und nicht den Akt des Lesens selbst, d.h. Rehfus differenziert nicht zwischen der Tätigkeit des Lesens und der des Interpretierens.

⁸ „Handlungsfelder einer aktiven Leseförderung“ sind deshalb im schulischen Bereich nach Hurrelmann alle Unterrichtsfächer über den Deutschunterricht hinaus. Hurrelmann, B., *Leseförderung*, 24.

nannt werden kann und dies auch ausdrücklich sein will. Dass sich hierbei immer wieder Probleme bzgl. der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler, nicht nur in der Sekundarstufe I, zeigen und erweisen, kann daran ermessens werden, dass in den Lehrbüchern für den Unterricht zunehmend von einer sog. Textlastigkeit hin zu textvermittelnden Methoden bildhafter und graphischer Darstellung übergegangen wird. Schriftliche Texte werden graphisch dargestellt, visuell untermalt und anhand begleitenden Bildmaterials erläutert.⁹

- Unter Berücksichtigung des Anspruchs, dass gymnasiale Bildung der Sekundarstufe II junge Menschen zum wissenschaftlichen Arbeiten an einer Universität heran- und einführt, wird Lesen im schulischen Bereich auch wissenschaftliche Texte im akademischen Bereich im Blick haben und deren Lektüre vorbereiten. Dies bedeutet jedoch nicht, akademische Texte, die einer spezifisch akademischen Arbeitsmethodik vorbehalten sind, bereits in einer Phase der schulischen Bildung anzuwenden, die entsprechend den Lernerfordernissen der gymnasialen Oberstufe (in Bayern: Qualifikationsstufe) eine qualitativ andere Methodik des Lernens beinhaltet. Akademischen Arbeitsstil in der Sekundarstufe II punktuell einführend vorzustellen, vermag bei den Schülerinnen und Schülern, die nach dem Abitur ein universitäres Studium planen, durchaus Spannung und Interesse zu erzeugen, ihn als durchgängige und grundsätzlich anzuwendende Methodik in der gymnasialen Oberstufe einzufordern, wird jedoch auf längere Sicht Überforderung und damit verbundenes Absinken der Leistungsbereitschaft und -fähigkeit mit sich bringen. Es darf also nicht außer Acht gelassen werden, dass Sprache und Inhalt von Texten jeweils dem Alter sowie dem Lern-, Kenntnis und Arbeitsstand der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen angepasst sein müssen. Bei der Auswahl und Erarbeitung der zu lesenden Texte sind das pädagogische Geschick und die Aufmerksamkeit des Lehrers für die Fähigkeiten und Interessen seiner

⁹ Zu verweisen wäre an dieser Stelle auf Türckes Kritik modernen Leseverhaltens, die die Tendenz darlegt, Texte einer Visualisierung zuzuführen, die Texte mehr und mehr zu Bildkommentaren und -beschreibungen verkümmern lässt. „Auch Akademikeraugen werden der Führung durch ein geschicktes *layout* immer bedürftiger, haben hier einen Absatz, da eine Graphik, dort ein Bildchen immer nötiger, um das Entziffern von Begriffen aus Schriftzeichen überhaupt noch durchzuhalten. Zu den stillen Voraussetzungen des gesamten *printdesings* gehört, daß ohnehin niemand mehr die Konzentration und Ausdauer hat, um einen Text von Anfang bis Ende, Zeile für Zeile zu verfolgen. Das Leseverhalten – auch das wissenschaftliche, nicht nur das Schmökern – ähnelt sich dem *zapping* an, das vor dem Bildschirm normal geworden ist, und wie Werbeagenturen sind sogleich Medientheoretiker da, die den Notstand als neue Tugend verkaufen, etwas als Befreiung von der Knechtschaft der Buchstabenfolge hin zu einem spontanen Lesevergnügen, das sich aus vorgegebenen Texten kreativ seinen eigenen herstellt. ... Doch ein Text mag typographisch noch so gut gestylt sein, der darin verschlüsselte Inhalt noch so anschaulich sein – im Bann des Bilderschocks beginnen die Buchstaben wie verflüchtigte, vertuschte, verpfuschte Bilder anzumuten, die nach kantigen, prägnanten geradezu rufen.“ (Türcke, C., *Erregte Gesellschaft*, 292.) Man mag aus diesen Formulierungen zu Recht eine überspitzte Bewertung in kulturpessimistischer Färbung heraushören; was Türcke pointiert als Kennzeichen einer sensationsorientierten Gesellschaft beleuchtet, kann jedoch durchaus als bedenkenswerte fachdidaktische Herausforderung ernstgenommen werden: im Umgang mit philosophischen Texten in Lehr- und Unterrichtsmaterialien für Schülerinnen und Schüler ein angemessenes Maß der Visualisierung zu finden, das sich zum einen als methodische Hinführung zum verstehenden und konzentrierten Lesen versteht, zum anderen aber auch nicht zu einer Ablenkung des Lesers von der Textbegegnung führt. Vgl. dazu in ähnlicher Diktion Petrucci, A., *Lesen um zu lesen: Eine Zukunft für die Lektüre*, 522f.

Schüler gefragt. Sensibilität und Erfahrung ermöglichen ein Abwägen auf Seiten des Lehrers, welche Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im lesenden Umgang mit Texten bereits vorhanden, deshalb gefordert, und welche Möglichkeiten noch gefördert werden können.

Insofern und inwieweit es also im Rahmen der Möglichkeiten schulischen Philosophieunterrichts liegt, mit Schülern das Lesen philosophischer Texte aus dem akademischen Bereich zu erlernen, muss ernsthaft bedacht, didaktisch konzipiert und nach einer Phase der beobachteten Unterrichtspraxis anschließend empirisch ausgewertet werden. Es ist davon auszugehen, dass dann langfristig Philosophieunterricht – auch – als Lektürekurs gestaltet werden muss und kann, jedoch nicht nur und zuallererst in dem Sinn, dass gelesene Texte zum Inhalt gemeinsamen reflektierend-philosophierenden Dialogs werden, sondern in einer elementaren und fundamentalen Weise der Leseerziehung, die sich mit den methodischen Fragen des Lesens befasst, wie die Lektüre philosophischer Texte so angegangen werden kann, dass Lesen als eigenständiger intellektueller Akt eigenes Denken anstößt und in Bewegung bringt. Denn da – philosophische – Texte, und darunter werden im Allgemeinen akademische philosophische Texte verstanden, die Grundlage eines Philosophieunterrichts, wie Pfister dies fordert, bilden – einschränkend und abwägend soll formuliert werden: bilden *können*-, müssen sie in einem ersten Schritt zuerst einmal gelesen werden. Dabei ist damit noch nichts darüber ausgesagt, welche Rolle Texte im Philosophieunterricht als Fundament und Grundlage spielen können oder sollen. Pfister selbst spricht an, dass die Auseinandersetzung mit den Texten Anstoß sein soll, sozusagen Startplatz, von dem aus der Leser selbstständig weiter in philosophische Reflexion vorstoßen kann, die eine Entwicklung des eigenen Denkens und Fragens antreibt. Als Anstoß für eigenständiges Denken stehen solche Texte im Dienst des denkenden und denken wollenden Lesers und erfüllen keinen Selbstzweck, wollen dies wohl auch nicht sein, sind also im Bereich Methodik einzuordnen und damit stellen sie auch nicht das didaktische Ziel eines Unterrichts dar, dem es darum geht, mit jungen Menschen in ein dialogisches Geschehen einzutreten, das sich der methodischen Entwicklung eigenständigen Denkens widmet. Der Startblock, von dem aus losgelaufen wird, ist also der Akt des Lesens des im Philosophieunterricht zur Sprache kommenden Textes.

Die Schwierigkeiten und Probleme der Sprachdidaktik hinsichtlich des Lesens eigen- und fremdsprachlicher Texte beziehen sich also auch auf das Lesen im Philosophieunterricht. Philosophie im Text begegnet dem Schüler sprachlich in schriftlicher Form und bedarf gleichermaßen der Basiskompetenz des Lesenkönnens sowie der intrinsischen Motivation des Lesenwollens.

Kaum ein Thema in der zurzeit sehr belebten Bildungsdiskussion innerhalb des deutschsprachigen Raums wird so einstimmig anerkannt, wie die Notwendigkeit solcher „Lesekompetenz“ junger Menschen.¹⁰ Wobei die Frage, warum es denn notwendig ist, Lesen im Sinn einer Kulturtechnik zu beherrschen, differenziert angegangen und betrachtet werden muss. Ein bloßes Insistieren auf der Notwendigkeit der Beherrschung elementarer Kulturtechniken hilft hier nicht weiter. In den Kompe-

¹⁰ Vgl. hierzu Prondczynski, A., „Lesen“ als Metapher der Weltaneignung, 258.

tenzbereichen kommunikativer Vernetzung (soziale Netzwerke etc.) und des Austauschs alltagsgestaltender Informationen (Fahrpläne, Öffnungszeiten etc.) wird gewöhnlich kein Klärungsbedarf bezüglich der Frage nach der Notwendigkeit des Lesens gesehen. Wenn es sich aber um ein Lesen handelt, das nicht mehr, zumindest in erster Linie, der Aufnahme zur Lebensbewältigung notwendiger Informationen dient, also im Sinn der klassischen Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen, sondern den weiten Rahmen bildungstheoretischer Fundierung und geisteswissenschaftlicher Orientierung ausleuchtet, steht eine Dimension von Lesen im Blick und zur Diskussion, die es in dieser Arbeit zu bedenken gilt. Lesen im Philosophieunterricht greift auf die elementare Basis- oder Grundkompetenz des Lesen-könnens zurück und nimmt sie auf. Die sich am Startblock des Philosophieunterrichts befindenden Schülerinnen und Schüler müssen wissen, wie Lesen geht und sie müssen dies bereits mehrfach geübt haben, um dann auch lesen zu können.

Der bereits erwähnte ISB-Bericht Leseförderung nach PISA betont, dass es um das Lernen des Menschen gehe, weshalb und wozu das Lesen benötigt werde. Damit durch Lesen gelernt wird, muss allerdings etwas zum Akt des Lesens hinzukommen, was der Bericht innerhalb der psychologischen Motivationstheorie ansiedelt: nur wer lesen *will*, wer es gerne tut, der wird auch längerfristig Sinn und Motivation im Lesen entdecken können und dann auch lernen. Denn – man muss wohl sagen: auch – durch das Lesen geschieht und ereignet sich ein Lernprozess im Menschen. Insofern Lernen mit dem Akt des Lesens implizit verbunden ist und also, als dem Lesen eigen, sich im Vollzug des Lesens ereignet oder deshalb Lesen als ein methodischer Zugang zum Ziel der Erreichung eines Lerninhalts angewandt und gelernt werden kann und muss, ist es für die Fachdidaktik notwendig, sich der Frage nach dem Lesen zu widmen und sich mit den Möglichkeiten des Lesens philosophischer Texte im Philosophieunterricht eingehend auseinander zu setzen.

1.2. LESEN IM SOZIO-KULTURELLEN KONTEXT

Peter Sloterdijk hat in seinem Vortrag „Regeln für den Menschenpark“ bereits 1999 einen wesentlichen Zusammenhang des Lesens mit dem humanistischen Verständnis des Menschen in bildungsbürgerlich geprägter Gesellschaft herausgestellt. Lesen trägt in dieser Tradition in elementarer Weise methodisch dazu bei, menschliche Gesellschaften in einen Zustand der Menschlichkeit zu versetzen, in ein „Zeitalter der bewaffneten und belesenen Humanität“¹¹. Sloterdijk stellt dar, wie jegliche Form des bürgerlichen Humanismus den Traum „von der schicksalhaften Solidarität derer, die dazu auserwählt sind, lesen zu können“¹² in sich birgt und deshalb dem missionarischen Eifer erliegt, diesen Traum in die Realität zu übersetzen: „Was sind die neuzeitlichen Nationen anderes als die wirkungsvollen Fiktionen von lesenden Öffentlichkeiten, die durch dieselben Schriften zu einem gleichgesinnten Bund von Freunden würden? Die allgemeine Wehrpflicht für die männliche Jugend und die allgemeine Klassiker-Lesepflicht für Jugendliche beider Geschlechter charakterisie-

¹¹ Sloterdijk, P., Regeln für den Menschenpark, 12.

¹² A.a.O., 10.

ren die klassische Bürgerzeit ...“¹³ Mensch wird Mensch in seinem sozio-kulturellen Zusammenleben mit anderen durch den Gebrauch der Waffen gegenüber den Feinden und dem Gebrauch der Bücher mit seinen Freunden. Was die Bedeutung der Macht der Waffen betrifft, gibt es nicht nur auf intellektueller Seite seit 1945 immer tiefer greifende Zweifel, der Glaube an die gestaltende Macht der Literatur bleibt unbestritten. Um die Hoffnung auf Zivilisation, Zivilisierung, Humanität und Humanisierung am Leben erhalten zu können, scheinen Lesebereitschaft und -fähigkeit (nicht nur) junger Menschen ungefragt und beinahe selbstverständlich von besonderer Bedeutung zu sein. Lesen wird in diesem Verständnis in einen gesellschaftlich-kulturellen Rahmen eingebunden und erfüllt dabei die Funktion, die bestehenden Strukturen des kulturellen und sozialen Systems zu stützen und zu festigen. Alles Sprechen über Humanismus und humanistische Tradition bleibt an das Lesen der Menschen fixiert. Die Fragestellung nach einer spezifischen Form philosophischen Lesens erhält hier eine Dimension, die das Lesen aus einer individualistisch geprägten Perspektive herausnimmt und in den größeren Zusammenhang der Auswirkungen des Lesens der vielen Mitglieder einer Gesellschaft für die Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens stellt.

1.3. LESEN EMPIRISCH BEOBACHTET

Dass die innerhalb der schulischen Bildung aktuell erreichten Ergebnisse, was Textverständnis, Lesebereitschaft und Nachhaltigkeit betrifft, im besten Fall als zufriedenstellend bezeichnet werden können, macht nicht nur aus empirischer Sicht der PISA Bericht 2009¹⁴ klar, der nur in Relation zu den noch mittelmäßigeren Ergebnissen von 2005 betrachtet optimistisch eine Verbesserung der Situation beschreiben kann, sondern, weil von einer Veröffentlichung der Ergebnisse absehend, weniger dramatisch in den Augen der Öffentlichkeit, hochbrisant aber, was die Konsequenzen für den Schul- und Hochschulalltag betrifft, auch eine Umfrage bei Mitgliedern des Philosophischen Fakultätentags 2012¹⁵: neben grammatikalischen Problemen, so

¹³ Sloterdijk, P., Regeln für den Menschenpark, 12.

¹⁴ Siehe: http://pisa.dipf.de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Zusammenfassung.pdf. Steenblock, V., Philosophische Bildung, S. 134ff. verweist darauf, dass bei dem in PISA verwendeten Begriff der Reading Literacy von einer Grundkompetenz (im Sinn der Lesefähigkeit) die Rede ist, die gegenüber dem deutschen Begriff von Bildung doch eine Reduktion in Richtung einer „Grundbildung“ (S. 136) bedeutet. Gleichwohl sieht er darin eine berechtigte Möglichkeit der Philosophiedidaktik, wenn sie beabsichtigt, „unter einer gewissen Federführung der Deutschdidaktik sozusagen ihren Beitrag zur Förderung eines der wichtigsten PISA-Zugriffe, nämlich der bereits angesprochenen Lesekompetenz zu leisten – ein sicherlich nicht sinnloses Unterfangen.“ (S. 137) Wenn Steenblock den philosophiedidaktischen Beitrag in unmittelbarer Nähe zur Deutschdidaktik sieht, bringt er auch den Begriff Lesen in einem durchaus technischen Verständnis in diese Nachbarschaft, sodass Philosophiedidaktik keinen eigenen Ansatz einzubringen hätte und lediglich innerhalb der Stufungen der einen Lesekompetenz zusätzlich methodisch mitarbeiten kann an einer Weiterentwicklung „in Richtung des Anforderungsspektrums „Reflektieren und Bewerten““ (S. 137). Es stellt sich die Frage, inwiefern dann eine Abgrenzung gegenüber der Deutschdidaktik vorgenommen werden kann und ob philosophische und literarische Texte in gleicher Weise gelesen werden (können). Zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem in PISA verwendeten funktionalen angelsächsischen Lesebegriff siehe auch: ders., Textkonstruktion und philosophisch-ethische Reflexivität, 48-51; sowie Graf, W., Der Sinn des Lesens, 7-11.

¹⁵ Siehe hierzu das Interview von B. vom Lehn mit Prof. Dr. G. Wolf in: vom Lehn, B., Gute Selbstdarstellung, schlechte Sprachbeherrschung. In: faz vom 15.07.2012, abgerufen unter: <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/kennntnisse-von-studienanfängern-gute-selbstdarstellung->

die befragten Lehrstuhlinhaber und Dozenten, können Studenten der ersten beiden Semester nicht mehr auf eine Lesekompetenz zurückgreifen, die es ihnen ermöglicht, Argumentationslinien in Texten nachzuvollziehen oder überhaupt zu erkennen.¹⁶

Die Problematik, die sich andeutet, gilt es genauer zu benennen:

- empirische Befunde, pädagogische Beobachtungen an Schulen sowie Erfahrungen im wissenschaftlichen Umfeld der Universitäten bestätigen gegenseitig, was die defizitäre Lesefähigkeit und -bereitschaft von Schülern und Studenten betrifft,
- neu in die Wege geleitete und angeleitete Methoden zur Förderung der Lesekompetenz scheinen sich allmählich in einer leichten Veränderung der Situation bezüglich der unteren, basalen Lesekompetenzen auszuwirken, können aber nicht auf eine Veränderung der grundsätzlichen Problematik einwirken.

„In Deutschland setzt sich mit der PISA-Erhebung 2009 ein Trend fort, der schon in den Erhebungen 2003 und 2006 zu beobachten war, nämlich eine kontinuierliche Verbesserung der Lesekompetenz.“¹⁷ Wie das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in seiner Auswertung der PISA-Studien 2000 und 2009 vergleichend feststellt, zeigt sich ein Trend dahingehend, dass der Prozentsatz der als schwache Leser zu bezeichnenden Schülerinnen und Schüler deutlich abnimmt. „Insgesamt ist für die Lesekompetenz Jugendlicher in Deutschland seit PISA 2000 ein positiver Trend zu konstatieren. Nicht nur hat sich die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Mittel signifikant verbessert, sondern es ist insbesondere der untere Kompetenzbereich, in dem sich ein deutlicher Zuwachs an Lesekompetenz verzeichnen lässt. Die obere Grenze des Bereichs, in dem sich die Lesekompetenz der schwächsten zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler bewegt, ist um etwa eine Drittel Standardabweichung gestiegen. Entsprechend muss bei deutlich weniger Schülerinnen und Schülern konstatiert werden, dass sie auch die relativ einfachen, auf Kompetenzstufe Ia angesiedelten Leseaufgaben (vgl. im Einzelnen Abschnitt 2.1) nicht bewältigen.“¹⁸ Trotz dieser sicher ermutigenden Beobachtung aber kann gerade an der Spitze der Kompetenzstufen, die sich auf die Interpretation und Beurteilung gelesener Texte bezieht, keine wesentliche positive Veränderung innerhalb der zum Vergleich vorliegenden zwei PISA-Studien festgestellt werden, so dass die Forschungsgruppe konstatiert: „Zugleich muss jedoch festgestellt werden, dass am oberen Ende des Leistungsspektrums keine Steigerung zu verzeichnen ist.“¹⁹

schlechte-sprachbeherrschung-11811473.html, ebenfalls: Greiner, L., Das Niveau sinkt, in: Der Spiegel 40/2012, abgerufen unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-88861729.html> [29.04.2014].

¹⁶ Siehe: Osel, J., Sprachlos. Zur jüngsten Studentenschelte von deutschen Professoren, SZ (174) vom 30.07.2012, 37.

¹⁷ Klieme, E., u.a., Pisa 2009, 59.

¹⁸ A.a.O., 62.

¹⁹ Ebd.

Grundsätzlich bleibt die Zielsetzung, Schüler der Sekundarstufe mehrheitlich zu einem problembewussten Lesen, Interpretieren und Beurteilen abstrakter Texte hinzuführen, als pädagogische Herausforderung im Raum stehen, die sich in den vergangenen Jahren mit folgendem Ergebnis zu bescheiden hat: Trotz einer Erhöhung der Prozentzahlen der eine gymnasiale Ausbildung absolvierenden Schüler von 28% der Gleichaltrigen im Jahr 2000 auf 33% im Jahr 2009 „konnte der Leistungsstand gehalten werden“²⁰.

Der PISA-Bericht 2012 bestätigt dieses Bild.²¹ Auch wenn wiederum eine deutliche Leistungssteigerung bezgl. der Leseleistung teilnehmender Schülerinnen und Schüler in Deutschland festgestellt wird, muss dies so gesehen werden: die meisten Erfolge können auf der Kompetenzstufe I erkannt werden, dort nimmt die Anzahl der leseschwachen Schülerinnen und Schüler im Vergleich signifikant ab. Für den Philosophieunterricht jedoch bemerkenswert ist die Formulierung: „Gleichzeitig ist der Anteil leistungsstarker Leserinnen und Leser (Kompetenzstufe V und VI) im Vergleich zu 2009 leicht angestiegen, von 7,6 auf 8,9 Prozent. Trotzdem stellt sich die Frage, ob ein Anteil von knapp 9 Prozent leistungsstarker Leserinnen und Leser ausreichend ist. Betrachtet man zum Beispiel die OECD-Spitzenreiter Japan oder Korea, so wird deutlich, dass es im oberen Leistungsbereich in Deutschland durchaus noch Entwicklungspotential gibt. Dieser Eindruck kann auch durch den Vergleich mit direkten Nachbarstaaten Deutschlands untermauert werden, wie Frankreich (12,9 Prozent) oder Belgien (12,3 Prozent).“²² Entgegen der von Lehrkräften immer wieder beklagten Verschlechterung der Leseleistung von Schülerinnen und Schülern kann eine derartige Entwicklung durch die PISA-Studien nicht belegt oder bestätigt werden. Der PISA-Bericht drängt jedoch deutlich darauf, gerade die Leseleistung der höchsten Kompetenzstufen auszubauen. Nicht ausreichend erscheint der Anteil derjenigen Leserinnen und Leser in Deutschland, die leistungsstark die Anforderungen der obersten Kompetenzstufen erfüllen. Wenn von einem Potential der Entwicklung die Rede ist, mag man sich an die Begrifflichkeit der Entwicklungsländer erinnern, die über ein Maß an Provokation verfügt, dem durch angemessene Reflexion und sachgerechtes Handeln zu begegnen wäre.

Problematisch erscheint bei dieser Untersuchung, dass die Tätigkeit des Lesens innerhalb der verschiedenen getesteten und untersuchten Kompetenzstufen mit anderen geistigen Tätigkeiten des Menschen, nämlich dem Interpretieren und Bewerten, vermischt wird, dass die Übergänge zwischen Lesen, Interpretieren und Bewerten fließend sind, notwendige Unterscheidungen nicht vorgenommen werden und Lesen so deshalb in einem Zusammenhang erscheint, der einen mehrschrittigen Prozess der Auseinandersetzung des Lesers mit dem ihm vorliegenden Text darstellt. Die Lesefähigkeit wird in einzelne Kompetenzstufen unterteilt, die schrittweise bis zur Stufe VI anwachsen. Dort wird als Leistung der Lesenden formuliert:

²⁰ Klieme, E., u.a., Pisa 2009, 62.

²¹ Siehe:

http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/PISA_EBook_ISBN3001.pdf

²² Prenzel, M., u.a., PISA 2012, 242.

„VI Jugendliche auf dieser Stufe können Schlussfolgerungen, Vergleiche und Gegenüberstellungen detailgenau und präzise anstellen. Dabei entwickeln sie ein volles und detailliertes Verständnis eines oder mehrerer Texte und verbinden dabei unter Umständen gedanklich Informationen aus mehreren Texten miteinander. Hierbei kann auch die Auseinandersetzung mit ungewohnten Ideen gefordert sein, genauso wie der kompetente Umgang mit konkurrierenden Informationen und abstrakten Interpretationskategorien sowie hohe Präzision im Umgang mit zum Teil unauffälligen Textdetails.“²³

Lesen auf dieser Kompetenzstufe verbindet die Tätigkeit der lesenden Textbegegnung mit der analytischer Textarbeit und methodischer Auseinandersetzung mit den Textinhalten. Der Versuch einer exakten Beschreibung der Anforderungen der höchsten Kompetenzstufe nach PISA zeigt bei genauer Betrachtung, dass sich der Akt des Lesens in dieser Weise nicht hinreichend fassen lässt. Die Verfasser müssen einräumen, dass es die Umstände sind, in denen sich der Leser befindet, die gedankliche Verknüpfungen und Verbindungen mit anderen Texten bedingen. Unauffällige Details konkurrieren mit einem im ersten Satz noch als detailliert gefordertem Textverständnis, schließlich wird nur mehr formuliert, was gefordert sein kann, aber nicht mehr eindeutig gefordert ist. Es drückt sich in diesem Versuch „leistungsstarkes“ Lesen als einen personalen Akt zu beschreiben aus, dass dieser Versuch von vorneherein beschränkt und begrenzt bleiben muss. Insofern es sich nämlich bei Lesen nicht um eine Leistung, eine Funktion, sondern um eine subjektive intellektuelle Tätigkeit des Menschen handelt, sperrt sie sich gegen eine objektive Festlegung. Sicher gibt es überprüfbare Aspekte des lesenden Textzugangs, die einer empirischen Erfassung zugänglich sind, allerdings sind die persönlichen Elemente, die der einzelne Leser in die Begegnung mit dem Text einbringt, seine Voraussetzungen, sein Vorverständnis, aber auch seine Vorerfahrungen, nicht umfassend beschreibbar, benennbar oder gar ergründbar. Dies bedeutet nicht, dass das Phänomen des Lesens nicht beschrieben werden kann, sondern zeigt auf, dass empirisches Bemühen an dieser Stelle nicht mehr über die notwendigen methodischen Mittel des Begreifens verfügt.

1.4. FORMULIERUNG DER FRAGESTELLUNG UND DES METHODISCHEN AUFBAUS

Aus dem bisher vorgetragenen Problemfeld ergibt sich die Notwendigkeit, die dieser Arbeit voranstehende Fragestellung zu präzisieren, so dass von ihr ausgehend eine schrittweise methodische Beantwortung angegangen werden kann.

Auch in aktueller Situation scheint sich die Problematik des Lesens derart zu zeigen, dass sie sich auf den Fokus der Frage nach einer der Philosophie oder dem Philosophieren eigenen Art des Lesens richtet, sie in den Blick nimmt und auf ihren Kern hin untersucht. Dabei gilt es also zu klären, wie eine spezifisch philosophische Art

²³ Klieme, E., u.a., Pisa 2009, 28.

des Lesens eine ihr gemäße Entfaltung und Beachtung innerhalb einer normativ-konzeptionellen und methodisch-praktischen Philosophiedidaktik finden kann.²⁴

Besteht eine spezifisch philosophische Art des Lesens?

Kann also Lesen im Philosophieunterricht auf einer allgemeinen Kulturtechnik Lesen aufbauen, so dass Texte unabhängig von ihrer Form und ihrem Inhalt in gleicher Weise gelesen werden können, oder handelt es sich bei philosophischen Texten um eine besondere Textart, die eines eigenen, eben philosophischen Lesemodus bedarf?

Welche Rolle spielt das Lesen von Texten im Philosophieunterricht?

Im Zentrum dieser Frage steht nicht die Diskussion um den Einsatz von Texten im Philosophieunterricht, sondern die Tätigkeit des Lesens, die sich aus dem methodischen Einsatz von Texten ergibt.

Kann somit ein spezifisch philosophischer Beitrag zur Leseerziehung von Schülerinnen und Schülern eingefordert und angemahnt werden?

Muss und kann davon ausgegangen werden, dass philosophisches Lesen in besonderer Art eingeübt und erlernt werden muss, damit es dann auch ausgeübt und angewendet werden kann?

Der Gang der Erörterung dieser Arbeit vollzieht sich so, dass zuerst Ergebnisse der Literaturwissenschaft referiert werden, bevor die im Philosophieunterricht zur Anwendung kommenden unterschiedlichen Lesemodi, analytisches und sehendes Lesen, dargestellt werden. Daran schließt sich eine eingehende Untersuchung des für den Mindelheimer Philosophiepreis grundlegenden Modus „sehendes Lesen“ an, der, da ihm in fachdidaktischer Diskussion bisher kaum Beachtung zukommt, in seiner philosophiehistorischen Tradition dargestellt wird. In einem fachdidaktischen Forschungsbericht zum Thema Lesen im Philosophieunterricht wird der Versuch einer Zuordnung der fachdidaktischen Ansätze zu den beiden Lesemodi vorgenommen. Abschließend wird anhand des Konzepts des Mindelheimer Philosophiepreises der philosophische Lesemodus des sehenden Lesens in praktischer Umsetzung vorgestellt.

Augustinus persönliche Erfahrung mit dem Lesen, das im Hören einer kindlichen Stimme und der darin liegenden Aufforderung gründet - „Tolle, lege!“²⁵ - und sich dann im intuitiven Akt des Lesens der paulinischen Briefe fortsetzt, kann wohl nicht als Modellfall des Lesens im Rahmen schulischer Bildung gelten, vermag aber trotzdem auf ein Element des Lesens hinzuweisen, das in dieser Arbeit Niederschlag findet: Texte müssen gelesen werden. Nimm und lies! Was im Philosophieunterricht der Sekundarstufen als gemeingültig vorausgesetzt wird, nämlich, dass Schülerinnen

²⁴ Zur Definition des Begriffs Philosophiedidaktik vgl. die hier übernommene und zur Anwendung kommende Begriffsklärung in: Tiedemann, M., Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung, 12.

²⁵ Augustinus, A., Confessiones VIII, 12.

und Schüler einen Text nehmen und ihn lesen, soll in dieser Arbeit noch einmal befragt werden auf seine didaktische Stellung und methodische Bedeutung hin.²⁶

2. LESEN UND LITERATURWISSENSCHAFT

Es fällt auf, dass die Beobachtung dessen, was Lesen bedeutet und meint, im Rahmen der Literaturwissenschaften erst Mitte des 20. Jahrhunderts eingehendere Beachtung findet und dann auch nur langsam und verhalten in Gang kommt. Dabei bilden sich zwei Positionen heraus: zum einen die historische Aufarbeitung des Lesens, soweit sie aus vorhandenem Quellenmaterial erschlossen werden kann, und zum anderen psychologische, neurobiologische und kognitive Darstellungen des Leseaktes als solchem.

Fraglich wurde angesichts des – im Folgenden noch vorzustellenden – Phänomens der sog. Lesewut den Menschen, die sich mit Literatur und der Auseinandersetzung mit Texten beschäftigen, in der jüngeren Geschichte der Literatur und Philosophie das Lesen schon einmal in scheinbar dringlicher und bedrängender Weise. Eine Situation, in der sich das Lesen in der Krise zu befinden schien, brachte in neuer Weise die Frage hervor, *wer was wann* lesen solle oder gar dürfe, worum es sich bei Lesen handelt und welche Konsequenzen Lesen für das Leben der Menschen haben kann.

2.1. ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN LESEFORSCHUNG

Im Folgenden nun sollen Ergebnisse und Beiträge der jüngeren Leseforschung aus dem Bereich Literaturwissenschaft zu Wort kommen, insofern sie für die Thematik des Lesens im Philosophieunterricht Relevanz aufweisen und deren Beachtung bzw. Diskussion eine wesentliche Vertiefung der Fragestellung erbringt, wie das Lesen philosophischer Texte fachdidaktisch angemessen und überzeugend gestaltet und dargestellt werden kann.

Weitgehende Übereinstimmung herrscht innerhalb der Literaturwissenschaft darüber, dass quantitative empirische Studien zum Thema Lesen als Grundlage für die Erforschung des Phänomens Lesen zu gelten haben. Besondere Verdienste hat sich in dieser Hinsicht die bundesweite Stiftung Lesen erworben, die im Jahr 2008 bereits zum dritten Mal nach 1992 bzw. 2000 eine breit angelegte Lesestudie vorlegte, diese einer wissenschaftlichen Analyse unterzog und aufgrund der regelmäßigen Abstände der Befragung inzwischen Trends und Wandlungen aufzeigen kann.²⁷

²⁶ Da der Verf. als Lehrer an einem bayerischen Gymnasium nur auf Erfahrungen mit Philosophieunterricht in der Sekundarstufe II zurückgreifen kann, wird in vorliegender Arbeit Lesen schwerpunktmäßig im Rahmen der Sekundarstufe II, speziell der gymnasialen Oberstufe (in Bayern: Qualifikationsphase Q11/12) betrachtet.

²⁷ Siehe hierzu: Stiftung Lesen, Hg., Lesen in Deutschland 2008. Eine Studie der Stiftung Lesen, Mainz 2009.

2.2. HÄPPCHENLESEN

„Auf einen Blick sprechen die Daten von einem weitgehend stabilen Leseverhalten in der Bevölkerung – mit Einschränkung von drei Tendenzen, die sich bereits im Vergleich der 1992er und 2000er Studien abzeichneten:

- Die Kluft zwischen Vielesern und Wenig- bis Nichtlesern, die sich im Wesentlichen als ein Bildungsgefälle erweist, öffnet sich weiter.²⁸
- Besonders in der jüngsten Altersgruppe der unter 20-Jährigen wird weniger konzentriert gelesen. Das selektive und überfliegende Leseverhalten scheint vom Lesen am Bildschirm auf Bücher übertragen zu werden.
- Frauen zeigen – so übereinstimmend alle einschlägigen Studien zum Leseverhalten – traditionell eine stärkere Affinität zu belletristischer Literatur als Männer. Das weiter zunehmende Lesen der Frauen zur Unterhaltung wird ergänzt durch ein wachsendes Interesse besonders jüngerer Frauen an einigen Genres der Sach- und Fachliteratur.“²⁹

Dass die Kluft zwischen Viel- und Weniglesern mit dem Bildungshintergrund der Befragten zu tun hat, erweist sich nicht nur innerhalb dieser Studie, sondern wird auch immer wieder im Rahmen der PISA-Studien aller Jahre beobachtet und festgestellt. Für den Philosophieunterricht in der Sekundarstufe II kann bemerkt werden, dass die Altersstufe der 14-19-Jährigen in der Lesestudie der Stiftung Lesen 2008 signifikant vom durchschnittlichen Wert der täglich und mehrmals in der Woche Lesenden abweicht. Geben von allen Befragten 9% an, täglich zu lesen, sind es in der Altersgruppe der 14-19-Jährigen 18%. Noch deutlicher wird dieser Unterschied bei der Angabe, mehrmals in der Woche zu lesen: 22% aller Befragten geben diese Antwort auf die Frage nach ihrer Lesehäufigkeit, bei den 14-19-Jährigen beträgt dieser Wert allerdings 40%.³⁰ Sicher hat dies damit zu tun, dass gerade in diesem Alter viele Jugendliche mit dem Lesen in Schule und Studium konfrontiert werden, das zeigt sich auch, wenn man die Differenzierung nach Schulbildung beobachtet.³¹ Keinesfalls gestützt wird die Befürchtung, dass die Nutzung neuer Medien, wie z.B. des

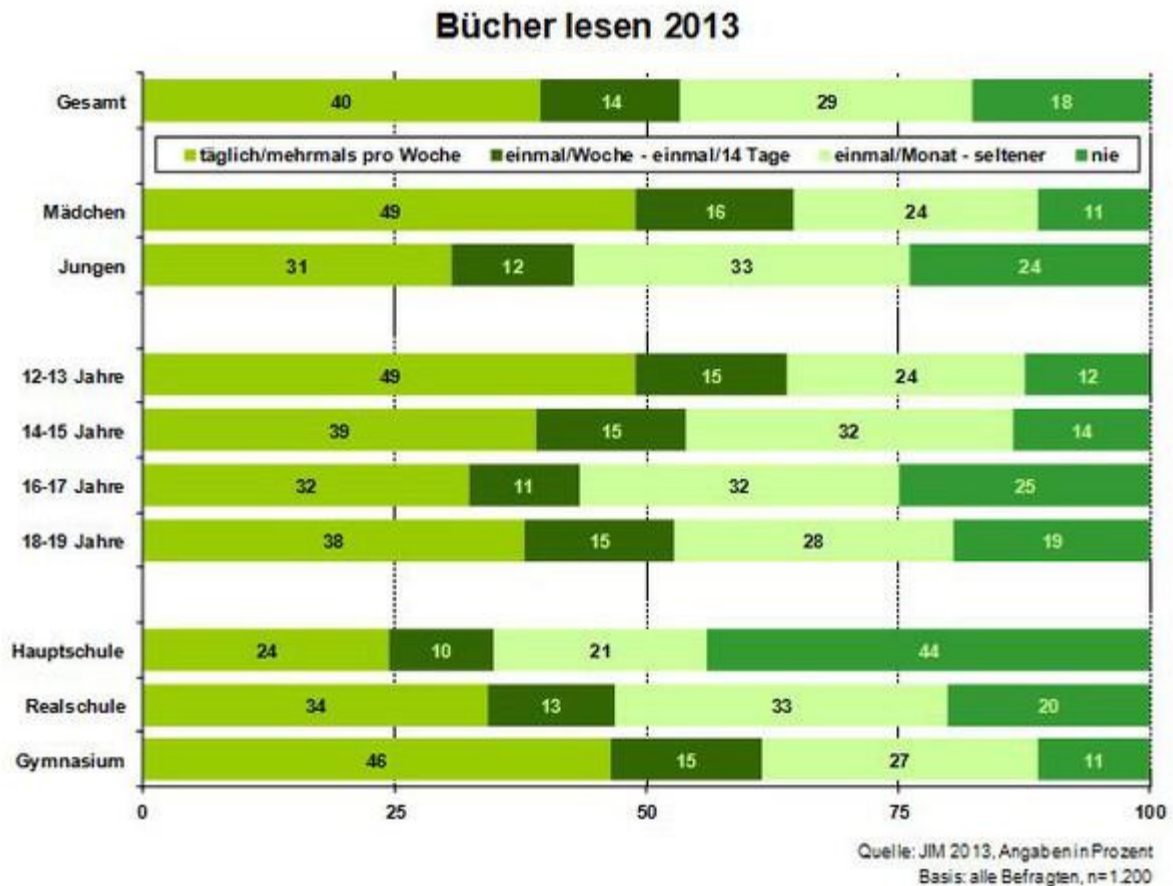
²⁸ Vgl. dazu Bonfadelli, H., Zur Konstruktion des (Buch-)Lesers, v.a. 168-174. Ebenfalls Schönbaß, D., Lesen oder Nichtlesen – das ist *heute* die Frage, 67. Schönbaß drückt angesichts dieser Tendenz die Befürchtung aus, dass Lesen zu einem elitären Ereignis werden könnte, dem sich auf Dauer nur noch eine kleine Gruppe zuwendet, während die breite Bevölkerung sich davon immer weiter zurückzieht. Sloterdijk sieht allerdings eine tiefer gehende kulturelle Veränderung als Hintergrund dieser Entwicklung. „Durch die mediale Etablierung der Massenkultur in der Ersten Welt nach 1918 (Rundfunk) und nach 1945 (Fernsehen) und mehr noch durch die aktuellen Vernetzungsrevolutionen ist die Koexistenz der Menschen in den aktuellen Gesellschaften auf neue Grundlagen gestellt worden. Diese sind, wie sich ohne Aufwand zeigen lässt, entschieden post-literarisch, post-epistolographisch und folglich post-humanistisch.“ (Sloterdijk, P., Regeln für den Menschenpark, 13f.)

²⁹ Franzmann, B., in: Stiftung Lesen, Hg., Lesen in Deutschland 2008. Eine Studie der Stiftung Lesen, Mainz 2009, 31.

³⁰ Stiftung Lesen, Hg., Lesen in Deutschland 2008, 160.

³¹ Vgl. dazu auch Schönbaß, D., Lesen oder Nichtlesen – das ist *heute* die Frage, 79.

Internets, zu einem Einbruch der Lesetätigkeit junger Menschen führt. „Das Internet ... ist keinesfalls der Totengräber des Holzmediums Buch. Eine Reihe von Umfragen der letzten Zeit belegen, dass Internet-Nutzer zu den besseren Buchlesern gehören. Auch in der vorliegenden Studie der Stiftung Lesen sind es unter den Lesetypen die „Informationsaffinen“ und die „Vielmediennutzer“, die angeben, dass Bücher für sie einen hohen Stellenwert besitzen und tatsächlich viel gelesen werden.“³² Eine gleiche Beobachtung ergibt sich in der jüngsten Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest JIM Studie 2013³³:



„Trotz des in den letzten Jahren stetig gewachsenen elektronischen Medienangebots hat das gedruckte Wort seinen festen Platz in der Medienwelt der Jugendlichen. Jeder zweite Jugendliche bezeichnet Bücher lesen für sich selbst als wichtig oder sehr wichtig. 40 Prozent der Jugendlichen lesen regelmäßig Bücher in ihrer Freizeit. Zwar ist die regelmäßige Nutzung in den letzten zwei Jahren etwas gesunken (2012: 42 %, 2011: 44 %), doch bei der Betrachtung eines längeren Zeitraums bewegt sich der Anteil der regelmäßigen Leser seit Erhebung der JIM-Studie in einer Größenordnung von etwa zwei Fünfteln.“³⁴ Interessant dabei erscheint der Vergleich, den Stiftung

³² Casimir, T., in: Stiftung Lesen, Hg., Lesen in Deutschland 2008., 88. Vgl. dazu auch Graf, W., Der Sinn des Lesens, 129-131.

³³ JIM Studie 2013 (Jugend, Information, (Multi-)Media), abgerufen unter: <http://www.mpfs.de/index.php?id=623> [06.01.2014]. Siehe dazu auch die Analyse der Studie von Feierabend, S., Unstandardisiertes Lesen in der digitalen Welt nimmt zu, in: Maas, J., Ehmig, S.C., Hg., Zukunft des Lesens, 20-23.

³⁴ Maas, J., Ehmig, S.C., Hg., Zukunft des Lesens, 19.

Lesen bezgl. der unterschiedlichen Altersgruppen darstellt, denn dabei erscheint, dass unter den Viellesern die Gruppe der 14-19-Jährigen mit insgesamt 58% der Befragten den deutlich größten Anteil für sich verbucht (20-29J.: 35% - 30-39J.: 26% - 40-49J.: 28% - 50-59J.: 31% - 60+: 26%).³⁵ Somit kann festgehalten werden, dass allen Befürchtungen zum Trotz nicht am kulturpessimistischen Bild einer lesefernen bzw. gar lesefeindlichen, weil internetgeschädigten Jugend festgehalten werden kann. Allerdings muss an dieser Stelle zurückgekommen werden auf Bonfadellis Analyse der Lesestudie Stiftung Lesen 2008, insofern sie auf einen Trend verweist, der dann doch die Auswirkung der Nutzung neuerer Medien auf das Lesen von Büchern aufzeigt. Auch wenn die Frage nach der Häufigkeit des Lesens von Büchern keine wesentlichen Veränderungen im Umfeld der Nutzer von PC/Internet hinsichtlich der Beantwortung aufweist, stellt sich bezüglich der Art des Lesens, also wie gelesen wird, eine interessante und für die Fachdidaktik relevante Verlagerung ein: im Unterschied zu den Generationen von Lesern ab 30 Jahren, berichten jüngere Leser davon, dass sie beim Lesen Lesepausen machen (38%) bzw. nur 36% geben an, ein Buch von Anfang an bis zum Ende durchzulesen.³⁶ Bonfadelli und Franzmann legen in ihren Analysen der Studie großen Wert darauf, dass sich der Stil bzw. die Strategie des Lesens bedeutsam verlagert: „Wie intensiv und konzentriert wird gelesen? Ein wesentliches Ergebnis: Über die 16 Jahre haben sich die Strategien besonders in den Altersgruppen unter 30 Jahre hin zum oberflächlichen, überfliegenden Lesen hin verändert. Man lässt beim Lesen öfter etwas aus, liest nur die interessantesten Passagen und macht mehr Lesepausen. Dabei haben sich die Lesestile der Frauen denen der Männer über die Jahre stärker angeglichen. Einiges spricht dafür, dass das von der „Generation Internet“ am Bildschirm selektive Leseverhalten auf das Lesen von Büchern abfärbt.“³⁷ Bonfadelli nennt diese Form selektiven Lesens „Häppchenlesen“³⁸, deren Ursache im Lesen von Informationen via Bildschirm gesehen werden muss. Extensiv und selektiv sind die Merkmale, die einen Lesestil kennzeichnen, der sich in den jüngeren Generationen und dabei vor allem bei den Nutzern neuerer digitaler Medien feststellen lässt. „Damit verbunden ist die Tendenz, dass verbale Informationen bzw. Texte nicht nur in (Fach-)Büchern, sondern speziell im Web und im Web 2.0 (Stichwort: Facebook oder Youtube) immer stärker mit (Bewegt-)Bildern verbunden werden.“³⁹ In Übereinstimmung mit Groeben, der eine notwendige Änderung des Lese-Begriffs fordert, da „Literalität in Zukunft nur noch im Kontext der übrigen (vor allem auch digitalen) Medien zu modellieren ...[ist]“⁴⁰, sieht Bonfadelli gerade darin die große Herausforderung für alle, die im Bildungsbereich Lesesozialisation und -förderung bedenken, da die neue Form des Lesens als Kombination von Büchern mit dem Lesen hybrider Textformen im Internet auch einer neuen Form der Lesedidaktik bedarf, insofern die neue umfassendere Leseform auch umfassendere Lesekompetenzen benötigt, damit dem medialen Wandel angemessenes und sachgemäßes Lesen möglich werden kann.⁴¹

³⁵ Stiftung Lesen, Hg., Lesen in Deutschland 2008, 160.

³⁶ A.a.O., 180.

³⁷ Franzmann, B., in: Stiftung Lesen, Hg., Lesen in Deutschland 2008, 36.

³⁸ Bonfadelli, H., Häppchenlesen auf dem Vormarsch. (Ders., Zur Konstruktion des (Buch-)Lesers, 171. Vgl. auch Schönbach, K., Stiftung Lesen, Hg., Lesen in Deutschland 2008, 57-59. Casimir, T., dass., 89.)

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Groeben, N., Zukunft des Lesens. Folgerungen für den Lese-Begriff, 46.

⁴¹ Bonfadelli, H., Häppchenlesen auf dem Vormarsch.

2.3. LESEBIOGRAPHIE

Mit dem Namen des Literaturwissenschaftlers und Leseforschers Werner Graf ist der Begriff der Lesebiographie verbunden. Bevor die beiden Lesemodi Pflichtlesen und freiwilliges Lesen vorgestellt werden, muss referiert werden, worum es sich bei Lesebiographie handelt.

„Beim Lesen ist früher Gelesenes als Erinnerung präsent und strukturiert die literarische Wahrnehmung. Erwartungshaltung und Verstehensdisposition eines Lesers resultieren aus seiner subjektiven Lesegeschichte, und erst durch diese vermittelt aus der Literaturgeschichte. Kein empirischer Leser liest seine aktuelle Lektüre voraussetzungslos. Und kein Text spricht monologisch zum Leser, sondern der Leser redet mit. Oder sollte man sogar sagen: Im Leser redet es mit? In diese Kommunikation Leser – Text fließt ein Vorwissen ein, das zu einem erheblichen Teil selbst wieder Texten entstammt. Weil also alle Leseaktionen in die Lektürebio-graphie eingebunden sind, werden Erkenntnismöglichkeiten verkürzt, wenn sie vorab als isolierte, voraussetzungslose Ereignisse definiert werden.“⁴²

Mit Hilfe der Beachtung der je eigenen Lesebiographie wird das Lesen von Texten zu einer Tätigkeit, die darum weiß, dass der Leser selbst in einer ihm eigenen Weise disponiert in die Kommunikation mit dem Text tritt.⁴³ Der Leser bringt also nicht erst im Rahmen der Analyse oder auch Interpretation eines Textes Voraussetzungen mit ein, die das weitere Vorgehen bestimmen und leiten, sondern der Lesevorgang als solcher wird bereits durch die im biographischen Kontext erworbene Lesefähigkeit geprägt. Die einzelnen Faktoren, die die Leseaktivität formen, nennt die Leseforschung Lesekonstruktion. „Als Lesekonstruktion wird allgemein das gesamte Regelsystem verstanden, das den Sinnzusammenhang des individuellen Lesens organisiert, jeweils bezogen auf eine relativ homogene Lektürerealität. Nach diesem Regelsystem, das die Lesekonstruktion beschreibt, funktioniert die jeweilige Teilstruktur der literarischen Rezeptionsstruktur einer Person, also das Leseverhalten, die Lektüreauswahl, die psychische Funktion, die Lesemotivation und die Lektürewirkung. Es geht um die Regeln oder Mechanismen, die ein bestimmtes Leseverhalten generieren. Dieser Sinn subjektiven Lesens ist weiter gefaßt als Leseintentionen oder Leseinteressen, er kann zwar bewußt werden, wird aber meistens größtenteils unbewußt sein.“⁴⁴ Die Besonderheit des Ansatzes besteht darin, dass das Lesen als aktiv aufnehmende und wahrnehmende rezeptive Tätigkeit innerhalb der Kommunikation Leser – Text in den Vordergrund der wissenschaftlichen Erforschung rückt. Graf stellt dar, dass die Einteilung der Leser nach Textgattungen den Leser selbst als tätiges Subjekt aus dem Auge verliert und ihn aus der Perspektive der Buch- und Textproduktion heraus in den Blick nimmt. „Die Einteilung der Leser nach Genres – SF-Leser, Sachbuchleser, „Nutzer“ moderner Literatur, Krimileser usw. – erfolgt auf der Produktionsseite, sie unterscheidet sich also grundsätzlich von der Eingrenzung von

⁴² Graf, W., Lesen und Biographie, 172.

⁴³ Zum Begriff der Leserdisposition vgl. die persönlichen Erfahrungen, die K. Rossbacher in seiner Ab-schiedsvorlesung schildert und so den Begriff den Hörern veranschaulicht, in: Rossbacher, K., Lesen. Was sonst?, 16f.

⁴⁴ Graf, W., Lesen und Biographie, 190f.

Lesekonstruktionen, die auf der Rezeptionsseite getroffen wird. Während bei aus Titelnennungen abgeleiteten Lesepräferenzen ein nicht weiter problematisiertes gemäßigtes Leseverhalten unterstellt wird – was besonders in der repräsentativen Leseforschung üblich ist –, bezieht sich die Rekonstruktion einer Lesekonstruktion streng auf die Rezeptionsweise; denn nur so können Besonderheiten der Rezeption festgestellt werden, wie z.B. der Nachweis, daß Sachbücher wie Unterhaltungsliteratur gelesen werden können.“⁴⁵ Mit diesem Perspektivenwechsel gelingt es Graf, den Leser als Subjekt eines Lesevorgangs zu thematisieren, der aufgrund seiner subjektiven Lesebiographie bestimmte Lesemodi aufzeigt, jedoch aufgrund der im Lesen gewonnenen Erkenntnis ständig zu Veränderung und Erweiterung dieser Lesemodi veranlasst wird. „Die Untersuchung von Lesekonstruktionen vermeidet den Fehler, unwandelbare Eigenschaften von Lesern zu unterstellen; denn mit dieser Kategorie lassen sich Veränderungen beschreiben, die im Lese-prozeß immer dann eintreten, wenn es einem Text gelingt, die Erwartungen zu modifizieren, wenn also etwas Neues verstanden wird. Aus solchen Leseerfahrungen können neue Lesekonstruktionen hervorgehen, oder es können vorhandene differenziert werden. Selbstverständlich können auch externe Faktoren, die zu Einstellungsveränderungen führen, Auswirkungen auf Lesekonstruktionen haben.

Als Mindestausstattung bei StudentInnen werden zwei Lesemodi beobachtet, einer für die Erarbeitung der Fachliteratur und einer für die jeweilige Unterhaltungslektüre. Kompetente Leser verfügen parallel über mehrere Lesekonstruktionen, sie können also – zum Teil bewußt – unterschiedlich lesen. Ein versierter Leser wird sich also durch den sinnvollen Gebrauch unterschiedlich differenzierter Lesekonstruktionen auszeichnen. Und dieser Fundus von Lesehandlungsmöglichkeiten befindet sich durch die Lesebewegung, wenn sie zum Erfahrungsprozeß wird, in ständiger Entwicklung, wobei die Veränderungen im Lebensverlauf zeitenweise intensiver ausfallen und phasenweise kaum wirksam werden.“⁴⁶

Die soziale Komponente des Lesens beschreibt eine Dimension, die in Betracht nimmt, dass der Leser in sozialen Verflechtungen steht, in die er sein Lesen und sein Leseverhalten mit einbringt. Dass solche soziale Dimension den jeweiligen Lesemodus mit bestimmt bzw. von Lesemodi in je eigener Weise geprägt wird, ist keine Erkenntnis der aktuellen Leseforschung, kann jedoch von empirischer Forschung in seiner Bedeutsamkeit untermauert und gefestigt werden.

Bereits im 18. Jahrhundert wird darauf hingewiesen, dass das gemeinsame Gespräch, der Dialog und die Auseinandersetzung über das Gelesene eine enorme Relevanz und Auswirkung für das gesellschaftliche Zusammenleben haben.

“Man hat einen großen Gewinn von dem Bücherlesen, wenn man sich mit jemand über das Gelesene zu unterhalten sucht. Wir werden alsdann genöthigt, mehr und länger über einen Gegenstand nachzudenken, wenn wir denselben einem Anderen mittheilen, als wenn wir ihn bloß für uns bearbeiten wollen. Durch Streiten und Disputiren wird manche Wahrheit gewonnen, und durch Anschlagen mancher Funke hervorgehoben, der, wenn er Stoff findet, zur hellen Flamme auflodern kann.“⁴⁷

⁴⁵ Graf, W., Lesen und Biographie, 193.

⁴⁶ A.a.O., 194.

⁴⁷ Bergk, J.A., Die Kunst, Bücher zu lesen, 406, zitiert nach Hart Nibbrig, C.L., Warum lesen?, 53f.

Mit diesen Worten und der Aufforderung, im gesellschaftlichen Bereich neben all berechtigter und notwendiger Rücksicht auf soziale Konvenienz Widerspruch und Auseinandersetzung zu wagen, um dadurch an intellektueller Überzeugung und Argumentationskraft zu gewinnen, bekennt sich Johann Adam Bergk 1799 ausdrücklich zu einer Dimension des Lesens, die auch moderne Leseforschung immer wieder in ihrer Bedeutung und Notwendigkeit herausstreicht. Bergk scheint es besonders um die Kraft und Energie zu gehen, die das Lesen in gesellschaftlicher Hinsicht haben kann. Da ist in Zusammenhang mit Denken und Nachdenken davon die Rede, dass Streit als Methode dazu verhelfen kann, Wahrheit zu erlangen, die den dadurch angeschlagenen Funken zu einer gewaltigen Flamme auflodern lassen kann. Und diese Flamme wird durchaus nicht in ihrer zerstörerischen Wirkung, sondern in ihrer erhellenden Dynamik gewürdigt. Bergk vorschnell aufklärerische Begeisterung zu unterstellen, wäre ein mühevolleres und ergebnisloses Unterfangen⁴⁸, trotzdem kommt man nicht umhin, von ihm her zu verdeutlichen, dass Harmlosigkeit und Kraftlosigkeit nicht zu den wesentlichen Eigenschaften lesender Tätigkeit gehören. Kraft entwickelt Lesen im gemeinsamen Gespräch und in der Auseinandersetzung.⁴⁹

Schulisches Lesen ist in seiner Eigenart, wiewohl Pflichtlesen, doch zugleich gekennzeichnet von einer dominant kommunikativen Dimension und Struktur. Wie auch immer methodisch Lesen organisiert wird, es erhält im schulischen Bereich immer eine sozial-kommunikative Komponente. Allerdings wird der Schwerpunkt des Gesprächs davon abhängen, ob es sich tendenziell eher um analytisches oder sehendes Lesen handeln wird. Geht es im analytischen Lesemodus um die Erarbeitung der Inhalte des Textes, um das selektive Filtern der Schülerinnen und Schüler der propositionalen Wissensinhalte, handelt es sich bei dem sehenden Lesemodus um eine ästhetische Erkenntnis, die in den Dialog über das Erkannte eingebracht wird und diesen Dialog dadurch in Gang bringt und hält. Beide Modi des Lesens werden in je unterschiedlicher Weise im Literatur-, Fremdsprachen und eben Philosophieunterricht zur Anwendung gelangen. Zentral dabei ist, wenn es ein didaktisches Ziel sein sollte, Lesen als subjektive Erkenntnisform ernst zu nehmen, dass der Dialog nicht in einer Form geführt wird, die als einseitig lehrerzentriertes Frage-Antwort-Spiel nach einem Schema abläuft, das den Lehrer festgelegte Fragen mit von vorneherein festgelegten Antworten stellen lässt und die subjektive Leseerfahrung des Schülers in den Hintergrund stellt, den Text als Informationsquelle in den Mittelpunkt stellt und ihn so nur noch zu einer von mehreren möglichen Methoden der Informationsbeschaffung verkommen lässt. Steht der Schüler als Leser des Textes jedoch im Mittelpunkt, wird sich die Lehrkraft bemühen, moderierend und anleitend den Dialog so in Gang zu bringen, dass die Schülerinnen und Schüler mehr und mehr in die Lage versetzt

⁴⁸ Vgl. dazu Altenhein, H., „Das viele Lesen ist dem Denken schädlich“, 38.

⁴⁹ Vgl. dazu Nietzsches Kritik an Banalität und Harmlosigkeit, die, wenn es um Bildung geht, geschmeidige Trivialität erzeugt. Der letzte Mensch zeichnet sich aus als der, der wie ein Sofakätzchen verschnurrt und lieb, aber kontur- und kantenlos, gezähmt und deshalb feige, klein und kleinlich nur noch eines will: seine Ruhe. Behaglichkeit um jeden Preis. Mit diesem Menschen ist nach Nietzsche nichts zu gewinnen. Vgl. Nietzsche, F., Also sprach Zarathustra, 167ff. Der Soziologe A. Silbermann zeigt auf, welche Konsequenzen eine Bildung in sich birgt, der es in der von Nietzsche kritisierten Form um Banalisierung, Einebnung, Nivellierung und Trivialisierung geht: „Nennen wir dieses Verderbnis Unterwürfigkeit, Untertänigkeit oder Opportunismus, Liebedienerei, Schmeichelei, Lobhudelei, Demütigung, Servilität oder gar Niederträchtigkeit – letztendlich, sagen wir es laut und deutlich, handelt es sich um das Verhaltensmuster der Kriecherei in all ihren Facetten.“ (Silbermann, A., Von der Kunst der Arschkriecherei, 18.)

werden, sich gedanklich miteinander über das Erkannte – oder auch Nicht-Erkannte – auszutauschen, unterschiedliche Erkenntnisse wahrzunehmen, auf die eigene Leseerfahrung hin zu überprüfen und so den Text neu zu lesen. „Lesen dient im Idealfall nicht nur dem Verstehen, sondern auch der Kommunikation. Das Gelesene wird in der Interaktion mit anderen Menschen eingebracht und vertieft und bereichert diese, im privaten, im beruflichen und generell im sozialen Umfeld. Gelesenes als Erlesenes, Verstandenes bietet Menschen die Möglichkeit, sich gestaltend und handelnd an der sozialen Kommunikation zu beteiligen, gerade auch unter Einbezug der Medien als Kommunikatoren.“⁵⁰ Wie Schorb beschreibt, können der gelesene Text und der Austausch darüber zu einer Möglichkeit werden, soziale Kommunikation über die eigene Leseerfahrung und die dabei gewonnene Erfahrung zu erlernen und einzuüben. Die dabei im Lauf der Schulzeit sich allmählich einstellende Erweiterung der kommunikativen Handlungsmöglichkeiten anhand der lesenden Auseinandersetzung mit sich und den anderen erweist sich dann „... als Fähigkeit zum Verstehen von Welt, zur Abstraktion vom Einzelnen und Erkennen von Zusammenhängen, zur Entwicklung von Wissen und Fantasie und zur Kommunikation mit anderen im nahen und weiten Lebensumfeld.“⁵¹ Die Leseforschung innerhalb der Literaturwissenschaft bringt in die Frage nach dem Lesen im Philosophieunterricht einen wesentlichen Impuls ein, der gerade für die Aufgabe des Philosophierens von nicht zu überschätzender Qualität ist:

„Und schließlich hat sich für die Entwicklung und Stabilität der Lesefähigkeit die soziale Dimension der Anschlusskommunikation als essentiell erwiesen, in der es um den Austausch mit anderen über Gelesenes geht, einschließlich der Tolerierung anderer Rezeptionsperspektiven bzw. sogar dem Aushandeln von Bedeutungskonsensen ...“⁵²

Die soziale Dimension des Lesens in ihrer Bedeutung der Hinführung zu einem Dialog über das Gelesene – und das Lesen – übt ein in kommunikative Strukturen, die geprägt sind von einer Kultur der Auseinandersetzung in gegenseitigem Respekt und Toleranz.

Graf stellt bezüglich seiner Auswertung von Lesebiographien fest, dass gerade im privaten Bereich von den Befragten das Gespräch mit Gleichgesinnten über Literatur als besonders wertvoll erfahren wird. Lesen als „... eine intensive, diskussionsfreudige Lesepraxis, wie sie in der privaten Kommunikation erfahren werden kann, kann auch im gesellschaftlichen Maßstab als nachahmenswertes Modell einer produktiven Einheit von Literatur und Leben gewürdigt werden.“⁵³ Produktivität als Ergebnis gemeinsamen „Lesegesprächs“ wird von den Befragten dabei allerdings vor allem im privaten Bereich als typisch und spezifisch gesehen. Die noch darzustellende Problematik der schulischen und universitären Pflichtlektüre scheint der Erfahrung der sozialen Dimension des Lesens eher im Wege zu stehen, so dass Graf folgert: „Die Erfahrung der privaten literarischen Kommunikation ist in ihrer Bedeutung für eine

⁵⁰ Schorb, B., Neun Thesen zum Lesen, 37.

⁵¹ A.a.O., 38.

⁵² Groeben, N., Zukunft des Lesens: Folgerungen für den Lesebegriff, 48.

⁵³ Graf, W., Der Sinn des Lesens, 76.

unerschütterliche, vitale Lesemotivation sowie für eine unentwegt erneuerte und verfeinerte Lesekompetenz kaum zu überschätzen.“⁵⁴

Aus der Sicht der vorgetragenen Ergebnisse empirischer Leseforschung ist auf das besondere Verdienst Geferts hinzuweisen, der in fachdidaktischen Überlegungen zum einen und im Entwurf des Ansatzes theatralen Philosophierens zum anderen die Betonung des dialogischen Geschehens in der Auseinandersetzung mit philosophischen Texten theoretisch reflektiert und einfordert, aber auch praktisch umsetzt. Diskursiv-argumentativ gestalteter und problemorientierter Dialog im Anschluss an die Textlektüre verleiht dieser ihre Lebendigkeit dadurch, dass sie dialog-orientiert, risiko-freudig und experimentell-offen ungewöhnliche Ergebnisse und Deutungen akzeptiert, sich darauf einlässt und als aktuelle mit in zukünftige einbringt.⁵⁵ Die Relevanz dieses Ansatzes für ein Lesen von Texten im Philosophieunterricht, das sich am ästhetischen Erkennen ausrichtet und sowohl der sozialen Dimension des Lesens als auch der produktiven Ausrichtung Raum gewährt, ist von hoher Bedeutung. Bisher scheint jedoch die praktisch-methodische Umsetzung noch zurückhaltend und auf einzelne Projekte beschränkt.

2.4. PFLICHT-LESEN

Egon Schwarz, Literaturwissenschaftler und Mitglied der deutschen Akademie für Sprache und Dichtung, berichtet in autobiographischen Notizen seine persönlichen schulischen Leseerfahrungen:

„Das Gymnasium setzte meinem Leseifer einen Dämpfer auf. Was dort gelesen wurde, nahm den widerlichen Geschmack der die ganze Schule durchwaltenden Atmosphäre jugendfeindlicher Repression und stupider Langeweile an. Goethe wurde in der Klasse lieblos und schlecht mit verteilten Rollen gelesen. Für Übertretungen der Klassendisziplin mußten wir Gedichte auswendiglernen. ... Die Texte, die wir in den lateinischen und französischen Klassen vorgesetzt bekamen, Ovid, Vergil, Daudet, etc. waren von besserer Qualität, kam jedoch wegen ihrer Degradierung zu Übersetzungsübungen nicht zur Geltung.“⁵⁶

Ausgehend davon, dass sich seit der Zeit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts deutliche Fortschritte eingestellt haben, was Leseförderung und Lesedidaktik betrifft, muss dennoch das, was zwischen den Zeilen gelesen werden kann, im Vergleich mit aktueller Leseforschung als immer noch vorherrschend und herausfordernd in Frage gestellt und analysiert werden: Die Erfahrung von Langeweile in Bezug auf schulische Lektüre sowie die Verfremdung literarischer Texte als Grammatik- und Methodenübungen.

Von beinahe erschütternder Deutlichkeit sind deshalb gerade in Konfrontation mit den historischen Erfahrungen des Literaturwissenschaftlers die aktuellen Ergebnisse

⁵⁴ Graf, W., Der Sinn des Lesens, 75.

⁵⁵ Vgl. Gefert, C., Text und *Schrift*, 138.

⁵⁶ Schwarz, E., Eine kleine Phänomenologie des Lesens, 75.

der Leseforschung, was den Bereich des verpflichtenden Lesens betrifft. Unabhängig ob aus der Sicht eigener Erfahrung oder der empirischen Auswertung von Lesestudien, die Tendenz, die sich zeigt, geht klar in folgende Richtung: freiwillige private Lektüre wird in Lesemodus und Leseerfahrung abgegrenzt von verpflichtender „Arbeits-Lektüre“ in Schule und Universität und gleichzeitig einer Bewertung zugeführt, die vor allem den Deutschunterricht belastet.

„Leseerfahrungen: das sind zuerst zwei Orte des Lesens, die immer weiter getrennt scheinen. Das private, zurückgezogene Lesen, das in einer feindlichen und abstrakten Welt die Möglichkeit imaginärer, subjektiver Macht ermöglicht; das universitäre, das schulische Lesen, für das man die eigenen Erfahrungen vergessen muß, das kalt-analytisch den Text vor sich hin legt und ihn mit dem gelernten, nein, selten gelernten, aber immer geforderten Instrumentarium seziert.“⁵⁷

Auch hier berichten, wie dies vorher in ähnlicher Weise bei Schwarz begegnet, zwei Leser von ihren eigenen Leseerfahrungen und wieder werden ganz deutliche Worte gefunden für eine Methodik des Lesens im Unterricht bzw. an der Universität, die nichts mehr zu tun hat mit dem Erfahrungsbereich der privaten Lebenswirklichkeit, wo Lesen eine existentielle Bedeutung zugestanden wird, die dem Leser die Möglichkeit eröffnet, sich neben der Realität eine „Eigenwelt“ aufzubauen, die sich von feindlicher Bedrohung und unübersichtlicher Abstraktheit absetzt. Im schulischen Bereich tritt der Leser mit dem Lektüreunterricht in ein pathologisches Instrumentieren und Sezieren, das den Text als einen toten Körper erscheinen lässt, der analytisch in seine Einzelteile zerlegt und auseinandergeteilt wird, sozusagen im literaturpathologischen Untergeschoß weit ab von aller Lebendigkeit, aller Kreativität und aller Erfahrungswirklichkeit des Lesers. Schön fasst die lektürebiografischen Erfahrungen, die Jugendliche im Rahmen empirischer Befragung zum Thema Lektüre im Deutschunterricht mitteilen, zusammen und kommt zu einer Auswertung, die an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig lässt: „Ständiger Tenor in der Abwehr der schulischen „Pflicht“-Lektüre ist die Klage über die geforderte Art der Behandlung, das Analysieren und kontrollierte Interpretieren, das identifikatorisches Lesen unmöglich machte.“⁵⁸ Zusammen mit der Verpflichtung wird von den Jugendlichen das Defizit der Identifikation gesehen, so dass mit der Verpflichtung zum Lesen die Erfahrung des Mangels an Erkenntnis einhergeht, die in Beziehung zur Persönlichkeit des Lesers steht. Dieser Mangel nimmt der Pflichtlektüre eine wesentliche Dimension des Lesens als Wiedererkennen und entzieht dem Lesen damit Relevanz und Bedeutung. „So kristallisiert sich als gemeinsamer Nenner der Gründe für die Aversion gegen die Lektüre im Deutschunterricht heraus, daß die Lektüre als Zwang, als fremdbestimmt erlebt wird.“⁵⁹

Auch Schönbaß deutet an, dass eventuell Leseerfahrungen im Deutschunterricht, „die sich auf die Lesefreude kontraproduktiv auswirken“⁶⁰, mit dazu beitragen, dass

⁵⁷ Gleim, B., Westermann, F., „Dieses universitäre Lesen, was ich gelernt hab, oder dachte, ich hätte es gelernt“, 89.

⁵⁸ Schön, E., Zur aktuellen Situation des Lesens, 37.

⁵⁹ A.a.O., 36.

⁶⁰ Schönbaß, D., Lesen oder Nichtlesen – das ist *heute* die Frage, 73.

junge Menschen weniger lesen. Allerdings differenziert sie dahingehend, dass darauf geachtet werden muss, nicht vorschnell Schuldige zu finden bzw. voreilige und nur eindimensionale Erklärungsversuche abzugeben. „Eine allgemein gültige Aussage beziehungsweise eine valide Prognose des Leseverhaltens aufgrund gesellschaftlicher Rahmenbedingungen ist jedoch nicht möglich, schon deshalb nicht, weil sich positive oder negative Einflüsse in der Lesesozialisation individuell sehr unterschiedlich auswirken können, das heißt stark von den Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder und Jugendlichen abhängen.“⁶¹ Damit kann Schönbaß eine Antwort darauf geben, warum trotz negativer Leseerfahrungen im Kindheitsalter Menschen dennoch als Erwachsene einen eigenen Zugang zum – privaten – Lesen finden. Eventuell dürfte die Erkenntnis, dass es einen Unterschied zwischen verpflichtetem und freiwilligem Lesen gibt, einigen Menschen nach ihrer schulischen Ausbildung die Möglichkeit eröffnen, über einen neuen Lesemodus zum Lesen zu gelangen. Allerdings stellt sich dann wieder die Frage, wie dieser andere Lesemodus erworben wird. Vermutlich muss davon ausgegangen werden, dass die strenge Einteilung in Pflichtlesen und privates freiwilliges Lesen der Realität nicht standhält. Es bedarf weiterer Differenzierungen.

„Das nicht freiwillige Lesen im (institutionellen) Zusammenhang von Bildung, Aus- und Weiterbildung, aber auch als Berufstätigkeit ist ein ganz klar abgegrenzter Lesemodus. Das Unterscheidungsmerkmal sind Pflicht bzw. Selbstverpflichtung, die als extrinsische Motivation die Position einer im weitesten Sinne Befriedigung gewährenden intrinsischen Motivation einnehmen. Subjektiv wird dieses Lesen dem Lernen bzw. Arbeiten zugeordnet. Ein Sonderfall dieses Modus ist die Lektüre von Fiktion im Deutschunterricht.“⁶² So die Zusammenfassung der Interviews mit Lesern, die Graf im Rahmen seiner Erforschung von Lesebiographien erstellt hat. Die Frage nach der Motivation zum Lesen dürfte eine der wesentlichen Rollen spielen, die den Leser dazu bringt, weiterhin zu lesen oder das Lesen zu reduzieren bzw. einzustellen. Pflicht als extrinsische Motivation erscheint als ein Impuls, der in Gegensatz gesetzt wird zu einer Leseerfahrung, die dem Leser eine Art der Erfüllung gewährt. Richter fasst studentisches Leseverhalten in ähnlicher Weise zusammen, betont dabei aber, dass neben der Pflichterfüllung als weitere Motivation zum Lesen von Studenten gesehen wird, dass sie das Lesen als notwendige Methodik benötigen, um dem Ziel des Berufserwerbs näher zu kommen. Zusätzliche und für das Erlangen des Ziels des Berufseinstiegs notwendige und unerlässliche Belohnung für das Lesen stellt sich über das Bestehen von Prüfungen und Examina ein. Von einem Studenten, der zum Thema Leseverhalten befragt wird, erfährt Richter:

„Er spricht von „Arbeitslektüre“ und „Arbeitsstörungen“ während des Lesens. Er hat also mit seinen Büchern ein bestimmtes *Arbeitspensum* abzuleisten. ... Er will mit Hilfe seiner Bücherlektüre einen bestimmten Beruf erwerben und die Art und Weise, wie er mit diesen „seinen“ Büchern (die doch eben nicht nur die „seinen“ sind) umzugehen hat, ist ihm von einer akademischen Disziplin vorgegeben. Diese Disziplin verlangt von ihm ein bestimmtes Leseverhalten (etwa „wissenschaftliche Interpreta-

⁶¹ Schönbaß, D., Lesen oder Nichtlesen – das ist *heute* die Frage, 73.

⁶² Graf, W., Der Sinn des Lesens, 21.

tion“ eines Textes), und sie belohnt die Erfüllung dieses Pensums mit bestimmten Gratifikationen ...“⁶³

Über diese extrinsische Motivation wird ein eigener Lesemodus ausgebildet und gleichzeitig eingeübt, der sich dann als verpflichtetes Arbeitslesen folgendermaßen beschreiben lässt:

„Der Leserolle ist die Aufgabe zugewiesen, die Fachliteratur (zum vorgegebenen Thema bzw. Sachverhalte zu finden, sie auszuwerten und die erarbeiteten Informationen in vorhandenes Wissen zu integrieren.“⁶⁴ - „Im institutionellen Bildungs- und Ausbildungszusammenhang ist es nötig, das Lesen diszipliniert als Arbeitsform zu erlernen und auszuüben. Die Lektüre soll zum Wissenserwerb, zur Erweiterung des fachlichen Horizonts und zur Fähigkeit, fachwissenschaftliche Probleme zu lösen, führen.“⁶⁵

Privates Lesen und Arbeitslesen werden von den befragten Studenten so voneinander abgegrenzt, dass dieses Arbeitslesen durchaus nur und ausschließlich im Bereich Aus- und eventuell Weiterbildung angewendet wird, darüber hinaus aber keinen Einfluss auf ein privates Leseverhalten hat. Es kann dann durchaus das Phänomen auftreten, dass Studenten den Lektüreaanforderungen der Universität gerecht werden, sich selbst im Privatbereich aber nicht mehr als regelmäßige Leser bezeichnen. „Das Lesen im institutionellen Rahmen tritt mit der privaten Lesepraxis in einen negativen Bedingungs-zusammenhang.“⁶⁶ Graf fordert aufgrund seiner Beobachtungen zum Arbeitslesen, dass der Modus des Pflichtlesens nicht pauschal alle Lektüre umfassen dürfe, die extrinsisch motiviert gelesen wird. „Für das Verständnis der Lesemodi ist es wichtig, zwischen Pflichtlektüre und Studienlektüre logisch zu unterscheiden; denn wenn Bücher für das Studium freiwillig gelesen werden, ist der Lesemodus ein anderer, meistens der einer Lektüre aus Interesse.“⁶⁷ D.h. also, dass Lektüre, die im schulischen Unterricht oder an der Universität zwar verpflichtend vorgegeben ist, aber vom Leser freiwillig, aus intrinsischer Motivation heraus gelesen wird, einen eigenen Lesemodus aufweist, der innerhalb der bekannten Lektürebio-graphien als solcher auch erscheint. „Der Charakter einer außenbestimmten Lektüre ändert sich, wenn persönliche Interessen bestimmend zur Geltung kommen.“⁶⁸

Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass Texte, die im Unterricht verwendet werden, als verpflichtend zu lesende grundsätzlich, ausschließlich und immer mit dem Makel der Pflicht negativ und abwehrend bewertet und belegt sind, vielmehr ist es eine Frage der Motivation des Lesers, so dass Texte, die aufgrund extrinsischer Motivation durchaus mit einem eigenen Pflicht-Lesemodus gelesen werden, auch, wenn intrinsische Motivation vorhanden ist, über das damit verbundene Interesse des Lesers eine vertiefte Beachtung finden.

⁶³ Richter, D., Der Leser und die Lehrer, 205.

⁶⁴ Graf, W., Der Sinn des Lesens, 33.

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ A.a.O., 37.

⁶⁷ A.a.O., 38.

⁶⁸ A.a.O., 41.

Über die Stiftung Lesen wurde für die schulische Leseförderung eine Studie der Universitätsklinik für Psychiatrie in Ulm (allerdings mit erwachsenen Probanden!) zugänglich gemacht, die die Auswirkung positiver Emotionen beim Lesen auf die grundsätzliche Einstellung zum Lesen und die Bereitschaft und die Motivation zum Lesen aufzeigt: „Lesen wird gemeinhin als eine recht ernste Sache betrachtet. Lesen ist eine intellektuelle Tätigkeit und hat etwas mit Bildung und beruflicher Karriere zu tun, so dass häufig ein gewisser Leistungsdruck damit verbunden ist. Zahlreiche Befunde in der Emotionspsychologie und in der kognitiven Neurowissenschaft zeigen aber, dass Emotionen, insbesondere positive Emotionen, beim Lernen und somit auch beim Lesen eine zentrale Rolle spielen. Positive Emotionen fördern nachweislich ein erfolgreiches Lernen. ... Daraus schließen wir, dass sich eine positive Stimmung besonders förderlich auf die Behaltens- und Verstehensprozesse auswirkt, wenn der Proband aktiv und kreativ mit dem Material umgeht. Die Studie konnte aufzeigen, wie essentiell wichtig positive Emotionen sind – auch beim Lesen. Lesen sollte aus diesem Grund ein bewusst freudiges Erlebnis sein, um es zu einem erfolgreichen Erlebnis zu machen. Lesen sollte der Phantasie freien Raum geben, in kreative Problemlösungen einfließen und eben nicht nur als Pflicht und Bürde empfunden werden. Es ist ausgesprochen wichtig, den positiven Aspekt herauszustellen, weil unsere kreative Schaltzentrale im Frontalhirn nur dann funktionieren kann und wir nur dann in der Lage sind, Dinge miteinander zu verknüpfen und Kreativität sowie Phantasie wirken zu lassen.“⁶⁹ Zum selben Ergebnis kommt Schönbaß: „Die Wechselwirkung von Lesefreude und Lesekompetenz verläuft nämlich tatsächlich in einer Art Kreisbewegung, und in immer mehr Fällen ist dies leider ein Teufelskreis. Denn: Wer nicht gern liest, liest meist nicht viel und in der Folge meist auch nicht gut. Wer aber nur mit Mühe lesen kann, liest wohl kaum zum Vergnügen. Der klassische „circulus vitiosus“ entsteht.“⁷⁰

Sowohl empirische Leseforschung als auch psychologische Verhaltensforschung sehen einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Motivation und Leseverhalten. Dabei gehört zur intrinsischen Motivation des Lesens im Privatbereich ein Bedürfnis, das beim Lesemodus des Arbeitslesens, besonders wenn es um wissenschaftliche Literatur geht, nur in singulären Fällen abgedeckt werden kann. „Im privaten Lesen werden Identifikationsmöglichkeiten gesucht, ...; an der privat gelesenen Literatur erkennt man sich wieder, ...“⁷¹ Aus diesem Grund wird sich auch die Fragestellung nach dem sog. „Lese-flow“ wohl nicht ausdrücklich bei wissenschaftlichen Texten einstellen. Schönbaß vermutet, dass dies jedoch nicht primär mit der zu lesenden Textgattung in unmittelbarer Verbindung steht, sondern mit der Motivation, aus der heraus gelesen wird. „Wir sollten die Tätigkeit [*des Lesens, Anm.d.Verf.*] ... freiwillig und aus eigenem Antrieb ausüben. Genau darin liegt die Ursache dafür, dass sich Lese-flow kaum bei Zwangselektüre einstellt.“⁷²

⁶⁹ Kiefer, M., „Positive Emotionen fördern nachweislich erfolgreiches Lernen.“, in: Maas, J., Ehmig, S.C., Uehlein, S., Hg., Was geschieht beim Lesen im Gehirn?, 19.

⁷⁰ Schönbaß, D., Lesen oder Nichtlesen – das ist *heute* die Frage, 66.

⁷¹ Gleim, B., Westermann, F., „Dieses universitäre Lesen, was ich gelernt hab, oder dachte, ich hätte es gelernt“, 89.

⁷² Schönbaß, D., Lesen oder Nichtlesen – das ist *heute* die Frage, 68f. „Der Begriff „Flow“ bezeichnet einen Zustand des Fließens (engl. „flow“), des geistigen und emotionalen Verschmelzens mit einer bestimmten Aktivität, sei es nun Bergsteigen, Schachspielen, Tagträumen oder eben Lesen. Es ist das subjektive Gefühl einer Hochstimmung, einer Freude, die in uns entsteht, wenn wir in einer Tätigkeit so sehr aufgehen, dass unser gesamtes Bewusstsein nur noch auf diese Tätigkeit gerichtet ist und wir alles andere, was unsere

Graf sieht es aus der Sicht des Literaturwissenschaftlers als problematisch, wenn das o.g. Bedürfnis des Lesers nach Identifikation in psychologisierender Indienstnahme des Textes dessen spezifisch literarische Eigenart und Erkenntnis verdrängt oder entzieht. Zugleich aber mahnt er auch an, und die Warnung ergeht wohl an die Literaturdidaktik, dass verpflichtendes Lesen die Tätigkeit des Lesens in ein Abarbeiten notwendiger, unumgänglicher, aber eigentlich ungewollter und ungeliebter Leseübungen pervertieren lässt. „Den krassen Gegenpol zu dieser psychischen Funktionalisierung gibt die Pflichtlektüre ab, mit der der Leser „nichts anfangen“ kann, wie zuweilen in Erinnerungen an den Deutschunterricht geklagt wird. Auf der Ebene der Biographie wäre dieses unbeteiligte Lesen als isolierte Lesereihe zu beschreiben, die sich zwar lebensgeschichtlich ausdehnen kann, jedoch ohne intensive Verbindung zum vitalen geistigen Bewußtseinsprozeß. In beiden Extremen ist die Kommunikation zwischen Leser und Text stillgestellt, das Lesen ist zu einer unproduktiven mechanischen Tätigkeit verkommen.“⁷³ Die Folgen einer solchen Lesetätigkeit, in der der Dialog zwischen Leser und Text zum Stillstand kommen, sind nicht zuallererst in kurzfristiger Beobachtung feststellbar, wenn sie auch sicher bereits während der Schulzeit von einem aufmerksamen Lehrer am Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler bemerkt werden können, langfristig jedoch, was den Bezug des Lesers zu Büchern und Texten betrifft, von verheerender Bedeutung. Lesen wird zu einem mechanischen Arbeitsvorgang, der abgearbeitet werden kann, ohne dass davon in irgendeiner Weise ein Bezug zur eigenen Existenz und persönlichen Lebensgestaltung hergestellt wird bzw. werden kann. Eggert erkennt diese Folgen und bringt die Ursache dafür klar zum Ausdruck: „Veräußerlichter Zwang zum Lesen hat selten zu guten Ergebnissen geführt; er macht auch nicht aus unwilligen dauerhaft selbstbestimmte Leser.“⁷⁴

Gedanken üblicherweise bewegt und bekümmert, vergessen.“ Ebd., 68. Anstatt von „Flow“, einem Begriff, der mit Tätigkeiten des privaten Lebens in Verbindung steht, kann im schulischen Bereich durchaus auch von interessierter Konzentration gesprochen werden; die Wirkungen interessierter Konzentration auf einen Sachverhalt, sei er nun auf natur- oder geisteswissenschaftliche Beschäftigung bezogen, können in gleicher Weise wie bei Schönbaß beschrieben werden.

⁷³ Graf, W., Lesen und Biographie, 177.

⁷⁴ Eggert, H., Was kann literarische Bildung heute heißen?, 574.

3. SPEZIFIKA PHILOSOPHISCHEN LESENS

„Jeder hat dann und wann einen philosophischen Gedanken, aber einen Text zu machen, der einen – oder mehr als einen – bedenkenswerten Gedanken entfaltet, das will gekonnt sein.“⁷⁵

Texte werden in ihrer jeweiligen literarischen Form *gelesen*. So banal diese Feststellung anmutet, so weitreichend ist sie in ihrer Bedeutung für die fachdidaktische Überlegung, ob und wie Texte im Philosophieunterricht, Sekundarstufe I und II, eingesetzt und bearbeitet werden sollen. Wenn Texte gelesen werden und das Lesen der Texte die Möglichkeit des Lesers – zumindest in den Einstieg – der Auseinandersetzung mit dem Inhalt des im Text Dargestellten, dem Gedanken des Autors, ist, dann haben wir es beim Lesen nicht mit einer gegenüber dem Schreiben des Textes in hierarchischer Sicht sekundären Tätigkeit zu tun, sondern dann liegt dieses Lesen und Gelesenwerden von Anfang der schriftlichen Fixierung an in der Intention des Verfassers, die darin besteht, für die von ihm ins Auge genommenen Leser zu schreiben und damit in den Dialog über das Gedachte mit dem Leser zu treten. Zumal der Autor sich immer wieder und neu selbst als Leser erfährt und diese persönliche Erfahrung des Lesens mit in die schriftliche Abfassung seiner Gedanken einbringt. Auch wenn der Adressatenkreis der Leser im Vorfeld der Abfassung des Textes nur mehr oder minder konkret beschrieben und statuiert werden kann, so schreibt der Autor doch aus der Absicht heraus, einen Beitrag dafür zu leisten, dass die von ihm vorgelegte und dargestellte Fragestellung in einen größeren Auseinandersetzungs- und Resonanzbereich geführt werden soll, der sich aus der möglichen Leserschaft heraus bildet oder bilden wird. Im Gegensatz zu einem rein verkaufstechnisch orientierten und motivierten Schreiben, das allein die Nachfrage der Leserschaft im Blick hat und diese Nachfrage mit dem entsprechenden Angebot marktstrategisch nutzen will, wird es eine weitere Möglichkeit und Motivation des Schreibens geben, die, wie oben dargestellt, eine dominant inhaltliche Auseinandersetzung anstoßen und fördern möchte. Es muss davon ausgegangen werden, dass bei philosophischen Texten Schreiben und Lesen des Geschriebenen in einem ursprünglichen Zusammenhang stehen, der nicht in die eine oder andere Richtung aufgelöst werden kann, ohne dass es zu einer Verschiebung der Bedeutung dessen kommt, was Schreiben und Lesen bedeuten. Ein Autor schreibt und verfasst seinen Text für den Leser – der Leser liest genau diesen Text dieses Autors. Insofern sind beide, Schreiber wie Leser, aneinander gebunden und aufeinander verwiesen. „Erst in dem Moment, da der künftige Leser, dieser Gast aus der Zukunft, den Text liest, stellt er in sich das im Text angelegte Bewußtsein und somit die vollständigere Erfahrung her. Die Zeit ist dem Buch nicht äußerlich. Sie ist nicht nur die Bedingung seiner Entstehung, sie wandert in sein Innerstes ein.“⁷⁶ Lesen wird zum Wiederholen des zuerst Geschehenen, zuerst

⁷⁵ Seel, M., Vom Handwerk der Philosophie, 9.

⁷⁶ Lenk, E., Achronie, 189.

Erzählten, zum Wiedererzählen, erneuten und erneuernden und so verändernden Aufnahmen des ursprünglichen Erzählfadens, den der Autor im Gesagten des Textes ausgelegt hat. Der Leser greift (zeitlich) zurück auf das, was der Autor im Text zu ihm spricht, greift es gegenwärtig im Lesen auf und entwickelt es in seiner Reflexion weiter. „Das Buch ist ein Fortbewegungsmittel in der Zeit. Während das gesprochene Wort in der Gegenwart verhallt, kehrt das geschriebene Wort immer wieder. Jedesmal, wenn ein Mensch liest, stoßen zwei Zeiten aufeinander. Der Lesende wird zurückversetzt, aber manchmal ist es auch umgekehrt.“⁷⁷ Auch wenn in unserer kulturellen Tradition und Vorstellung vom Lesen zuerst Bücher in Verbindung mit dem Phänomen des Lesens gebracht werden, kann das gerade Entwickelte wohl allen Formen schriftlicher Mitteilung und Fixierung unterstellt und unterlegt werden. Texte in ihren unterschiedlichen Formen, Gattungen und äußeren Darstellungen führen den Leser in die Verbindung mit einer Zeit, in der diese vom Autor gedanklich entwickelt und schriftlich niedergelegt wurden. Somit schlagen sie eine Brücke zwischen der Abfassungszeit und dem Zeitpunkt des Lesens, derjenigen Zeit also, in der sich der Leser selbst unmittelbar befindet und in der er das Gelesene bedenkt und befragt. In der lesenden Vergegenwärtigung des Textes wird das Gelesene je neu wahrgenommen und vom Leser aus seinem gegenwärtigen Standpunkt heraus bedacht. Lesen als Wiederholen des ursprünglich Erzählten ist nicht nur mechanische Wiedergabe historisch mitgeteilter Daten und Informationen, sondern auch und insbesondere ein Akt der Vergegenwärtigung des lesenden Subjekts, ein Einholen des Vergangenen um es für die Gegenwart aktuell und relevant werden zu lassen.

Über den Text schlägt der Autor eine Verbindung zu seinem Leser, deren Bindung gerade in der schreibenden Darlegung und in der sich daran anschließenden lesenden Aufnahme des Gedankens besteht. Der Leser wiederum hat, im Gegensatz zu einer direkten Kommunikation bzw. Disputation, die Möglichkeit, sich durch das Lesen mit der vorgestellten Problematik intensiv und eingehend reflektierend auseinanderzusetzen und dann zu entscheiden, in welchem Rahmen er eine – auch – mündliche oder schriftliche Diskussion und Erörterung des Textinhaltes angehen möchte. Hat er den Faden des Autors aufgegriffen, steht es ihm offen, welche Möglichkeit des Dialogs er ergreifen möchte bzw., um im Bild zu bleiben, wie er den Faden weiterspinnet.

Mit diesem vereinfachenden Aufriss der Frage nach der Literarizität von Texten wird erst deutlich, dass der „Idealfall“ der lesenden Kommunikation zwischen Autor und

⁷⁷ Lenk, E., *Achronie*, 189. Das Verhältnis zwischen Erstgeschichte und Wiederholungsgeschichte, die Bedeutung des Bezuges zwischen Gelesenem und Leser also, den das Lesen als Wiederholung dessen herstellt, was die Erstgeschichte besagt, insofern sie etwas sagt, beleuchtet Halder, wenn er Sprechen als Geschichte bedenkt. „Eine Geschichte ist wohl jeweilige Wiederholung ihrer Erstgeschichte, d.h. also damit auch dessen, was diese sagt. Die Wiederholung bezieht sich ja gerade darauf, daß die Erstgeschichte etwas besagt darin, daß sie etwas sagt. Aber eine Erstgeschichte spricht „mehr“ als was sie sagt – nicht nur mehr, als sie ausdrücklich (explizit) sagt, sondern auch mehr, als sie unausdrücklich und doch einschließlich (implizit) sagt. Sie spricht „mehr“, wenn und sofern sie nicht nur in sich für sich ausspricht, in definitiver obgleich reproduzierbarer Abgeschlossenheit, sondern indem sie sich selber offen läßt. Das offengelassene „Mehr“ dieses Sprechens ist so aber das Nichtgesagte, Verschwiegene, das, was sich dieses Sprechen selbst überhaupt nicht zu geben, zu sagen vermag. Aber die Erstgeschichte, wenn und sofern sie sich offenhält und also einen geschichtlichen Zusammenhang von Wiederholungen fortgehen läßt, wartet darauf, daß es ihr selber in der Wiederholung gegeben, gesagt werden möge.“ (Halder, A., *Bild und Wort*, 84.)

Leser wohl besonders in den Fällen eintritt, wenn aufgrund der literarischen Form des Textes, die der Verfasser wählt, dem Leser klar wird, welche Art der inhaltlichen, sprich gedanklichen Auseinandersetzung beabsichtigt ist und dann vom Leser sachgerecht angegangen werden kann. Die Bedeutung der literarischen Form für den Leser, die Notwendigkeit der Kenntnis verbunden mit der Fähigkeit des Erkennens der vorliegenden Form sowie die Bereitschaft, sich auf die von der literarischen Form abhängenden sprachliche Darstellung einzulassen, bestimmen den Leseakt und entscheiden darüber, in welcher Weise eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Textes stattfinden kann bzw. soll.

In Abwandlung des oben Gesagten und in Anwendung auf die schriftliche Gestalt und literarische Darstellung philosophischer Texte bedeutet dies, dass der Autor seinen Text in der von ihm bewusst gewählten literarischen Form verfasst, der Leser dann diese Form erkennt und – auch – daraus den Textinhalt erschließt⁷⁸. Mit der gewählten literarischen Form zeigt der Autor dem Leser an, welche inhaltliche und sprachlich-interaktive Intention er verfolgt und worauf sich der Leser beim Lesen argumentativ und diskursiv einzustellen hat.⁷⁹ Mit dieser Auffassung und Erkenntnis klassischer historisch-kritischer Forschung wird davon ausgegangen, dass *alle* schriftlichen Texte durch den Akt der schriftlichen Fixierung immer und bewusst vom Verfasser in eine bestimmte literarische Form gebracht werden. Die Auswahl an unterschiedlichen Formen steht dem Autor aus Tradition und wissenschaftlicher, hier: formgeschichtlicher Methodik heraus zur Verfügung. Formen und Gattungen schriftlicher Fixierung sind nicht allein auf den Bereich der literarischen Dichtung zu begrenzen, sondern gehören zum Wesen jeglicher schriftlichen Abfassung und Niederschrift. Diese literaturwissenschaftliche Erkenntnis hat inzwischen in die Philosophie ihren Einzug gehalten, wenn auch unter Mühen. Immer noch scheuen Philosophen davor zurück, ihre Texte als literarisch in einer Weise zu bezeichnen, dass sie dem formgeschichtlichen Sezierschwert der Literaturwissenschaftler anheimfallen könnten oder als Dichter an philosophischer Relevanz und Bedeutung gegenüber den Fachkollegen verlieren.

„Die Philosophie steht von Anfang an zwischen Dichtung und Wissenschaft. Sie hat nicht nur die Poesie immer wieder ablösen wollen, sie sollte selbst auch ihrerseits immer wieder in Wissenschaft aufgehen. In ihrem Versuch, sich von der Dichtung zu unterscheiden, hat sie sich verwissenschaftlicht, und in ihrer Sorge, von dieser ver-

⁷⁸ Bernardy, J., Philosophie in ihren literarischen Formen, 2, sieht ebenfalls eine Einheit zwischen Form und Inhalt, die als Beziehung in gegenseitiger Wirkung und Beeinflussung verstanden werden muss. „Jedoch geht es nicht nur um Gattungen und Textsorten, es geht um mehr, es geht um literarische Formen und Figuren, es geht um den inneren Aufbau eines Textes, um die Beziehung zwischen Form und Inhalt, zwischen literarischer Gestalt und Gehalt. Philosophie und Literatur sind keine eigenen Gattungen, es ist vielmehr so, dass Philosophie Gattungen haben kann, ebenso wie unter Literatur verschiedene versammelt sind.“

⁷⁹ Gerade besondere literarische Formen wie Aphorismen und Essays, die durch ihre spezifische Form eine Aussage über den inhaltlichen Gedanken und dessen Bedeutung für den Leser machen – Nietzsche arbeitet intensiv und ausführlich, immer wieder revidierend und präzisierend daran, seinen Stil und damit den Gedanken zu verbessern [„D e n G e d a n k e n v e r b e s s e r n . – Den Stil verbessern – das heisst den Gedanken verbessern, und gar Nichts weiter! – Wer dies nicht sofort zugiebt, ist auch nie davon zu überzeugen.“ Nietzsche, F., WS-131.] – müssen, da sie im Literaturunterricht, wenn überhaupt, dann nur am Rande thematisiert werden, im Philosophieunterricht formgeschichtlich vorgestellt und eingeführt werden, damit eine inhaltliche Auseinandersetzung möglich werden kann.

einnahmt zu werden, hat sie sich poetisiert. Und es ist auch geschehen, daß man ihr als weder-Dichtung-noch-Wissenschaft das Existenzrecht überhaupt abgesprochen hat. Die Stellung der Philosophie zwischen Dichtung und Wissenschaft, ohne doch eines von beiden ganz und gar zu sein, kommt zum Ausdruck in ihren mannigfachen Formen zwischen Gedicht und Lehrbuchform.“⁸⁰ Programmatisch und beinahe in Form einer Präambel leiten die Herausgeber Gabriel und Schildknecht ihren Sammelband zur Frage nach der Möglichkeit literarischer Formen der Philosophie ein. Sie bekennen sich damit zu einer Erkenntnis, die in dieser Form als eine der jüngeren innerhalb der Geschichte der Philosophie zu gelten hat: insofern Philosophie literarische Philosophie ist, schriftgeworden, von der Oralität zur Literalität wechselnd, hat sie sich bemüht und wohl immer wieder dabei auch abgemüht, Gedanken so auszusprechen, dass sie in schriftlicher Form eine sprachliche Gestalt finden, die zum einen für die Weitergabe den möglichst adäquaten Ausdruck bereitstellt und zum anderen eine Kommunikationsform bildet, die eine sachgemäße gedankliche Auseinandersetzung und kritisch-kommunikative Erörterung ermöglicht. Dass schriftliche Darstellung nicht nur innerhalb der Poesie wesentlich mit der Form des Dargestellten zusammenhängt und der Gedanke an die Form seiner schriftlich-literarischen Darstellung gebunden ist, insofern er vom Autor in eine sprachliche Form gebracht und vom Hörer bzw. hier Leser wieder entziffert werden muss, so dass möglichst genau, exakt und präzise, konkret und erschöpfend, zumindest hinreichend erkannt werden kann, was der Denker des Gedankens, der einem Gespräch und Nachfragen dem Leser nicht zur Verfügung steht, beabsichtigt, ist seit den Anfängen der formgeschichtlichen Methode innerhalb der historisch-kritischen Erforschung von historischen Texten Standardwissen und Basis einer beachtlichen Forschungsgeschichte in Literatur- und Geschichtswissenschaften.⁸¹

⁸⁰ Gabriel, G., Schildknecht, C., *Literarische Formen der Philosophie*, VII. H. Fricke legt nahe, im Bereich der Philosophie nicht von vorneherein davon auszugehen, als wäre sie ein von Kunst und Dichtung strikt abgetrennter Bereich. Vielmehr spricht er von zwei Grundtypen schreibender Philosophen (die als Typus ideal und in der Realität untypisch sind): dem „Künstler-Philosophen“ und dem „Philosophischen Wissenschaftler“, die als solche in allen unterschiedlichen philosophischen Schulen vorkommen und sich etablieren. Vgl. Fricke, H., *Kann man poetisch philosophieren?*, 37. Bernardy sieht in diesem Zusammenhang von Seiten der (Fach-)Philosophie ein „Anerkennungsproblem von Schrift und schriftlicher Artikulation zugunsten des ausgesagten Inhalts“ und fordert eine „prinzipielle Anerkennung der schriftlichen Artikulationsform neben Denken und Sprechen“ (Bernardy, *Philosophie in literarischen Formen*, 6.). In jüngster Zeit befasst sich mit dieser Thematik eingehend Henrich, D., *Werke im Werden. Über die Genesis philosophischer Einsichten*, München 2011. Am Ende des Werks, in der als Coda angelegten Zusammenfassung und Zuspitzung formuliert Henrich: „Es bedarf nicht vieler Worte, um sich klarzumachen, dass bereits die Wahl einer literarischen Gattung für den Gehalt der Philosophie Bedeutung hat, der in ihr entwickelt wird.“ (S. 191) Von Seiten der Fachphilosophie ist der Zusammenhang zwischen philosophischem Gedanken und Bindung an eine bestimmte literarische Form evident und plausibel, weswegen Henrich diesbezüglich auf eine nachträgliche Begründung verzichten kann, ohne sich des Verdachts der hypothetischen Ungesicherheit schuldig zu machen.

⁸¹ Immer wieder begegnet der Vorstellung, auch spezifisch philosophische, weil philosophische Thematik behandelnde Texte als an literarische Form gebundene und damit formal bedingte zu behandeln und dann methodisch anzugehen, Ablehnung und Widerstand. Die Problematik, die sich dabei im philosophischen Bereich hinter dieser in unserer Zeit schon beinahe als Gemeinplatz verdächtigen Erkenntnis verbirgt, verweist auf eine frappierend ähnliche, zudem überraschende theologiegeschichtliche Parallele, die noch Mitte des 20. Jahrhunderts in katholischer Theologie und biblischer Exegese eine für den Exegeten persönliche wie für die Institution Kirche dogmatische Dramatik in sich birgt, die den Kern des Problems im Umgang mit den Ergebnissen der Formgeschichte offenbart: wenn der Gedanke, der dem Leser im Text begegnet, an die schriftliche bzw. literarische Form gebunden ist, kann sich dann der Gedanke angemessen, klar und eindeutig im schriftlichen Wort ausdrücken? Theologisch formuliert: Was ist dann authentisch?

Keine Lösung der Problematik literarischer Bedingtheit von Philosophie erbringt der Gedanke, sie so aufzulösen, dass man gegen die schriftliche Form des Philosophierens eine Art der Philosophie fordert oder einklagt, die sich skeptisch und schriftkritisch auf die philosophische Lebensweise konzentriert, so dass damit eine Trennung zwischen literarisch-theoretischer Philosophie und dialogisch-praktischer Philosophie vollzogen würde. Mainberger zeigt, dass dieser Schritt nicht möglich ist, da durch den Eintritt der Philosophie in den Bereich schriftlicher Fixierung und literarischer Bindung jegliche Beschäftigung mit Philosophie immer an die Auseinandersetzung mit dieser jetzt in literarischen Formen vorliegenden Philosophie der Tradition gebunden ist und bleibt. „Philosophie als Lebensform wird ... immer wieder eingeklagt gegen Philosophie als Literatur. Diejenigen, die ein existentielles – „sokratisches“ – Verständnis von Philosophie einfordern, befinden sich jedoch in der gleichen Lage wie diejenigen, gegen die sie sich wenden. Mit der Durchsetzung der Schriftlichkeit hat die Philosophie sich verändert. Sie ist tendenziell – nicht aufgrund der Verfehlung einzelner Autoren, sondern historisch – Diskurs geworden – Einteilung und Reflexion von Wissenstypen, selbst ein bestimmter Wissenstyp, Theorie, die nur schriftlich verfertigt werden kann und in diesem Sinne nicht Lebensweise ist, sondern „Literatur“. Wer an ein anderes Verständnis erinnern will, kann sich diesem Zustand nicht einfach entziehen. Daß Philosophie gelebt werden soll, kann nur unter den Voraussetzungen des literarisierten Denkens gefordert werden. Das heißt, auch dieser Anspruch ist Teil einer allgemeinen Buchkultur und kann deren Rahmen nicht sprengen.“⁸² Lesen ist und bleibt deshalb eine Methode der philosophischen Reflexion schriftlichen Denkens, die sich nicht ohne das Risiko und die Gefahr, sich selbst aus dem Zentrum dessen, was sich in Tradition und aktueller Entwicklung als Philosophie zeigt, zu entfernen, beseitigen lässt. Leben und Lesen lassen sich nicht auseinanderhalten, jedenfalls nicht im Bereich der Philosophie. Verantwortete Lebensgestaltung erhält ihren Impuls zur Reflexion auch durch die Lektüre derer, die diese Reflexion bereits begonnen und literarisch ins Gespräch gebracht haben.

tisch an dem menschlich Ausgesprochenen und in welcher Relevanz steht der Logos zum literarisch fixierten Menschenwort? Zugespitzt lautet die Frage, die sich den Theologen in besonderer Weise, insofern sie sich mit der Frage der Mittelbarkeit göttlicher Wahrheit beschäftigen, allerdings auch, in erstaunlich ähnlicher Grundweise, den Philosophen, die sich mit der Frage nach der Mittelbarkeit des philosophischen Denkens in literarischer Form stellt: in welchem Verhältnis stehen Gedanke und im Text Schrift gewordener Gedanke zueinander? Was geschieht mit der Struktur des Gedankens, wenn er vom philosophischen Autor in eine literarische Form gebracht und damit verändert werden muss - und dann gebracht und also verändert wird? Welche Auswirkung hat diese Form dann für den Leser, der über die Vermittlung der literarischen Form zum Gedanken des Autors gelenkt und geleitet wird? Gibt es für philosophische Fragestellungen eine adäquate literarische Form, die allein und einzig als angemessen gelten kann, die von ihrem Sitz im Leben her bestimmte Merkmale und Kennzeichen aufweist und die eine ganz bestimmte Aussageabsicht verfolgt? Wird der Gedanke angesichts seiner literarischen Fixierung sekundär, uneinholbar und im Letzten unerkennbar, weil literarisch verborgen oder verdrängt?

⁸² Mainberger, S., *Schriftskepsis*, 13.

3.1. LESEN UND ERKENNEN

3.1.1. LITERARISCHE ERKENNTNIS

Der Frage nach der Relevanz von Texten aus der Literatur für eine mögliche philosophische Erkenntnis geht Gottfried Gabriel zum ersten Mal ausdrücklich in seiner Konstanzer Antrittsvorlesung von 1980 nach. Basierend auf der erkenntnistheoretischen Erörterung, dass Wahrheit nicht nur als Aussagewahrheit verstanden werden kann, muss seines Erachtens ebenso Abstand genommen werden von einer Gleichsetzung von ausgesagter Wahrheit und Erkenntnis, „denn auch ohne dass ein Werk wahre Aussagen darstellt, kann es sehr wohl Erkenntnis vermitteln“⁸³. Mit der Trennung von Wahrheit und Erkenntnis geht Gabriel einen argumentativen Schritt, der es ihm erlaubt, die immer wieder diskutierte Aufteilung von literarischen Texten in fiktionale und non-fiktionale als eine aus Sicht des Lesers heraus ungenügende, weil ungenaue Kategorisierung in eine andere Richtung hin zu lenken. Nicht die „starre Einteilung von Texten in fiktionale und nicht-fiktionale“⁸⁴ bestimmt genauerhin das Lesen dieser Texte, sondern die Bedeutung der im Text dargestellten und nicht zuvörderst mitgeteilten inhaltlichen Erkenntnis. „Literarische Erkenntnis wird ... vermittelt, d.h. sie ist kein fertiges Gebilde, das es aufzusuchen gilt, sondern sie entfaltet sich im Verstehensvorgang, und sie kann so weit gefaßt werden, daß jede Veränderung der Sicht der Dinge einbezogen bleibt. Ob ein literarischer Text Erkenntnis in diesem weiten Sinn vermittelt, hängt nicht nur vom Wissen der Leser, sondern von deren gesamten Erfahrungen ab. Daran, wie man in diesem Zusammenhang von Erfahrung spricht, wird deutlich, daß es hier unsinnig wäre, Denken und Gefühl entgegenzusetzen. Wenn man die Welt neu sieht, so sieht man sie als ganzer Mensch neu, d.h. man gewinnt eine neue Einstellung.“⁸⁵ Damit zeigt Gabriel an, dass es ihm bezüglich des Lesens darum geht, darauf hinzuweisen, dass neben der analytischen Form des Entnehmens von mitgeteilter propositionaler Wahrheit aus einem Text eine zweite Form des Lesens gesehen werden muss, die zum einen ebenfalls in Zusammenhang mit philosophischer Erkenntnis steht und die zum anderen in besonderer Weise von Texten und Werken der Literatur vermittelt werden kann: die „Möglichkeit ästhetischer Erkenntnis und ästhetischer Weltauffassung“⁸⁶, deren Eigenart und

⁸³ Gabriel, G., Über Bedeutung in der Literatur, 13. Fort- und ausgeführt werden die Gedanken der Antrittsvorlesung in Gabriel, G., Literarische Form und nicht-propositionale Erkenntnis in der Philosophie, 1-25. Gabriel verdeutlicht dort noch einmal sein Anliegen einer „Erweiterung des Erkenntnisbegriffs im Sinne einer größeren Vielfalt, einer Unterscheidung *verschiedener* Erkenntnisweisen“ (S. 1). In der Folge sieht das so auch Bernardy, J., Ästhetisches Erkenntnisinteresse und literarische Artikulationsform, 2f. Bernardy führt dabei den Begriff des *ästhetischen Erkenntnisinteresses* ein, als „bestimmende Komponente für die Erkenntnis von philosophischen Texten ... unabhängig davon, ob die Erkenntnis nun durchweg propositional oder nicht-propositional sein kann“ (2). Als Bindeglied bringt das ästhetische Erkenntnisinteresse Erkenntnisakt und Urteilsbildung in Beziehung und verbindet sie miteinander.

⁸⁴ A.a.O., 12.

⁸⁵ A.a.O., 13.

⁸⁶ A.a.O., 8. „Da der Gebrauch des Wortes „ästhetisch“ – übrigens abweichend von der Tradition – gegenwärtig meist auf den Bereich der Kunst beschränkt bleibt, wird man diese Sicht der Dinge wohl besser „kontemplativ“ nennen. Wir können dann von einer kontemplativen Weltauffassung sprechen, und zwar im Unterschied zur natürlichen und zur wissenschaftlichen Weltauffassung.“ (S.20) Es wird deutlich, dass Gabriel sprachlich-begrifflich eine angemessene Form zu finden versucht, die auf den Punkt bringt, worum es ihm bei der sehenden Erkenntnis geht. Da die christlich-monastische Tradition der kontemplativen Erkenntnis im besten Sinn wiedergibt, wohin Gabriel zielt, nimmt er eine Änderung der

Spezifikum darin zu sehen ist, dass sie der wissenschaftlichen Erkenntnis den Schwung verleiht, der sie antreibt und wohl auch vorantreibt, ihr die Impulse und den Impetus verleiht, von denen her sie überhaupt erst in Gang gebracht und dann in Bewegung gehalten wird⁸⁷. Erinnerung sei in diesem Zusammenhang an eine Passage aus dem Brief Johann Wolfgang v. Goethes vom 19. 12. 1798, in dem er Friedrich Schiller von der Lektüre Kants berichtet, eine, wie er meint, „geistreiche Abhandlung“⁸⁸, die er dann mit dem beachtenswerten Zusatz versieht: „Übrigens ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben“⁸⁹. Goethe bewertet in diesem Zusammenhang also Texte, die von ihrer Intention her den Charakter der informativen Belehrung des Lesers einnehmen und darüber die entscheidende Dimension des Anstößigen und Belebenden, den Leser zu eigener geistiger Auseinandersetzung und Erkenntnis zu initiieren, in den Hintergrund stellen oder sogar völlig außer Acht lassen, als abstoßend. Autorität erkennt Goethe jedoch Texten zu und verleiht sie ihnen, wenn sie ihn zu geistiger Auseinandersetzung anregen und ihn dadurch in seiner Lebendigkeit bereichern.⁹⁰ Es handelt sich um die Begegnung zwischen Text und Leser, die Goethe in den Blick nimmt, und deren wesentliches Kennzeichen darin zu sehen ist, dass der Leser vom Text Anregungen und Impulse erfährt, die ihn beleben.

Werner Graf beschreibt in seinen lektürebiographischen Forschungen genau diese Beobachtung, dass der Leser durch die Tätigkeit des Lesens einen Erkenntnisgewinn erlangt und bewertet dieses Phänomen als so wichtig und wesentlich, dass er den Schwerpunkt seiner Arbeit darauf legt, die durch das Lesen vermittelte Erkenntnis von ihrer den Leser verändernden Dimension her zu betrachten. „Bei der Integration neu erlesenen Wissens in vorhandene Wissensbestände liegt der Akzent auf der Verarbeitung und Anpassung, während es für einen lesenden Erkenntnisvorgang dezidiert auf die Veränderung und Negation der vorliegenden Wissensstrukturen ankommt. Das Erkenntnisinteresse, idealtypisch das wissenschaftliche Forschungsinte-

Begrifflichkeit von „ästhetisch“ in „kontemplativ“ vor. Dabei ist jedoch anzumerken, dass zuerst genauer überprüft werden müsste, ob der Begriff kontemplativ nicht ähnlich wie ästhetisch ebenfalls auf einen beschränkten Bereich verweist, und zweitens, dass Gabriel bei seiner Befürchtung der Begriffszuweisung von ästhetisch wohl zu vorsichtig ist, insofern Kunst wie ja eben die von ihm untersuchte Literatur eine Weise des Erkennens vermittelt, die nicht nur innerhalb der bildenden Künste, sondern auch in Theater, Oper etc. das Sehen oder Schauen zum Inhalt hat. Kontemplation ist in klassischer Tradition mit einer Lebensweise der Askese (bis in zu Wittgenstein) verbunden, die in dieser Weise auf eine kleine Zielgruppe beschränkt scheint. Vgl. dazu Halder, A., Aktion und Kontemplation, 80-84. Halder sieht eine Veränderung des Sehens und Schauens dergestalt, dass kontemplatives Sehen sieht, was sich zeigt, während neuzeitliches Sehen ein hervorbringend-produktives Sehen ist. „Neuzeitliche Lebensvernunft, als Setzungs- und Arbeitsvernunft, ist von Grund auf andergeartetes Können als die alte „teilnehmend-hinnehmende“ Vernunft. Dennoch hat sie mit der alten Vernunft dies gemeinsam, daß sie ein Sehen-Können ist, auch wenn sie nicht mehr sehen kann, was sich etwa von sich her natürlicher- oder übernatürlicherweise erscheinend zeige, und deshalb nicht versteht, wie solches Sich-selbst-Zeigen überhaupt selber aussehen und vor sich gehen soll. Das neuzeitliche Sehen-Können ist vielmehr ein produktives: es geht vor, indem es sich mitsamt seinen Erscheinungen hervorführt und schafft.“ (S. 94).

⁸⁷ Vgl. a.a.O., 20.

⁸⁸ Staiger, E., Dewitz, H.G., Der Briefwechsel zwischen Goethe und Schiller, 719.

⁸⁹ Ebd. Friedrich Nietzsche greift dieses Wort Goethes im Sinne eines „herzhaft ausgedrückten Ceterum censeo“ in seiner Abhandlung „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ (Nietzsche, F., HL-Vorwort) auf.

⁹⁰ Etymologisch zeigt sich, dass Goethe an dieser Stelle daran denkt, das lateinische Substantiv *auctoritas* vom Verb *augere* abzuleiten.

resse, motiviert die Lektüre. Wenn eine Erkenntnis gelingt, wird das Lesen als glücklich empfunden.“⁹¹ Wie bei Gabriel erhält die Neuheit und Andersheit der Erkenntnis, mit der der Leser konfrontiert wird und die ihn zu einer neuen Sicht und damit zu einem neuen Stand in der Welt und zur Welt führt, eine besondere Bedeutung. Betont werden muss, dass Graf differenziert zwischen einem Vorgang, der im Lesen dem aktuellen Wissensstand des Lesers weitere kompatible Wissensinhalte hinzufügt, seinen Wissensbestand damit erweitert und bereichert, und einem lesenden Erkennen, in dem das Wesen des Erfahrens gerade darin besteht, dass sich das, was dem Leser aktuell als richtig gilt und sich wohl auch als solches bisher immer wieder bestätigt hat, nun durch den Akt des Lesens von einer anderen Seite her zeigt, so dass das Bisherige nicht mehr haltbar ist und dadurch nur noch eine Negierung zulässt. Mit dem Gewinn der Erkenntnis durch das Lesen ist zugleich, wie es Graf im oben angeführten Zitat formuliert, die „Negation der vorliegenden Wissensstrukturen“ verbunden. Das Neue wird in der Vernichtung des Alten erfahrbar und als solches im Akt der Vernichtung erst erfahren. Neben dem quantitativen Erlesen von zusätzlichen Wissensinhalten kann Graf auf die biografischen Mitteilungen der von ihm befragten Leser verweisen, die immer dann von Glück in Zusammenhang mit Lesen berichten, wenn diese Form einer qualitativ neuen Erkenntnis auf den Leser zukam. Was Gabriel argumentativ entwickelt, kann Graf lektürebiographisch bestätigen. Der Leser, der durch die Tätigkeit des Lesens und seine Auseinandersetzung mit dem Gelesenen schlechthin eine neue Erkenntnis gewinnt, die er in ihrer verändernden Kraft auf sein bisheriges Wissen und Verstehen einwirken lässt, erfährt eine Erneuerung seiner Sicht der Dinge, die ihn in seinem Denken und Fragen bewegt und verändert, man könnte im Goetheschen Sinne sagen: belebt und seine intellektuelle (produktive) Tätigkeit herausfordert. Ähnlich sieht Lichtenberg, ebenfalls in negativer Formulierung, dass beim Lesen die Gefahr droht, keinerlei Gewinn daraus zu ziehen, wenn der Leser nicht die Auseinandersetzung mit dem Gelesenen sucht, nicht in den Dialog mit dem Gelesenen tritt, Lesen also zu keinem Vorgang wird, der dem Leser über das bloße Sichten und Schichten der Buchstaben und grammatikalischen Erscheinungen hinaus ein geistiges Vorgehen eröffnet. Ja, es ist sogar davon auszugehen, dass dann nicht nur ein neutrales, unbeteiligtes lesendes Beschäftigtsein oder Sich-die-Zeit-Vertreiben mit einem Buch stattfindet, sondern etwas bei weitem Bedeutenderes: ein für den Leser sich einstellender Verlust. „Eine Regel beim Lesen ist, die Absicht des Verfassers und den Hauptgedanken sich auf wenig Worte zu bringen und sich unter dieser Gestalt eigen zu machen. Wer so liest, ist beschäftigt und gewinnt; es gibt eine Art von Lektüre, wobei der Geist gar nicht gewinnt und viel mehr verliert: es ist das Lesen ohne Vergleichung mit seinem eigenen Vorrat und ohne Vereinigung mit seinem Meinungssystem.“⁹² Lesen kann, und dies ist ein Ergebnis, das gerade in der Auseinandersetzung mit der Frage nach dem, *was* gelesen werden soll, also nach den zu lesenden Texten, zu einer Erfahrung des Verlustes werden, wenn und indem der Leser keine Bereicherung erfährt, die er durch Anwendung und Auseinandersetzung des Gelesenen mit dem bisher Bekannten, bereits Erfahrenen und durch Reflexion Erkannten zum Gewinn führen kann. Was zuerst im Erkennen als Verlust erscheint, die Vernichtung der alten Wissensstrukturen, erweist sich nach der Erkenntnis als Gewinn. Das zunächst gewinnbringend Scheinende, die

⁹¹ Graf, W., Der Sinn des Lesens, 102.

⁹² Lichtenberg, G.C., Werke in einem Band, Sudelbücher (1212), 120.

Ansammlung angelesenen Wissens, birgt jedoch - paradoxer Weise - den eigentlichen Verlust für den Leser in sich. Es ist die intellektuelle Tätigkeit des Lesenden, die entscheidend wird.

So müssen literarische und philosophische Texte also nicht in erster Linie formal unterschieden und voneinander abgegrenzt, um dann auf ihre fachdidaktische Bedeutung hin erwogen zu werden, sondern zuallererst daraufhin untersucht werden, inwiefern sie Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen können, ihnen ein bezüglich einer thematisierten Fragestellung neues und erweiterndes Sehen und Erkennen zu vermitteln, das sie dazu anleitet, weiter zu fragen und das Erkannte genauer zu durchschauen. Auch auf die Gefahr hin, dass dadurch alte Denk- und Wissensstrukturen vernichtet werden, die angesichts des neu Erkannten keinen argumentativ berechtigten Halt mehr haben, eine Gefahr, die sich aufgrund des neu Erworbenen als Chance erweist und deshalb den Verlust des Bekannten in den Gewinn des Erkannten wendet. Nicht die Wahl eines thematisch orientierten Textes ist an sich schon die Lösung der didaktischen Frage nach dem Lesen im Philosophieunterricht noch die Einordnung eines Textes in die Kategorie Philosophie oder der Abdruck des Textes in einem Lehrbuch für das Unterrichtsfach Philosophie. Die Frage nach einem philosophischen Kanon ist in dieser Sicht, bei Anerkennung der Bedeutung kanonischer Fixierungen als Rahmen und Hilfestellung für den Philosophieunterricht, keine fachdidaktisch primär bedeutsame, da sie im Wesentlichen die Tätigkeit des Lesens hinter die Frage nach der Kanonizität der Texte stellt und damit die eigentliche Dominanz des Lesens der kanonisierten Texte zugunsten der Texte selbst aufhebt, beinahe aushebelt und den Texten durch die Kanonisierung eine Autorität verleiht, die sie eigentlich erst durch gewinnbringendes Lesen vom Leser selbst erhalten und verliehen bekommen (oder auch nicht!). Noch einmal soll Lichtenbergs Wort vom Verlust zur Geltung kommen. Darauf hinzuweisen ist notwendig, weil es sich bei dem, was ihm als Verlust erscheint, unbeteiligtes Lesen als Auflesen und Sammeln, in der schulischen Praxis weniger um eine dramatische Erscheinung handelt, die sich in messbarer oder sichtbarer Form innerhalb des Unterrichtsgeschehens sofort bemerkbar macht; vielmehr ist davon auszugehen, dass sich solches Verlieren, nämlich des Willens zum Lesen, als schleichender Prozess zeigt, der, nicht reflektiert und artikuliert oder bewusst gemacht, nachhaltige Formen von Langeweile, Frustration, Desinteresse und Gleichgültigkeit aufweist, die sich langfristig auf Motivation und Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler des Philosophieunterrichts auswirken.⁹³

Gabriel verzichtet wohlweislich darauf, beide Erkenntnisformen, literarische und philosophische, gegeneinander auszuspielen oder einseitig die eine auf Kosten der anderen Seite zu bewerten. Vielmehr macht er deutlich: „Wenn es ... richtig ist, daß Literatur Erkenntnis vermitteln kann, und zwar in einer eigentümlichen, durch Wissenschaft nicht ersetzbaren Weise, dann stehen für die Philosophie zwei Wege der Erkenntnis offen: der direkte, argumentierende (unterscheidende und behauptende) Weg, wie ihn die Wissenschaft vorzeichnet, und der indirekte, zeigende, wie ihn die Literatur weist. In meinem Vortrag habe ich den ersten Weg gewählt – und für die akademische Philosophie gibt es wohl auch keinen anderen. Aber ich hoffe doch, daß

⁹³ Zur Fragestellung und fachdidaktischen Diskussion hinsichtlich des Themas eines philosophischen Kanons für den Philosophieunterrichts siehe das Themenheft *Kanon II* ZDPE 3(2013).

der andere Weg der Philosophie wenigstens in den Blick gekommen ist, derjenige Weg, von dem es bei Wittgenstein heißt, daß er zur richtigen Sicht der Welt führt – der Welt als einem Ganzen. Und wenn diese Hinführung – zur kontemplativen Weltauffassung – die eigentliche Aufgabe der Philosophie ist, dann hat Wittgenstein recht, wenn er bemerkt, daß man Philosophie „eigentlich nur dichten“ dürfte.“⁹⁴

3.1.2. SEHEN ALS ERKENNEN

Ohne vorwegzunehmen, was als sehendes Lesen noch vorgestellt werden wird, muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass Gabriels Vorstellung des zweiten philosophischen Wegs der Erkenntnis, des indirekt-zeigenden, nicht singular im philosophischen Raum steht, sondern auf einer intensiven fachphilosophisch-erkenntnistheoretischen Auseinandersetzung basiert. Gestützt wird der Ansatz Gabriels von Alois Halder, der darstellt, dass „Sehen und Zeigen als Modell für das Selbstverständnis von Denken und Sprache“⁹⁵ zu verstehen sind: „Mit dem Auge nicht nur des Leibes zu sehen, sondern, wie Platon sagt, mit dem Auge der Seele, mit dem Auge des Geistes, im Licht der Vernunft, in einer Geschichte der Aufklärung, des Hellwerdens: das ist seit langem die uns leitende Absicht. Nicht erst seit Platon, aber er markiert einen ganz entscheidenden Aufbruch in dieser unserer abendländisch-europäischen Geschichte der Selbstverständigung und der Selbst- und Weltgestaltung des menschlichen Geistes. Wir wollen Übersicht, Durchsicht, Einblick in das, was ist, und zwar möglichst bis auf den Grund und sogar bis in den Abgrund des Grundes. Wir wollen wissen, und „wissen“ ist verwandt mit lateinisch *vidi* und bedeutet: etwas, möglichst alles, so sehen und vor den Blick bringen, als habe man es immer schon zuvor gesehen, so daß es dann unverständlich wird, daß man es nicht schon zuvor gesehen hat, daß es nicht zuvor schon eingeleuchtet hat, wo es doch eigentlich „an sich“ auf der Hand und offen lag.“⁹⁶ Anhand der sprachlichen Metapher des Sehens verdeutlicht sich das, was unter Denken verstanden werden kann, sodass das Sehen als Bild gleichzeitig zum Modell dessen wird, wie Denken als Erkennen geschieht und sich vollzieht, sehend eben. Halder arbeitet die innere Verwobenheit dessen, was der Erkennende sieht, und den Akt des eigenen Sehens deutlich heraus. Die Klarheit des Blicks lässt den Sehenden erkennen, was bislang verborgen war und im Sehen nun so erscheint, dass die Neuheit der Erkenntnis im Blick zurück das verborgen Scheinende aufklärt und ins Licht setzt. Gabriel sieht dieses Modell Denken als Sehen in den Texten der Literatur als Erkenntnismöglichkeit für den Leser vermittelt, so dass dieser im Lesen in die Lage versetzt werden kann oder wird, erkennend zu sehen und lesend an der Erkenntnis teilzunehmen und sie für sich zu gestalten.

Mit Graf kann nun in einem weiteren Schritt aufleuchten, dass solches sehendes Lesen von Texten als erkennendes Lesen einen anders akzentuierten Lesebegriff beinhaltet, als er in angelsächsisch-funktionaler Modalität, wie in PISA zur Anwendung

⁹⁴ Gabriel, G., Über Bedeutung in der Literatur, 21.

⁹⁵ Halder, Im Sprechen: Sehen und Hören, 37.

⁹⁶ Ebd. Ähnliche Erkenntnisse ergibt nach H. Schnädelbach der Blick auf die griechische Sprache, die im Begreifen des menschlichen Denkens als νοεῖν ein Erkennen meint, das sich an das Sehen und Gesehen-Haben hält. Vgl. Schnädelbach, H., Das Projekt „Aufklärung“ – Aspekte und Probleme, 188f.

gelangend, begegnet. „Lesen ist ... bestimmt durch seine (angenommene) Funktionalität für den Lebensalltag, als informatorische Handlung, die kognitionstheoretisch modelliert und operationalisiert in Tests messbar ist.“⁹⁷ Dahinter verbirgt sich ein Ansatz, den Halder derart charakterisiert, dass in ihm das Element des produktiven Hervorbringens, der setzenden Vernunft dominiert. Neuzeitliche Vernunft ist geprägt vom Modell des Denkens als einem selbst produzierenden Sehen, das als Voraussetzung des Denkens die eigene Subjektivität erkennt. „Was einst noch als geistig zu sehende Bedeutung eines Sinnlich-Anschaulichen, als wesentliche Form verstanden werden sollte, ist jetzt zum Datum eines Materials auf dem jeweiligen Stand seiner Bearbeitung geworden. Das Material kann auf diese Daten hin abgefragt werden. Mittels dieser Daten und ihrer Weiterverarbeitung gewinnt das Subjekt seine Information. Es informiert sich über den augenblicklichen Stand des Lebens, über die Welt und die Arbeit und sich selbst. Es verschafft sich darüber ein Bild. Hören heißt jetzt: befehlend abfragen; abfragen ist: sich-informieren; sich informieren aber: sich ein Bild verschaffen, sein Bild schaffen. Das Abfragen, Daten zu Informationen Verarbeiten, Bild-Schaffen kann aber, wie sich im Lauf der Entwicklung zeigt, offensichtlich von Daten-, Informations-, Bildverarbeitungsmaschinen rationeller durchgeführt werden. Für diese ist dann das Subjekt zuletzt mit seinem „Selbst“ selber nur ein Datum. Die Maschine informiert sich und schafft ihr Bild, das Subjekt selber dagegen blickt nichts mehr an und nicht mehr durch.“⁹⁸ Diese Deutung Halders kann als Schlüssel zum Verständnis des Lesens von Texten in moderner Zeit gesehen werden. Lesen, und vielleicht zu aller erst die *Texte*, die gelesen werden, stehen im Dienste dessen, wie Denken und Erkennen verstanden werden. Dominiert dabei die informativ-funktionale Dimension des Erkennens als Möglichkeit zu Informationsbeschaffung und -erweiterung, muss Lesen als Methode der Ermöglichung von Informationsbeschaffung eingeübt werden, um sie dann ausüben zu können. Texte haben in diesem Verständnis die Funktion, Informationen zu transportieren, sind Informations-, „Sach“texte. Damit lässt sich zweierlei zeigen: in funktionaler Sicht haben Texte allein die wohl nicht nur im Gegensatz zu digitalen Möglichkeiten immer schon defizitäre Aufgabe der Erweiterung des Informationshorizonts des Lesers, und der Leser tendiert dazu, Lesen als funktionale Methode des Sammelns und Selektierens für die zur Teilnahme am öffentlichen Leben notwendigen Daten und Informationen zu verstehen und auszuüben. Gesehen und gesichtet werden Daten, die gebraucht werden, sie werden aus dem Text abgelesen und unter besonderer funktionaler Absicht vom Leser anschließend weiter verwendet. Bezüglich des Leser-Text-Verhältnisses bedeutet dies, dass der Leser in eine rezeptive Rolle verfällt, die den Text als Informationsmarktplatz betrachtet, der dienstleistend dem Leser von ihm nachgefragte Informationen anbietet. So wird die Textseite gegenüber der Leserposition in den Vordergrund gestellt, „wenn z.B. aus Sachtexten Wissen übernommen (auswendig gelernt) wird, um es als isolierte „Insel“ im Bewusstsein unverbunden neben subjektiven Überzeugungen abzulegen“⁹⁹. Daran ist im Grundsatz keinerlei Kritik zu üben, wenn und insofern es sich bei der Ausgangsposition des Lesers um eine Frage handelt, die durch spezifische Information, die der Text anbietet, beantwortet werden kann. In Graftscher Diktion handelt es sich um erlesendes Wissen, das

⁹⁷ Graf, W., Der Sinn des Lesens, 8.

⁹⁸ Halder, A., Aktion und Kontemplation, 95f.

⁹⁹ Graf, W., Der Sinn des Lesens, 17.

sich Wissen anliest, Informationen sammelt und in das bereits vorhandene Wissensreservoir integriert. Die Dimension sehender Erkenntnis steht damit aber noch nicht zur Disposition. Vielmehr lässt sich formulieren, dass die nicht nur formale Unterschiedlichkeit von Texten und Textmaterialien, ihrer Gattungen und daraus resultierenden Funktionen unterschiedliche – philosophische – Wege der Erkenntnis vorlegt. Diese unterschiedlichen Erkenntnismöglichkeiten, direkt-argumentativ bzw. indirekt-zeigend, bedürfen je eigener Methoden des Erkennens. Insofern Lesen als text-spezifische Erkenntnismethode erscheint, müssen innerhalb der Tätigkeit des Lesens unterschiedliche Modi des Lesens herausgearbeitet werden, da nicht mit einer einzigen Weise des Lesens erkundet werden kann, was sich erkenntnistheoretisch differenziert zeigt, sondern entsprechend der Unterschiedlichkeit der Erkenntnis bedarf es auch einer Unterschiedlichkeit der Lesemodi.

3.2. LITERARISCHE PHILOSOPHIE UND PHILOSOPHISCHE LITERATUR

Zu meinen, es gäbe eine klare Trennlinie zwischen literarischen und spezifisch philosophischen Texten ist fatal. Die literarische Tradition der Philosophiegeschichte des Abendlandes zeigt eine dominante Pluralität an schriftlichen Ausdrucksweisen, die Johannes Rohbeck in dem Punkt widersprechen lässt, wenn er Formen wie Dialog, Essay etc. als von ihm *marginal* bezeichneten Formen einen Nebenschauplatz der – akademischen – Philosophie zuordnet.¹⁰⁰ Rohbeck und Gabriel können beide in dem Sinn verstanden werden, dass auch innerhalb der Philosophiedidaktik davon auszugehen ist, dass das gilt, was in der Literaturwissenschaft als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann: Texte sind, weil sie schriftlich sind, literarische Texte und deshalb an literarische Formen gebunden und binden den Gedanken des Autors in ihre Form. Und in ihrer jeweiligen literarischen Form der Philosophie werden sie für die Didaktik des Philosophieunterrichts interessant, weil sie, wie Christa Runtenberg feststellt, gerade „durch ihre Form philosophische Lernprozesse bei Lesern wecken und unterstützen können“¹⁰¹. Über das in die jeweilige literarische Form gebundene Reflexionsniveau des Textes wird dabei allerdings anhand dessen, dass die Form den Inhalt bestimmt, keine Aussage gemacht. Ausdrücklich weist Rohbeck darauf hin, dass es bei Texten, die für den Philosophieunterricht relevant werden können, zum

¹⁰⁰ So z.B. in Rohbeck, J., Literarische Formen des Philosophierens im Unterricht, 93. Es fällt auf, dass Rohbeck 2011 in seiner Würdigung Rousseaus, die die Verbindung von Philosophie und Literatur aufzeigt, bezüglich seiner Forderung nach einer Didaktik des literarischen Philosophierens den Begriff der marginalen Formen, der bis dorthin bei Rohbeck wesentlich war, nicht mehr verwendet. Das „Plädoyer für literarisches Philosophieren im Unterricht“ bedient sich nun der Begrifflichkeit der Literarizität und legt Wert auf die narrative Struktur, die in literarischen Texten der Philosophie vorliegt, die Rohbeck als Chance sieht, junge Menschen konkret anzusprechen und eine anschauliche Verknüpfung zu eigener Lebenserfahrung und –haltung herstellen zu können. Indem dies gelingt, sind solche Texte, auch als literarische Formen, nicht marginal, sondern in einer ganz spezifischen Weise zentral. (vgl. Rohbeck, J., Rousseau – Dichter und Philosoph, 3-12). Und damit in engem Zusammenhang ist zu sehen, wenn Henrich, D., Werke im Werden, 194, von der Zukunft der Philosophen eine Aufgeschlossenheit für „eine Literaturgeschichte der Philosophie“ fordert, „die für die Geschichte der Philosophie selbst nicht von peripherer, sondern von konstitutiver Bedeutung ist“. Bereits Mainberger wehrt den Begriff des Marginalen ab, indem sie konstatiert: „Spätestens in den Schriften der Hegelnachfolger und –kritiker wird die deutsche Philosophie essayistisch, und die literarische Gestalt des Denkens ist keine Marginalie mehr.“ (Mainberger, S., Schriftskeptis 69.)

¹⁰¹ Runtenberg, C., Essays und Aphorismen, 103.

einen um Philosophie in der Literatur, bei den anderen um Literatur in der Philosophie geht.¹⁰² Entscheidend ist für Rohbeck, dass die philosophische Literatur oder literarische Philosophie narrative Struktur aufweist, die für die fachdidaktische Diskussion des Lesens im Philosophieunterricht von entscheidender Bedeutung ist, weil gerade anhand dieser narrativen Struktur eine anschauliche Darstellung des Gedankens gelingen kann, die es jungen Menschen in besonderer Weise ermöglicht, einen unmittelbaren Zugang zu dem im Text Mitgeteilten zu finden. Christa Runtenberg formuliert dies so: „Auf jeden Fall kann das Lernen gefördert, vielleicht sogar können neue philosophische Lese- und Denkerfahrungen ermöglicht werden.“¹⁰³ Die Differenzierung in literarische Philosophie und philosophische Literatur sowie der Hinweis auf die narrative Struktur literarischer Texte deuten an, dass ein Zusammentreffen von Literatur und Philosophie von Seiten der Philosophen nicht unproblematisch gesehen wird. Unweigerlich drängt sich der Verdacht auf, dass hinter der Fragestellung, welchen Raum spezifisch literarische Texte im Philosophieunterricht einnehmen können - oder vielleicht sogar: dürfen? - eine dezidiert elitäre Sicht derjenigen Philosophen und Philosophiedidaktiker verborgen liegt, die Reflexivität und Problembewusstsein exklusiv für die eigene Wissenschaft beanspruchen, der gegenüber sich dann literarische Auseinandersetzung als defizitär und unsystematisch erweist. Beinahe mutet die Begründung Rohbecks pro literarische Formen im Philosophieunterricht als Rechtfertigungsversuch an, darin bestehend und sich manifestierend, dass mangelndes Reflexionsniveau literarischer Formen philosophischer Texte durch ein besonderes Maß an Anschaulichkeit ausgeglichen wird - und werden muss? - . Martin Seel sieht solche Rechtfertigung als unnötig an und zeigt, dass es solcher Rechtfertigung gar nicht bedarf. Er wendet die argumentative Sichtweise der Philosophen und bringt durch diesen Perspektivenwechsel eine durchaus selbstkritische Frage vor, der Philosophie nicht ausweichen kann, auch dann nicht, wenn sie, wie oben dargelegt, selbstbewusst gegen Literatur in die Offensive geht. „Es gibt viele Kriterien, an denen philosophische Werke sich messen lassen können. Eines ist dieses: Erreichen sie das Niveau, auf dem Literatur und Kunst die behandelten Probleme ausgestellt haben? Lässt ihre Behandlung einen Widerhall der Komplexität erkennen, mit der die Künste das Drama der menschlichen Welt orchestrieren? Eine Philosophie, die auf diesem Ohr taub wäre, wäre für ihre Gegenstände taub.“¹⁰⁴ Mit einer apologetischen Abgrenzung der unterschiedlichen, literarischen wie philosophischen Zugangsweisen zu den existentiellen Fragestellungen des Menschen, seinem Denken und seiner Erfahrung von Welt und Wirklichkeit ist nichts gewonnen, kann aber viel verloren werden. Reflexivität kann nicht einseitig für philosophische Methodik beansprucht werden, ohne dass Selbstüberschätzung und Überheblichkeit den Anschein kompensatorischer Bedürftigkeit erwecken.¹⁰⁵

¹⁰² Rohbeck, J., Rousseau – Dichter und Philosoph, 6. Vgl. dazu auch: ders., Didaktik der Philosophie und Ethik, 193f.

¹⁰³ Runtenberg, C., Essays und Aphorismen, 103.

¹⁰⁴ Seel, M., Vom Handwerk der Philosophie, 18f. Es soll noch ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass eines der bedeutenden Werke M. Heideggers die gedankliche Auseinandersetzung mit F. Hölderlin beinhaltet. Dies ist bei weitem kein (!) singuläres Beispiel für das kreative Wechselspiel zwischen Literatur und Philosophie.

¹⁰⁵ Vgl. Marquard, O., Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie, in: ders., Abschied vom Prinzipiellen, Stuttgart 1981, 23-38.

Noch einmal soll der Blick auf Gabriel geworfen werden, der bezüglich des Verhältnisses von Philosophie und Literatur einen Ansatz einbringt, der auch für die Fachdidaktik von Bedeutung sein kann. Gabriel differenziert scharf und legt die Problematik pointiert offen: „Philosophie *als* Literatur meint nicht Philosophie *in* Literatur, sondern Philosophie, *sofern* sie Literatur ist. Und diese Bestimmung ist hier ... in dem ganz neutralen Sinne zu verstehen, in dem auch wissenschaftliche Literatur zur Literatur gehört.“¹⁰⁶

Auch wenn Philosophie, sofern sie schriftlich ist, immer schon zu Literatur wird, wird Literatur wohl nicht im Umkehrschluss zu Philosophie, sodass von Literatur *als* Philosophie gesprochen werden könnte, weil bei literarischen Texten nicht davon ausgegangen werden kann, dass der Autor in erster Linie einen philosophischen Diskurs in Gang bringen möchte. Gleichwohl wird man auch literarischen Texten bescheinigen müssen und (!) können, dass sie einen in der Grundstruktur ähnlichen Ausgangspunkt haben wie Texte der Philosophie: die Fraglichkeit der Welt, die dem reflektierenden Menschen als solche existentiell bedrohend und fragwürdig begegnet und ihn in gedankliche Bewegung versetzt. Die Bewegung der gedanklichen Auseinandersetzung mit der Fraglichkeit und Fragwürdigkeit von Welt und Wirklichkeit selbst unterscheidet sich jedoch, wie Martin Seel meint, weniger in reflexiver Hinsicht als vielmehr in der Komplexität der Darstellung.

Der methodische Weg der Erörterung, der sich an eine literarisch vorliegende Ausgangsfrage anschließt, unterscheidet sich also in wissenschaftlicher und literarischer Darstellung, allerdings nicht, wie bereits gezeigt werden konnte, so, dass der eine Weg dem anderen gegenüber unter- oder überlegen wäre, z.B. bezüglich des Reflexionsniveaus. Vielmehr gehen Wissenschaft und Literatur die erkannte Frage mit der ihnen je eigenen Methodik oder auch Stilistik, insofern diese als eigenständige Methode gesehen werden muss, wie bei Nietzsche offensichtlich und *expressis verbis* thematisiert, an und versuchen sie aufzuschließen und zu vertiefen. Ob dabei dann jede Frage eine philosophische ist, muss im Rahmen akademischer Philosophie erörtert und untersucht werden. Für die Fachdidaktik jedenfalls geht es darum, Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen die Fragwürdigkeit menschlicher Existenz als einen Ausgangspunkt aufzuzeigen, von dem her – auch – in logisch-argumentativer Weise die Suche nach Orientierung (im Denken) nötig und möglich ist. Darin, also in der Erkenntnis der Unterschiedlichkeit der methodischen Behandlung der elementaren Fragen des Menschen, liegt eine Chance, der sich ein Philosophieunterricht, der sich konsequent der Fragwürdigkeit menschlicher Existenz stellt, nur mit dem Risiko des Verlusts der eigenen Glaubwürdigkeit entziehen kann. Erweiterung der sprachlichen wie kognitiven Möglichkeiten, Synopse unterschiedlicher methodischer Ansätze in Theorie und Praxis sowie Bereicherung der eigenen Perspektive als Vertiefung und Radikalisierung der erkannten Fragestellung in Richtung intellektuell redlicher Beantwortung der Fraglichkeit menschlichen Existierens ist die einzige Möglichkeit einer Orientierung – im Denken. Martin Seel stützt dies, indem er die Erkenntnis der Komplexität von Wahrheit, die sich jeglicher Systematisierung und daher jeglicher Sicherheit von Wahrheit, die auf der Möglichkeit eines Besitzens von Wahrheit beruht, verschließt, als die Erkenntnis sieht, die zugleich einzig mögliche Orientierung an Wahrheit ist. „Für endliche Wesen gibt es kein Ende

¹⁰⁶ Gabriel, G., Literarische Form und nicht-propositionale Erkenntnis in der Philosophie, 2.

ihrer Bestimmung. Sie müssen und können ihre Orientierungen – und ebenso ihre Orientierung über ihre tragenden Orientierungen – fortwährend erneuern. Da jede solche Erneuerung zugleich eine Veränderung bedeutet und menschliche Orientierungen in einer Mehrzahl gegeben sind, kann es nie zu einem Abschluss, sondern nur zu einem weiteren Anfang kommen. Aber was heißt hier „nur“? Wer wollte denn zu Lebzeiten ernsthaft zu einem Abschluss kommen? Wer wollte sich – innerhalb und erst recht außerhalb der Philosophie – die Lust des Anfangen-Könnens nehmen lassen? Wer wollte sich – innerhalb der Philosophie, aber warum nicht auch außerhalb? – die Möglichkeit nehmen lassen, widerlegt oder sonstwie überrascht zu werden?“¹⁰⁷ Auch Hans-Peter Balmer sieht keine andere Möglichkeit über Orientierung zu sprechen als im Rahmen humaner Selbstorientierung, die voraussetzend anerkennt, dass kein Orientierungspunkt als Standpunkt angenommen und eingenommen werden kann, der in einer Weise Gültigkeit und Verbindlichkeit aufzuweisen vermöchte, die ein für allemal subjektive Deutung und Interpretation von Welt und Wirklichkeit in objektive Erkenntnis umwandelt – im Gegenteil: „In der Krise der Moderne, nach all ihren absolutistischen und totalitären Abenteuern, bestätigt sich, dass es den Ansatz bei einem archimedischen Punkt, von dem aus alles in den Griff zu bekommen wäre, in Wahrheit niemals gab und gibt. Es bleibt daher nichts als der jeweiligen Standpunktbezogenheit in allen Versuchen zu erkennen und zu handeln gewärtig zu sein und jederzeit darüber Rechenschaft abzulegen, dass es stets ein Horizont der Endlichkeit ist, worin der Umgang mit allem Menschlichen sich hält. Es ist insofern unumkehrbar, einem Philosophieren zuzuneigen, das als praktisches der Differenz Rechnung trägt. Denn durchs Vereinzelte, Sich-Widersprechen-de, geschichtlich Sich-Wandelnde, Kontingente gilt es hindurchzufinden.“¹⁰⁸

3.2.1. TEXTE FÜR DEN PHILOSOPHIEUNTERRICHT

Nach dem Gang der bisherigen Erörterung lassen sich zwei Arten von Texten unterscheiden, die aus fachdidaktischer Sicht Eingang in den Philosophieunterricht finden können:

- Wissenschaftlich-philosophische Texte, die immer schon, eben weil sie schriftliche Texte sind, als philosophische auch literarische Texte, weil an literarische Form gebundene Texte sind¹⁰⁹

¹⁰⁷ Seel, M., Das Handwerk der Philosophie, 17f. Henrich, D., Werke im Werden, 195, bestimmt philosophische Konzeptionen u.a. dadurch, dass sie „eine Orientierung für das Leben geben“; von dieser Intention her erwarten sie immer schon, „dass sich der Leser von dem Vorschlag einer solchen Orientierung erreichen lässt. Wie sicher sich ein solcher Leser der eigenen Lebensorientierung gerade auch sein mag – er wird zumindest wissen, dass Verhaltensarten in Zweifel gezogen werden können und dass sie irgendeiner Begründung bedürfen. So kann er in der Philosophie nach einer Bestätigung und einer Vertiefung seiner Lebensorientierung suchen. Es könnte sich jedoch auch um einen Leser handeln, der sich seiner in der Führung seines Lebens unsicher ist und der nach einer Orientierung verlangt, die ihn nicht nur beruhigt, sondern die ihn eine Gewissheit allererst gewinnen lässt – ob für das Leben, das er ohnedies führt, für dessen Erneuerung und Verwandlung oder auch für eine ganz andere Art zu leben.“

¹⁰⁸ Balmer, H.P., Montaigne und die Kunst der Frage, 102.

¹⁰⁹ Dass auch wissenschaftliche Darstellungen an literarische Formen gebunden sind, zeigt Gabriel, indem er die Kennzeichen der im akademischen Raum beheimateten Dissertation beschreibt. „Eine Bestandsauf-

und

- literarisch-narrative Texte, die philosophische Fragestellungen enthalten können, auf solche Fragestellungen hinweisen und nichtpropositional(e) Erkenntnis vermitteln.¹¹⁰

Wird anerkannt, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, durch Texte propositionale Wahrheit mitzuteilen und existentielle Erkenntnis zu vermitteln, wird es möglich diese Texte so auszuwählen, dass nicht mehr eine – in sich problematische – Klassifizierung in „Philosophie“ und „Literatur“ die Trennlinie zeichnet, sondern die argumentative Struktur der Darstellung bestimmt, ob narrative oder diskursive Texte der jeweils thematisierten Fragestellung gerechter werden.

Dass Texte aus Philosophie und Literatur in einer ganz dominanten Weise miteinander verbunden sind, insofern sie jeweils zwei wesentliche Merkmale aufweisen, die sie von Sach- und Informationstexten abheben, zeigt D. Schmidt. Mit dem Begriff der Literarizität wird s. E. eine markante Dimension philosophischer Texte beschrieben, die sie in unmittelbare Nähe zu literarischen Texten führt. „Sie bezieht sich sowohl auf die *Expressivität* (der Autor bedient sich einer konkreten sprachlichen Form, um seine Gedanken und Gefühle zum Ausdruck zu bringen und um so bestimmte Effekte beim Leser auszulösen) als auch auf die *Ästhetik* (Sprachspiele, die eine Selbstbezüglichkeit der Texte konstituieren). Die gemeinsame Literarizität von Philosophie und Literatur ermöglicht eine Abgrenzung von Informationstexten.“¹¹¹ Beachtenswert erscheint besonders, was Schmidt zur zweiten Dimension der Philosophie, dem propositionalen Gehalt, aussagt. „Philosophische Texte können grundsätzlich alles thematisieren. Der Zugang zum jeweiligen Gegenstand ist hierbei ein doppelter: Zum einen wird ein direkter *Lebensweltbezug* gesucht (indem Beispiele aus dem Leben gewählt und reflektiert werden), zum anderen wird ein *Theoriebezug* (Reflexionen und Deutungen werden reflektiert; Metareflexion) geknüpft.“¹¹² Es käme somit nicht nur auf die Fragestellung an sich an, sondern wesentlich und zentral auf die *Reflexion* der Fragestellung, die Abstraktion¹¹³ der im Text anschaulich erkannten Fragestellung. Auf das Lesen von Texten im Philosophieunterricht übertragen stehen wir in einer Situation, in der es sich nicht zuerst oder besser: allein um den Text an sich handelt, der den Schülerinnen und Schülern vorgelegt wird, sondern um die

nahme literarischer Formen der Philosophie hat auch die gewöhnlichen akademischen Formen, wie Zeitschriftenaufsatz, Lehrbuch und Dissertation, einzuschließen. Auch hier gibt es bemerkenswerte Unterschiede.“ (Gabriel, G., Literarische Form und nicht-propositional(e) Erkenntnis in der Philosophie, S. 3.)

¹¹⁰ Vgl. dazu Rohbeck, J., Literarische Formen des Philosophierens im Unterricht, 90f.

¹¹¹ Schmidt, D., Reading literacy mit philosophischen Texten, 68.

¹¹² A.a.O., 69.

¹¹³ Vgl. dazu Tiedemann, M., Zwischen blinden Begriffen und leerer Anschauung. Tiedemann stellt die These der fachdidaktischen Diskussion, die besagt: „*Anschaulichkeit ist ein wünschenswerter, Abstraktion ein notwendiger Bestandteil guten Philosophieunterrichts.*“ (S. 96) Im Anschluss an Kants Frage nach Orientierung im Denken exemplifiziert Tiedemann dabei in anschaulicher Weise, was dabei unter Abstraktion zu verstehen ist: „Wer einfach so auf das Meer hinausfährt, mag sich und den Ozean sehr intensiv erleben, orientiert hat er sich indes nicht. Orientierung ist die Bestimmung des eigenen Standpunkts und davon unterschiedener Koordinaten, um auf dieser Basis eine begründete Entscheidung über Verbleib oder Fortbewegung zu treffen, Erforderlich sind also die Kenntnis von Koordinaten, die Fähigkeit zu navigieren und die Bereitschaft, sich beider zu bedienen. Sachkenntnisse über alternative Positionen und die Fähigkeit, in abstrakten Karten zu lesen, sind daher notwendige Bestandteile der Orientierung.“ (S.97)

Art, wie mit diesem Text umgegangen wird. Man könnte formulieren: nicht der Text an sich ist ein philosophischer, sondern die Art, wie er gelesen wird, nämlich philosophisch, lässt ihn im didaktischen Sinn zu einem für den Philosophieunterricht relevanten Text werden. Argumentative - Schmidt nennt diese die philosophische - Form und die Möglichkeit sinnstiftender Potentiale als weitere Dimensionen leuchten die Tragweite aus, der sich der Leser stellt, der sich in die Auseinandersetzung mit einem im Schmidtschen Sinne philosophischen Text einlässt.

Steht die im Philosophieunterricht zu behandelnde philosophische Fragestellung im Mittelpunkt der Auseinandersetzung, dann spielt die Frage, welcher Wissenschaftsrichtung der ausgewählte Text zuzuordnen ist, eine wohl eher sekundäre Rolle, ohne dass damit einer Beliebigkeit und Unverbindlichkeit das Wort geredet werden soll, in einem Sinn, der alles ermöglicht, was gefällt. „Sie (*Texte, Anm.d.Verf.*) sind ein zeitverschobener Dialog. Sie leben davon, daß sie gelesen werden und daß im Akt des Lesens die Intelligenz des Lesers sie belebt.“¹¹⁴ Womit noch einmal auf die Dimension der lesenden Auseinandersetzung hinzuweisen ist, die der Leser als intellektuelle Tätigkeit selbst vollzieht und die eine Konfrontation des Gelesenen mit dem bisherigen Wissen herstellt, durch die der eigentliche Erkenntnisgewinn geschieht.

Im Lauf der Erörterung zeigt sich jetzt eine Erweiterung der Begrifflichkeit, worum es sich handelt, wenn von philosophischen Texten gesprochen wird, die im Philosophieunterricht der Sekundarstufen zum Einsatz gelangen können. Sicher handelt es sich nicht mehr allein um „Klassische Texte der Philosophie“¹¹⁵, auch nicht einmal um die Textgattung, den Text also in seiner Klassifizierung und wie auch immer gestalteten Ein- bzw. Zuordnung. Stattdessen wird entscheidend, ob der Text den Leser in die Lage versetzt, sich mit der von ihm aufgeworfenen Fragestellung reflektierend auseinanderzusetzen.¹¹⁶ Der lesende Akt des Textes sollte allerdings nicht in einem Sinn konstruktivistischer Philosophie als sinn-entwerfende Produktion verstanden werden. Vielmehr stellt sich das Lesen im Philosophieunterricht als eine Form des Philosophierens dar, in der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe des Textes in Bewegung gebracht und angeregt werden, selbstständig und dialogisch in Konfrontation mit dem eigenen Wissen über das Gelesene nachzudenken. Sinnvoll wird dann der Dialog, der sich durch die Konfrontation des Lesers mit dem Gelesenen einstellt und der seinen Sinn in der Fortführung des vom Autor grundgelegten Gedankens erfährt.

¹¹⁴ Lenk, E., *Achronie*, 185.

¹¹⁵ Pfister, J., *Klassische Texte der Philosophie. Ein Lesebuch*, Stuttgart 2011. Pfister empfiehlt seine Auswahl an philosophischen Primärtexten für den Unterricht mit dem Hinweis, dass „der Leser durch die Konfrontation mit Primärtexten selbst zum Philosophieren angeregt werden“ (Vorwort S. 9) soll. Pfister geht davon aus, dass der Primärtext im Wesentlichen dann verstanden wird, wenn die Hauptthesen mit ihrer Argumentation herausgearbeitet werden. Es wird aufzuzeigen sein, dass Pfister jedoch nicht das Lesen der Texte in unmittelbarem Zusammenhang mit einem philosophischen Verstehen stellt, sondern die sich an das Lesen anschließende Interpretation.

¹¹⁶ So auch bei Tiedemann, M., *Zwischen blinden Begriffen und leerer Anschauung*, 96: „Sogenannte „Klassiker“ der Tradition haben keinen didaktischen Wert an sich, sondern nur, sofern sie als „Dialogpartner“ attraktive Angebote für das verhandelte Problem zur Verfügung stellen.“

3.2.2. ZUSAMMENFASSUNG

Aus dem bisher Dargestellten klärt sich die Problemstellung der Frage nach den Textarten, die für den Philosophieunterricht in den Sekundarstufen gewählt werden sollen und können.

Nicht die fachliche Ausweisung des Autors als akademisch bestallter Philosoph in Tradition und Gegenwart autorisiert den Text an sich, da diese fachliche Reputation noch keine Aussage über den philosophischen „Wert“ und die fachdidaktische Eignung des Textes beinhaltet. Auch die literarische Form des Textes sagt noch nichts darüber aus, ob ihn fachdidaktische Überlegungen quasi a priori für einen Einsatz im Philosophieunterricht qualifizieren oder disqualifizieren. Literarische oder philosophisch-akademische Texte begründen aufgrund ihrer formalen Struktur weder eine besondere didaktische Relevanz noch einen Ausschluss für den Einsatz im Philosophieunterricht. Die Vermutung, dass die Beachtung der literarischen Formen philosophischer Texte zu einer Abwertung des philosophischen Inhalts führt und grundsätzlich an literarische Formen gebundene Texte einen defizitären Reflexionsgrad aufweisen oder mit dem Eingang literarischer Formen in den Philosophieunterricht dieser zum philosophischen Literaturunterricht mutiert, erhärtet sich, wenn man die Arbeiten und Untersuchungen von Gabriel und Rohbeck betrachtet, nicht. Nicht die literarische Form entscheidet über die Effizienz der Reflexion eines Textes, viel eher drückt sich in der argumentativen Eigenheit des literarischen oder philosophischen Textes aus, welche Art der Erkenntnisvermittlung vorliegt und zum Nachvollzug dargestellt wird. Mit Johannes Rohbeck ist festzuhalten: „Wenn im Philosophie- und Ethikunterricht Texte gelesen werden, die wesentlich narrative und damit literarische Merkmale enthalten, ist ... keineswegs zu befürchten, dass hier das Reflexionsniveau begrifflich-argumentativer Diskurse unterboten wird.“¹¹⁷ Umgekehrt werden sich akademisch-philosophische Texte, gleichwohl bei ihnen fachspezifische Argumentation grundgelegt und auch gefordert ist, nicht in jedem Fall als Lektüre anbieten, vor allem dann nicht, wenn sie einen fachphilosophischen Hintergrund benötigen, der aufgrund der spezifischen Anforderungen im Rahmen schulischer Bildung nicht vorausgesetzt und auch nicht hinreichend erarbeitet und erworben werden kann. Es darf bei allen Überlegungen nicht in Vergessenheit geraten, welche Voraussetzungen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe mit in den Philosophieunterricht einbringen und welchen Bedingungen Philosophie als in der Regel mit 2 Wochenstunden begrenztes Unterrichtsfach unterworfen ist. Da muss eine didaktische Gratwanderung zwischen Anspruch und Wirklichkeit Prioritäten setzen, der sich akademische Philosophie an der Universität in dieser Form nicht unbedingt ausgesetzt sieht. Grundsätzlich wird ein Philosophieunterricht, der Texte auswählt, die in besonderer Weise geeignet erscheinen, jungen Menschen als Lesern eine Erkenntniserweiterung im Sinn Gabriels zu vermitteln, stützend Sachtexte anbieten, aus denen Informationen gezogen und gewonnen werden können, die überhaupt erst die kontextuelle Basis für ein gemeinsames Philosophieren vorbereiten und die – und nur insofern sie – das Verständnis notwendiger historischer, begrifflicher und argumentativer Problemhorizonte erweitern und den Leser in seinem Interesse und seiner Mo-

¹¹⁷ Rohbeck, J., Rousseau – Dichter und Philosoph, 12.

tivation für die jeweils im Text artikuliert philosophische Fragestellung begleiten.¹¹⁸ Dass dabei eine didaktische Gratwanderung zu gehen ist, die abzuwägen hat, welche zusätzlichen Informationen und welche fachspezifischen Methoden für die Schülerinnen und Schüler hilfreich, welche dann aber andererseits eine Klärung der im Text erkannten Fragestellung be- oder verhindern, ist eine Herausforderung an die Lehrkraft, die in der jeweiligen Situation neu angegangen werden muss. Dies betrifft jedoch nicht nur spezifisch philosophische, sondern auch im engeren Sinn literarische Texte, die ebenfalls immer in einem historischen und sozio-kulturellen Kontext stehen, dessen Beachtung einer sowohl diskursiven wie ästhetischen Erkenntnis notwendige Grundlagen bieten kann. Der Lesemodus, dessen es für Texte bedarf, die auf der begrifflich-argumentativen Ebene Informationen für einen philosophischen Dialog beinhalten, unterscheidet sich dabei von dem, den Gabriel als den zweiten Weg der philosophischen Erkenntnis in den Blick nimmt. Analytisch werden Gedanken und Informationen untersucht und kritisch-logisch reflektiert. Solches Lesen wird in seiner spezifischen Eigenart von Graf folgendermaßen beschrieben: „Lesen als diskursive Erkenntnis setzt die Notwendigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit Textgehalten voraus, um nicht auf einen Verstehensbegriff der Unterordnung unter die dem Text vorab zugeschriebene Wahrheit zurückzufallen. Die Grundregel fordert langsames, aufmerksames, genaues Lesen.“¹¹⁹ Auch wenn die von Graf formulierte Grundregel wohl nicht nur auf ein Lesen in Zusammenhang mit diskursiver Erkenntnis zutrifft, zumal auch ästhetische Erkenntnis, wie von Gabriel beschrieben, auf Genauigkeit bzw. Konzentration nicht verzichten kann, so zeigt sich doch, dass die Voraussetzung der analytischen Fähigkeit des Textumgangs Grundlage für eine Erweiterung der Erkenntnis, die aus der Lektüre des Textes gewonnen werden kann, ist. Insofern muss Graf zugestimmt werden, der analytisches und erkenntnisorientiertes Lesen in einen Zusammenhang stellt, der als Prozess beschrieben werden kann. „Prägnant ist der Prozesscharakter, das Wechselspiel zwischen Textinformation und Erfahrungswissen, das dem Ziel dient, durch Bücher Erkenntnisse zu gewinnen, die zugleich Selbsterfahrungen sind. Das selbst erlebte, also das subjektive Vorwissen wird mit den Text-Informationen abgeglichen, um die Erkenntnis zu prüfen. Der Akteur inszeniert Lesen als Erkenntnisprozess, der der Lektüre das Ziel aufgibt, Erfahrungen zu machen.“¹²⁰

Es kommt darauf an, ob ein Text dem didaktischen Anliegen Genüge leistet, junge Menschen in die Lage zu versetzen, sich mit der Fraglichkeit von Welt und Wirklichkeit so auseinanderzusetzen, dass sie diese Auseinandersetzung als lebendig und bereichernd erfahren können. Philosophie, die sich von der Tätigkeit dialogischen Philosophierens her definiert und versteht, wird deshalb Texte unter diesem Aspekt auswählen und aufgreifen. Inwieweit der Text die Schülerinnen und Schüler in den gemeinsamen Dialog führt, hängt dann nicht mehr allein vom Text als solchem ab, sondern von der Art, wie er gelesen wird.

¹¹⁸ Auch Martens fordert, dass innerhalb der Orientierungsfindung durch Philosophie formales und inhaltliches Wissen unabdingbar ist. Denn Ziel aller philosophischen Reflexion ist es, auch fachdidaktisch, „nicht nur etwas *irgendwie* zu meinen und zu behaupten, sondern möglichst *umfassend, klar und gut begründet*“ (Martens, E., Orientierung durch den Philosophieunterricht, 13.).

¹¹⁹ Graf, W., Der Sinn des Lesens, 105.

¹²⁰ Ebd.

3.3. LESEN IM UNTERRICHT ALS BEWEGUNG DES DENKENS

Aus der Leseforschung innerhalb der deutschsprachigen Literaturwissenschaft kann zusätzlich als Anregung in die Fachdidaktik eingehen, was Graf mit dem kommunikativen Charakter des Lesens beschreibt und womit er darauf hinweist, dass die Begegnung des Lesers mit dem Text als wesentliches Element vom Leser dem Text entgegengebracht wird, in einer Weise, die den Text kennzeichnet und je neu aktualisiert, was vom Autor durch die schriftliche Fixierung bereits angelegt wurde. „Als Konsens kann der prinzipiell kommunikative Charakter jeden Lesens festgehalten werden; denn der Leser kommuniziert immer mit dem Text: Auch wenn er sich von der Außenwelt abschließt, geschieht das, um sich andererseits (*sic! Anm.d.Verf.*) zu öffnen. Diese Offenheit für etwas anderes – dem Zuhören-können verwandt – ist zentral für die Lesedisposition.“¹²¹ Konkret bedeutet dies, dass die Auswahl von Texten für den Philosophieunterricht – auch – unter einem Aspekt zu geschehen hat, der eben das Lesen, die lesende Begegnung und Auseinandersetzung des Schülers mit dem Text ernst nimmt und in Betracht zieht. Texte zu wählen, deren Form, Darstellung und argumentative Struktur eine kommunikative Begegnung erschweren oder gar verstellen, erweist sich für alle am Unterrichtsgeschehen Beteiligten frustrierend. Entsprechend der Erkenntnis, dass Lesen kein eindeutig zu erfassendes und zu beschreibendes Phänomen ist, dass es mehrere Formen des Lesens gibt und diese je nach Textart unterschiedlich angewendet werden, dass jedoch immer von einer kommunikativen Begegnung zwischen Leser und Text ausgegangen werden muss, wird die Wahl geeigneter Texte auch diesen Aspekt einfließen lassen.¹²² Da es sich dabei um ein subjektabhängiges Phänomen handelt, muss dem pädagogischen Augenmaß des Lehrers und seiner persönlichen Einschätzung breiter Raum gelassen werden.

Martin Seel, Philosoph, der sein Tun als Handwerk beschreibt, sieht die Ergebnisse dieses Tuns, nämlich die Texte, die aus dem Philosophieren heraus entstehen, nicht als das eigentliche Zentrum der Philosophie. Denn als Ergebnisse des Denkens bezeugen sie in erster Linie die denkerische Bewegung, der sich der Philosophierende aussetzt. In diese Bewegung will Seel den Philosophierenden hineingenommen wissen im Ringen um Wahrheit und Orientierung. „Philosophieren, ob im Reden, Schreiben oder Lesen, ist in erster Linie ein Tun und erst in zweiter Linie eine Tat. Das ist beim normalen Handwerk anders. Findet dieses Erfüllung in seinen Leistungen, findet jenes seine Erfüllung in ihm selbst – im Vollzug der aufeinander bezogenen Praktiken des Redens, Schreibens und Lesens. Die Produkte sind nebensächlich. Aber sie sind notwendig, um alle diese Praktiken aufeinander zu beziehen und bezogen zu halten. Texte sind der Ausgangs- und Zielpunkt, aber dennoch nicht das A und O des philosophischen Tuns. Dieses liegt im Weiterleben – im Wachhalten und Abwandeln – der Einsichten, die dort niedergelegt und angelegt sind. Es liegt in der

¹²¹ Graf, W., Der Sinn des Lesens, 10.

¹²² „Überhaupt wird – phänomenologisch gesehen – sehr unterschiedlich gelesen; insbesondere variiert die Intensität: Vom Blättern, Überfliegen, Anlesen über das cursorische oder selektive Lesen reicht das Spektrum bis zum gründlichen, peinlich genauen Textstudium. Leseweisen können auf einer Skala zwischen „zielgerichtet und abschweifend“, zwischen „identifikatorisch und distanziert“ oder zwischen „reflektiert und wortgläubig“ abgebildet werden.“ (Graf, W., Der Sinn des Lesens, 11.)

Bewegung der Wahrheit darüber, wie wir in und zu unseren Möglichkeiten stehen – einer Bewegung zu Wahrheiten, die sich zu keiner einen und einigenden Wahrheit runden, weil der Horizont dieser Möglichkeiten aus keiner ihrer Mitten heraus überschaubar ist.“¹²³ Philosophieren besteht – auch – im Lesen von Texten, die in der Auseinandersetzung mit den Fragen nach Wahrheit und Geltung entstanden sind und entstehen. Das *Lesen* eines Textes, nicht der Text selbst, führt, insofern es sich um eine aktive Tätigkeit handelt, in die Philosophie und das Philosophieren ein. Nachdem so die Frage nach den Texten als der Frage nach dem, *was* gelesen werden soll, wiewohl bedeutend, weil die Tätigkeit des Philosophierens bezeugend, nicht den wesentlichen Punkt der fachdidaktischen Erörterung des Lesens im Philosophieunterricht trifft, soll im Folgenden die Frage nach dem, *wie* gelesen werden kann, insofern sie das Wesen dessen betrifft, was Philosophieren sein soll und wie es sich vollzieht, in zwei möglichen Dimensionen dargestellt werden, der analytischen und der sehenden.

Nicht jeder Text ist formal wie inhaltlich spezifisch als philosophischer zu bezeichnen, jeder Text kann jedoch unabhängig von formaler und inhaltlicher Struktur philosophisch gelesen werden. Philosophisch lesen meint hierbei nicht einen einzigen Lesemodus, der in gleicher Weise angewendet werden kann, philosophisch lesen erweist sich im Wesentlichen in zwei zu beschreibenden Kommunikationsformen des Lesers mit dem Text, die im Folgenden als analytische und sehende bezeichnet und dargestellt werden.

3.4. PLURALITÄT DER LESEMODI

3.4.1. ANALYTISCHES LESEN

Was im Bereich Philosophie und Fachdidaktik unter Lesen verstanden wird, steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Philosophiegeschichte im europäischen Raum. „Seit dem 17. Jahrhundert lag das Leitbild in der platonischen Forderung nach Episteme, das heißt theoretischer Erfassung in Gestalt begreifender Wissenschaften und einer sie grundlegenden gleichfalls nach dem Bild der Wissenschaft ausgerichteten Philosophie. Gesucht war das Allgemeine, das Gedankliche. Dieses galt als das Wahre, nicht das Singuläre, Konkrete, Individuelle. Zur ausschlaggebenden kulturellen Größe in der Moderne vermochten die Wissenschaften aufzurücken, weil da in umfassender Weise das begriffliche Wissen systematisch aufzubereiten und insofern Gewissheit und Sicherheit zu erwarten war.“¹²⁴ Systematische Darstellung diskursiver Argumentation legt Wert auf nachvollziehbaren logischen Aufbau, auf Entwicklung eines Gedankens in aufeinander sinnvoll folgenden und begründbaren Schritten, auf exakte begriffliche Definition und objektive Darstellung und sich daran anschließende Bewertung von Sachverhalten. Äußere formale Struktur und gedankliche Systematik sind wesentliche methodische Voraussetzungen, die dazu beitragen, ein wissenschaftliches Ergebnis innerhalb einer philosophischen Erörterung und Abhandlung zu erreichen, das durch Klarheit und Gewissheit überzeugt

¹²³ Seel, M., Vom Handwerk der Philosophie, 16.

¹²⁴ Balmer, H.P., Montaigne und die Kunst der Frage, 19.

und einer akademischen Auseinandersetzung zugeführt und ausgesetzt werden kann. Infolge dieser Auffassung von philosophischer Arbeitsweise bilden sich gleichzeitig als die dieser Methodik entsprechenden und sachgemäßen literarischen Formen sowohl die akademische Monographie als auch „Zeitschriftenaufsatz, Lehrbuch und Dissertation“¹²⁵ heraus, die den akademischen Betrieb der Philosophie sichern und gegenüber den Wissenschaften, die sich neuzeitlich formieren, rechtfertigen. Wohl genau dieser Punkt der Auseinandersetzung mit der zunehmenden Bedeutung wissenschaftlicher Exaktheit und der damit verbundenen und einhergehenden Frage nach der Bedeutung philosophischer Kompetenz trug zum Erstarken sich analytisch ausprägender akademischer Philosophie an deutschen Universitäten bei. Über die Auseinandersetzung mit Friedrich Nietzsche erwachte zudem wieder „... das Verständnis für das, was als humanistisch-literarische Wahrheits- und Weisheitssuche vom Mainstream des cartesianisch-transzendentalphilosophischen Ideals methodisch exakter Begründung und logisch-deduktiver Systematik links liegen gelassen worden war.“¹²⁶ Erscheinen heute noch Formulierungen dergestalt, dass besondere literarische Formen des Philosophierens wie Dialoge, Essays, Briefe, Aphorismen als *marginale* Formen zu betrachten sind, so weist dies darauf hin, dass diskursiv-analytische Formen der wissenschaftlichen Erörterung den Hauptstrang akademischen Forschens und Arbeitens zumindest im deutschsprachigen Bereich darstellen.

Auswirkungen hat diese historisch bedingte Ausrichtung an begrifflich-diskursiver Darstellung von Philosophie auch auf die Fachdidaktik. „Nur diesem Diskurstyp traut man zu, die Schülerinnen und Schüler mit Problemen und Lösungen der Philosophie vertraut zu machen und ihnen damit philosophische Bildung zu vermitteln. Allein in diesem diskursiven Medium können angeblich Überzeugungskraft und Wahrheitsanspruch unseres Faches zur Geltung gebracht werden. Demnach lassen sich ausschließlich auf diese Weise philosophische Kompetenzen wie Argumentationsvermögen und Urteilsfähigkeit erwerben.“¹²⁷ Dass es sich dabei jedoch um akademisch bewährte Formen philosophischer Forschung handelt, wird innerhalb der Fachdidaktik immer dann außer Betracht gelassen, wenn der didaktische Ansatz dahingehend aufgestellt wird, dass „Klassiker der Philosophie“ auf die Ebene des schulischen Philosophieunterrichts transportiert, um nicht zu sagen heruntergebrochen werden sollen und müssen, also gleicher Inhalt bei unterschiedlichem Erarbeitungsniveau angeboten werden soll. (Rohbeck lässt in obigem Zitat deutlich erkennen, dass die Problematik des didaktischen Ansatzes darin besteht, autoritativ nur einen Weg der philosophischen Argumentation anzuerkennen. Die Ausschließlichkeit, mit der diskursive Philosophie in die dogmatische Isolation getrieben wird, wird letztendlich zum fachdidaktischen Problem, das sie sich selbst verursacht.) Verbunden mit dieser hierarchischen Sicht von Bildung, die quasi von *oben* (Universität) nach *unten* (Schule) ab-bildet, ist die Forderung nach Lektüre der „Klassiker“ im Philosophieunterricht, die jedoch, wenn sie für die akademische Auseinandersetzung geschrieben wurden, wie bereits gesagt, eigene, der akademischen Welt entstammende

¹²⁵ Gabriel, G., Literarische Formen der Philosophie, 3.

¹²⁶ Balmer, H.P., Montaigne und die Kunst der Frage, 18.

¹²⁷ Rohbeck, J., Rousseau – Dichter und Philosoph, 11.

literarische Formen verwenden, die wiederum in einem langen historischen Prozess ihre je eigene Sprache gefunden haben. Diese Sprache zeigt sich gegenüber der Sprache im schulischen Bereich in weiten Strecken als wissenschaftlich-elitäre „Sondersprache“, deren Herausforderungen und Bedeutung zwar in spezifischen Einzelfällen, durchaus exemplarisch, dabei aber im Überblick im schulischen Philosophieunterricht thematisiert werden kann und soll, jedoch in der Regel aufgrund ihrer eigenständigen Grammatik und ihres umfassend differenzierten fachspezifischen Vokabulars in ihrem Gesamtaufbau nicht erschöpfend dargestellt werden kann. Um die Begrifflichkeit der wissenschaftlichen Sprache der einzelnen philosophischen Teildisziplinen in ihrer Bedeutung ausleuchten zu können, um ebenfalls die Aufmerksamkeit auf sprachliche Eigenarten des jeweiligen Philosophen lenken und sie verstehen zu können, reicht es nicht aus, die Begriffe wie in einem Fremdsprachenlexikon nachzuschlagen. Unter Sprache ist auch zu verstehen, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen akademischer Philosophie in einer dichten und verdichteten Weise einem Gedankengang konzentrierter Argumentation, die auf einem breiten Wissen eigener Tradition aufbaut, begegnen, der ihnen fremd erscheint und dem sie sich nicht anzunähern wissen. Es sind mehrschichtige „Verschlüsselungen“ und sprachliche Verdichtungen, denen sich junge Menschen in solchen Texten gegenüber sehen und deren Codierung und Erschließung hin auf ihre Lebenswelt ihnen oft (zu) mühsam erscheint.

Analytisches Lesen als Modus, der dazu beiträgt, dass einem philosophischen Text durch strukturiertes Wahrnehmen und Selektieren des Gelesenen Informationen entnommen werden können, ist nicht nur innerhalb fachphilosophischer Methodik Standard, sondern wird in allen analytischen Wissenschaften als Methode des Erwerbs von Wissen angewendet.

Methodisch benötigt analytisches Lesen besondere Fähigkeiten, die dazu verhelfen, gedanklich hoch komplexe und sprachlich dichte Texte auf ihren Kontext und ihre Struktur hin zu befragen, um sie in ihrem Aufbau und ihrer sprachlichen Diktion nachverfolgen (und entschlüsseln) zu können. Der Akt des Lesens wird dabei selbst zu einer analytischen Tätigkeit, strukturelle Elemente des Textes, gedankliche Gliederung sowie sprachliche Durchführung werden während des Lesens wahrgenommen und in einem ersten Schritt auf das Grundgerüst des Textes hin befragt. Genauere und exakte methodische Analysen schließen sich im Prozess der Textbearbeitung schrittweise an. Die dabei angezielte „Univozität einer Sprache des informierenden Sagens“¹²⁸ schafft den damit vertrauten Lesern, Wissenschaftlern, eine gemeinsame Basis, um in der gedanklichen Auseinandersetzung klare kommunikative Aussagen tätigen zu können.

Annemarie Pieper und Urs Thurnherr haben im Jahr 1994 für Studenten (!) der Philosophie einen kleinen Band vorgelegt, dessen Inhalt die Frage beantwortet: „Was sollen Philosophen lesen?“¹²⁹ In den einleitenden Hinweisen beschreiben Sie die Zielsetzung eines Philosophiestudiums folgendermaßen: „Das eigentliche Lernziel akademischen Philosophierens besteht nicht im Erwerb philosophiehistorischer Kenntnisse oder in der Aneignung lexikalischen Wissens. Vielmehr dient der verstehende und kritische Umgang mit philosophischen Texten einer Einübung in eigenständiges Philosophieren. Es geht somit darum, am Vorbild fremder Gedankenkonstrukte sel-

¹²⁸ Halder, A., Bild und Wort, 94.

¹²⁹ Pieper, A., Thurnherr, U., Was sollen Philosophen lesen?, Berlin 1994.

ber denken zu lernen und ein Problembewußtsein aufzubauen, dessen begriffliches und methodologisches Instrumentarium in den Stand setzt, anhand komplexer Fragestellungen fundierte Thesen argumentativ zu entwickeln und im Rahmen der philosophischen Diskursgemeinschaft zu verteidigen.“¹³⁰ Mit dieser Zielsetzung befinden wir uns also, wie bereits gesagt, im akademischen Raum der Philosophie. Texte sollen hier als Vorlagen beispielhafter Gedankenführung die Folie bilden, auf der die Studenten eigene Ansätze durch Auseinandersetzung mit literarisch gebundenen Gedanken, also durch Abstrahieren und Kritisieren entwickeln. Dazu ist analytisches Bearbeiten von Texten, Interpretieren und Beurteilen in konsequenter methodischer Auseinandersetzung mit dem Text nötig. Pieper und Thurnherr zeigen auf, dass analytisches Lesen, das als „methodengeleitete Auslegung und Aneignung philosophischer Texte“¹³¹ seinen Schwerpunkt darauf legt, den Text in seiner historischen Kontinuität der philosophischen Fragestellung kennenzulernen und ihn kritisch in einen eigenen Verstehenshorizont einzugliedern, im akademischen Rahmen unaufgebbare Voraussetzung für jeden ist, der Philosophie *studieren* möchte. Fachdidaktisch kann nun nicht ein Ansatz zur Geltung kommen, der im Sinne einer „Abbilddidaktik“ oder „didaktischen Reduktion“¹³² akademisch-wissenschaftliche Methodik und fachwissenschaftliche Erkenntnis quasi von oben herab auf die Ebene der Schule transportiert. Die damit verbundene Sachlage lässt sich folgendermaßen beschreiben:

- a. den am schulischen Philosophieunterricht beteiligten Personen, Lehrkräften wie Schülerinnen und Schülern, fehlt innerhalb der Konzeption schulischer Bildung der nötige Rahmen, der eine intensive akademische Textarbeit ermöglicht, die zugleich eine Einübung in philosophische Methoden der Gedankenführung darstellt, von der her die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, in gleicher Weise zu argumentieren und einen Gedanken zu entwickeln;
- b. den Schülerinnen und Schülern des Philosophieunterrichts fehlt der nötige umfassende historische und literarische Kontext, der hinreichenden Hintergrund bzw. die Basis für ein Philosophieren im Sinne von Annemarie Pieper und Urs Thurnherr bildet. Dieser Kontext kann nur in durchdachten Grundzügen oder beispielhaften Auszügen erworben werden.
- c. Jedoch sprechen entgegen den zuletzt genannten und als Defiziten formulierten Gegengründen zwei Argumente dafür, Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen im Sinne des fachdidaktischen Prinzips diskursiver Vermittlung anhand exemplarischer philosophischer Texte in die spezifischen Methoden

¹³⁰ A.a.O., 8.

¹³¹ Pieper, A., Thurnherr, U., Was sollen Philosophen lesen?, 9. Martin Seel warnt deutlich davor, Interpretation philosophischer Texte als Ziel allen Philosophierens zu verstehen und bringt, klarer als Pieper und Thurnherr, die Dimension der intellektuellen Anregung ein, von der her das Lesen philosophischer Klassiker angegangen werden soll. „Die klassischen Werke sind ihr (*der Philosophie, Anm.d.Verf.*) nicht in erster Linie zur Auslegung, sondern zur Anregung des je eigenen Denkens gegeben – wozu es freilich einer immer wieder neuen Aneignung bedarf.“ (Seel, M., Vom Handwerk der Philosophie, 14.)

¹³² Vgl. die Auseinandersetzung mit dem Ansatz didaktische Reduktion bei Rohbeck, J., Transformationen, 74-80.

der philosophischen Textanalyse einzuführen, diese darzulegen und an einem Textauszug versuchsweise anzuwenden:

1. kann damit, eben exemplarisch ausgewählt und in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen aufeinander auf- und zugleich ausbauend, die methodische *Möglichkeit* des analytischen Textlesens als *eine* Weise der Auseinandersetzung mit philosophischen Fragestellungen kennengelernt werden

und

2. zweitens bietet sich damit die Chance, die Pluralität und damit verbundene Unterschiedlichkeit philosophischen Lesens von Texten, analytisch und sehend, als in sich stimmige und schlüssige Entsprechung der Pluralität von Erkenntnis und Auseinandersetzung mit Wahrheit darzulegen. Die Erkenntnis der Verschiedenartigkeit und gegenseitigen Verwiesenheit des philosophisch lesenden Umgangs mit Texten stellt eine eigene philosophische Erkenntnis dar, die aus dem unterschiedlichen und je spezifischen Umgang mit philosophischen Fragestellungen unterschiedlicher philosophischer Schulen und Traditionen erwächst.

Es kann nicht Absicht des Philosophieunterrichts sein, Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen *nicht* mit den Formen analytischen Lesens zu konfrontieren, hieße dies doch, das aus der ihnen je eigenen Leseerfahrung innerhalb der unterschiedlichen Unterrichtsfächer bereits bekannte Lesen von Sachtexten zur Darstellung notwendiger Lerninhalte und Informationen mit den methodischen Schritten der Textbearbeitung als philosophisch irrelevant zu kennzeichnen, was in sich falsch wäre. Gleichzeitig steht ein funktionales Argument im Raum, das davon ausgeht, dass der weitere Bildungsweg im Studium an der Universität sowie die spätere berufliche Tätigkeit in einem beinahe ausschließlichen Maß analytischer Lesefähigkeit zur Bewältigung der jeweiligen Aufgaben bedarf. „Lesen ist wie Lernen das Verknüpfen von neuen Inhalten mit bereits vorhandenen, also der visuellen Information (sowohl Druck auf Papier als auch Pixelbuchstaben auf Schirm) mit der nichtvisuellen Information, die wir bereits im Kopf haben. Für die Letztere gibt es auch andere Begriffe: unser Langzeitgedächtnis, unsere kognitive Struktur, unser Vor-Wissen, unser Welt-Wissen.“¹³³ Um verknüpfen zu können, müssen zuerst die neuen Inhalte, die verknüpft oder auch in einem weiteren Sinn vernetzt werden sollen, analysiert und verstanden werden. Erst daraufhin kann eine Eingliederung in die kognitive Struktur erfolgen.

Die Leseforschung spricht an dieser Stelle vom analytischen Lesen als einem beruflichen Lesen, weil es den Anforderungen moderner Arbeitswelt so entspricht, dass es als Fähigkeit erwartet werden kann und ständig zur Anwendung kommen wird. „Das berufliche Lesen ist an und für sich nicht verwerflich, Millionen von Journalisten, Universitätsleuten, Angestellten von Verlagsanstalten und vielen anderen Erwerbssparten unterziehen sich ihm routinemäßig und nicht unbedingt ungerne, aber man entrichtet einen Preis dafür, und es bringt seine professionellen Deformationen mit sich. Ganz deutlich wird das, und man kann es nicht ohne ein gewisses Bedauern beobachten, bei jungen Studenten, die sich aus purer Begeisterung für die Dichtung

¹³³ Rossbacher, K., Lesen. Was sonst?, 18.

in einem literaturwissenschaftlichen Institut immatrikulieren und dann über den dortigen Umgang mit Literatur enttäuscht sind. Um es bündig zu sagen: Den professionellen Leser plagen zwei Bürden, er kann nicht lediglich lesen, was er will, und er verliert seine ursprüngliche Naivität.“¹³⁴ Was also mit den Anforderungen der beruflichen Tätigkeit der meisten Hochschulabsolventen verbunden ist, ein analytisches Lesen zum Zweck der informativen Textverarbeitung, und deswegen bereits im schulischen wie universitären Bereich der intensiven Einübung bedarf, beinhaltet in der professionellen und dabei funktional dominierten Ausübung eine Gefahr, die die Tätigkeit des Lesens zu einer mechanisch beherrschbaren Methode der Informationsbeschaffung verkümmern lässt. Lesen steht dann unter dem Anspruch des Lesemüssens als einer Technik, die angewendet werden muss, um an Informationen zu gelangen, die die jeweilige Situation der beruflichen oder wissenschaftlichen Auseinandersetzung fordert, die Form des Lesens um seiner selbst willen, *la lecture pour la lecture*, wird zugunsten einer zweckgebundenen Lektüre in den Hintergrund gestellt, dabei eventuell verloren. Die Problematik besteht also darin, dass sich ein durchaus berechtigter und zielorientierter Lesemodus verselbständigt und auch auf Textbegrenzungen hin auswirkt, die einer anderen Art des Lesens bedürfen, um der Erschließung dieser Texte gerecht zu werden. Balmer sieht darin mehr als einen Verlust ästhetischer Dimension oder, wie oben zitiert, ursprünglicher Naivität. Für ihn wird eine Sicht der Welt, die diese dominant und ausschließlich in analytischer Weise betrachtet – und wir müssen ergänzen: dann auch exklusiv analytisch liest – im humanen Sinn defizitär, insofern und immer dann, wenn sie „das, was als humanistisch-literarische Wahrheits- und Weisheitssuche“¹³⁵, den sog. moralistischen Faktor philosophisch-reflektierter Praxis gelingenden Lebensvollzugs, der mit Nietzsche als das Menschlich-allzu-Menschliche beschrieben werden kann, unberücksichtigt lässt. Unbestreitbar sind Diskurs und Analyse als prägnante methodische Schritte der Entwicklung von Theorie und Systematik angemessen und als solche unverzichtbar und unaufgebbbar, ohne dass exakte Wissenschaftlichkeit und intellektuelle Redlichkeit aufs Spiel gesetzt werden – aus der Perspektive sokratischer Auffassung jedoch gilt ergänzend dazu: „*theoria* ist vielmehr Teil eines umfassenden und den ganzen Menschen fordernden philosophischen *bios*“¹³⁶; und damit wird aus analytischer Sicht und Perspektive allein der wesentliche Aspekt der Philosophie, der Philosophie als Lebensweise versteht, als einer Weise als des Sich-Verhaltens gegenüber Welt und Mensch, noch nicht ergriffen und angegangen. „Denken, das Erfahrung auf den Schild hebt und womöglich als Denken selbst Erfahrung sein will, meint mehr und anderes als Diskurs. Es unterscheidet sich nicht nur von der Wissenschaft, sondern auch von der Art Philosophie, die sich ausschließlich als Entwicklung, Kritik, Diskussion von Theorie versteht, und das nicht derart, daß es das Geschäft der Vernunft unterlaufen, ästhetisch aufweichen oder gar verabschieden würde. Ein Philosophiebegriff, der sich von der Philosophie als Diskurs absetzt, macht vielmehr geltend, daß Philosophie gelebt werden muß; daß sie sich nicht im Denken über etwas erschöpft, sondern dieses Denken selbst eine umfassende Praxis ist – eine Weise zu leben.“¹³⁷ Um Philosophie in ihrer eigenen Art, in sokratischer Sicht und Tradition

¹³⁴ Schwarz, E., Eine kleine Phänomenologie des Lesens, 76.

¹³⁵ Balmer, H.P., Montaigne, 18.

¹³⁶ Mainberger, S., Schriftskepsis, 11.

¹³⁷ A.a.O., 27.

zumindest und allemal, als Philosophie des Lebens in Betracht ziehen zu können, um sie also nicht zu reduzieren auf wissenschaftlichen Diskurs, dem durch Distanz und Bemühen um Objektivität jegliche Nähe zur Selbstvergewisserung des eigenen Lebens fremd und suspekt erscheinen muss, bedarf es einer Zuwendung zu einer weiteren Form des Philosophierens, die in Tradition und Systematik praktische Philosophie genannt wird. „Praktisches Philosophieren ist nichts anderes als das Philosophieren überhaupt, insofern es, klug und kommunikativ, der Wahrheit des Konkreten Rechnung trägt und also, bei aller unausweichlicher Reflexivität und Dialektik, dennoch in der Nachbarschaft der Dinge sich aufhält und das Leben, individuell und kollektiv, bestmöglich einzurichten sucht.“¹³⁸ Mit dieser eindeutigen Ausrichtung des philosophischen Blicks auf der Suche nach der Lebensweise, die sich von analytischer Philosophie her allein nicht angemessen und sachgerecht erörtern lässt, zeigt sich auch, dass analytisches Lesen als *ein* und *der* angemessene Lesemodus gesehen werden muss, der dem spezifisch philosophischen Diskurs, auch und gerade im Philosophieunterricht, hinreichende methodische Möglichkeiten eröffnet. Aufgrund der Aneignung grundlegender philosophischer Informationen und Kategorien sowie der „Schulung rationalen Argumentierens“¹³⁹ erwerben Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen die Fähigkeit, begründete und verantwortbare Urteile zu philosophischen Fragestellungen zu fällen. Es wäre jedoch eine Überforderung der Methode des analytischen Lesens, mit ihr allein ein Philosophieren „im Dienst der Selbstformung der Person und ihrer Kommunikation“¹⁴⁰ zu begründen. Ihr geht es um die Erschließung argumentativer Sachlichkeit. Jedoch: „In linearer Dialektik und systematischer direkter Mitteilung ... bleiben die emotionalen und voluntativen Seiten unberücksichtigt. Und mit erstrebter „Gemeinsamkeit der Bewusstseine“ (so Hegel) allein ist ganzheitlich erlebbare Einheit kaum zu erzielen.“¹⁴¹ Eine Polarisierung in Richtung Empfinden contra Analysieren steht nicht zur Diskussion, unbegründete Befindlichkeit, die sich rational verantwortbarer Auseinandersetzung versperrt, dürfte nicht die Lösung auf dem Weg hin zu dem sein, was als Selbstformung der Person zur Disposition steht. Vielmehr bedarf es eines kompetenten Umgangs des Menschen mit analytischen Techniken, mit Methoden sprachlicher und begrifflicher Strukturalisierung, um von dorthin die genannten emotionalen und voluntativen Seiten des menschlichen Lebens zu artikulieren und zu reflektieren. Einübung in analytisches Lesen vermittelt und stärkt als methodisches Lesen die Möglichkeit, sich begrifflich-analytisch im Denken zu orientieren. „Wer einfach so auf das Meer hinausfährt, mag sich und den Ozean sehr intensiv erleben, orientiert hat er sich indes nicht. Orientierung ist die Bestimmung des eigenen Standorts und davon unterschiedener Koordinaten, um auf dieser Basis eine begründete Entscheidung über Verbleib oder Fortbewegung zu treffen.“¹⁴² Die Notwendigkeit der Kenntnisse in den Fragen der Schiffsnavigation, um im Bild zu bleiben, ist intellektuell nicht nur möglich, sondern einzig verantwortbar, jedoch: ihre Relevanz erhält die Kunst der Navigation erst dann, wenn der Seemann sich auf See begibt.

¹³⁸ Balmer, H.P., Montaigne und die Kunst der Frage, 86.

¹³⁹ Tiedemann, M., Zwischen blinden Begriffen und leerer Anschauung, 101.

¹⁴⁰ Balmer, H.P., Montaigne und die Kunst der Frage, 34.

¹⁴¹ A.a.O., 17.

¹⁴² Tiedemann, M., Zwischen blinden Begriffen und leerer Anschauung, 97.

Somit wird deutlich, dass es eine künstlich erzeugte Konfrontation wäre, die Modi analytischen und sehenden Lesens gegeneinander auszuspielen – das Risiko einer solchen Konfrontation bestünde unweigerlich darin, Einseitigkeiten in didaktische Konfrontationsmodelle zu überführen, womit für das Unterrichtsgeschehen nichts gewonnen wäre -, sondern auf der Suche nach dem, was Philosophie und damit auch Philosophieunterricht ist oder sein kann, die Kooperation der Lesemodi derart zu suchen, dass sie in ihrer spezifischen Eigenart dargestellt und ihrer Verwiesenheit vorgestellt und eingeübt werden, um daraus den Gewinn erzielen zu können, der sich als Ermöglichung philosophischer Orientierung beschreiben ließe.

3.4.2. SEHENDES LESEN

Die Trennung in analytisches und sehendes Lesen, bedingt und begründet in einer Unterscheidung unterschiedlicher Verstehensweisen von Philosophie und Philosophieren, kann zurückgeführt werden auf die sokratisch-platonische Unterscheidung dessen, was als Denken zu verstehen ist. „Schon Platon trennte das Denken als *nous*, als betrachtende Schau des Allgemeinen und der Ideen, vom Denken als *dianoia*, der sukzessiven Entwicklung von Argumenten und Folgerungen. Seit damals haben sich die Philosophen und Theologen daran gewöhnt, mit *zwei* Wahrheitsbegriffen zu operieren: mit einem *diskursiven* und einem *epiphanischen* Wahrheitsbegriff.“¹⁴³ Der sich zeigenden, offenbarenden Wahrheit, epiphan in ihrem Wesen und Bezug zum Denkenden, wird durch den Weg noetischer Schau der Betrachtung entsprochen. Insofern Lesen als Methode des Denkens zu verstehen ist, muss deshalb in diesem Verständnis von Philosophie von einem sehenden oder genauerhin betrachtenden Lesen gesprochen werden. Das, was sich im Lesen zeigt, wird in der Weise des Sehens erkannt und wahrgenommen. Was sich dann als Humanum, als *conditio humana* zu erkennen gibt und im Einzelnen, im Individuellen immer wieder erweist und zeigt, wird reflektierend erkannt und im Lesen in den Zeichen der Schrift in seiner Relevanz für den Leser wiedererkannt.

¹⁴³ Macho, Th., Bilderflut oder Bilderkrise, 169. Sloterdijk beschreibt in seinem Dialog mit Carlos Oliveira die Geschichte des Vergessens dessen, was als Theorie zu verstehen ist, als Geschichte des Verlusts von Glück, insofern Philosophie s. E. als – Martens spricht von elementarer Kulturtechnik – Glückstechnik aufgefasst werden kann. „Theorie war eine herrliche Angelegenheit, als es den Abstand gab, durch den alle Dinge schön werden. Wer auf dem Olymp steht, wird unwillkürlich jovial, nicht wahr? – glücklich durch Theorie und Umsicht. Das ist es, was die Neuzeit vergessen hat, weil ihre Idee von Theorie mit der antiken nur den Namen gemeinsam hat, in der Sache aber das Gegenteil bedeutet. Die moderne Theorie meint nämlich Arbeit des Begriffs, während die antike das Schauen bezeichnet, also Ferien des Begriffs. Großes Panorama, freier Seelenflug, die Welt als ganze ein Postkartengruß. Mir scheint, das kennen inzwischen beliebige Urlauber besser als die Herren vom Fachbereich für tote Ideen. Antike Theorie ist ein Tauchen in weiten Ausblicken. Der Himmel über den Sporaden, der Archipel der Dinge vor einem glänzenden Horizont. Das Denken kommt hinzu, und es beginnt ein Staunen darüber, daß man alles so groß finden kann, so schön vollendet, ohne unser Zutun. Die Seele weitet sich, sie wird ganz Auge und Weltanschauung, „verweile doch, du bist so schön“. Von solchen Momenten, das lasse ich mir nicht ausreden, lebte vor Zeiten die glückliche Theorie, die eine Art von Tiefenentspannung des Intellekts war. Für mich bleibt das ein wichtiges Thema, obwohl es absolut unzeitgemäß ist. Doch bin ich sicher, man wird nie verstehen, was die Philosophie einmal war und was sie in ihren besten Augenblicken wollte, wenn man dieses Glück in den großen Blicken nicht kennt oder nicht gelten läßt.“ Sloterdijk, P., Selbstversuch, 39f.)

3.4.2.1. PHILOSOPHIE DER MENSCHLICHEN DINGE

„Dass, neben der Systematik des objektiven Denkens, ein Weiteres bestehe, ein andersartiges, indirektes, inexaktes, humanistisch-rhetorisches, möglicherweise metaphorisch-unerhörtes, in jedem Fall aber der Literatur verpflichtetes Appellieren, dass ein Experimentieren, Spielen, Erproben, ein kunstgerechtes Fragen unersetzliche Bedeutung behalte im Hergang allen Verstehens, Verständigens, Anerkennens, dies allerdings ist nichts weniger als das Zentralaxiom praktischen Philosophierens überhaupt.“¹⁴⁴ Kaum dichter lässt sich beschreiben und aussagen, dass es neben der Tradition rationalistisch-analytischer Philosophie, basierend auf neuzeitlicher Systematik von Descartes über Kant und Hegel und darüber weit hinein in unsere Tage reichend, eine eigenständige Tradition praktischen Philosophierens im europäischen Bereich gibt, die parallel dazu, von Sokrates' Kunst des Dialogs ausgehend, auch ein eigenständiges, und dies wohl im eigentlichen Sinn des Wortes, literarisches Schriftwesen entwickelt und vorantreibt. Um Namen zu nennen, die damit neben den bedeutenden Systematikern unter den Philosophen der Neuzeit einen eigenen, selbstständigen und originellen, jedoch sicher nicht nur marginalen Platz einnehmen, wären hier die Moralisten französischer Provenienz zu nennen, Montaigne allen voran, La Rochefoucauld, Vauvenargues, La Bruyere u.a., auf deutschsprachiger Seite Lichtenberg, Schopenhauer, in dramatisch sich zuspitzender Eruption Nietzsche, sicher Wittgenstein und Adorno. Damit kann nur ein ungefährender Rahmen angegeben werden, da sich diese Form des Philosophierens weniger bzw. nicht nur durch akademische Tätigkeit, Titel und Würde, als Schriften der „Denker von Gewerbe“ (Kant), sondern durch ihr kreatives und originelles literarisches Werk abgrenzt und beschreibt. Dies liegt durchaus innerhalb der (Denk)-Struktur praktischen Philosophierens begründet. Dem Dialog verpflichtet, weil von ihm her und auf hin ausgerichtet als der Methode der sokratischen Maieutik, die Denken in Bewegung und Leben ins Geschehen bringen will, geht es ihr, wie in den Essais Montaignes exemplarisch, um „ein freundschaftlich-vertrauliches Gespräch von Gleich zu Gleich“¹⁴⁵. Solches Kommunizieren möchte den Leser in einer Weise ansprechen, dass er, in seiner Existenz betroffen und gepackt, bereit ist, sich selbst in Frage zu stellen und sich suchend seiner selbst zu vergewissern. „Für dies nur in tastenden Versuchen anzugehende Menschlich-Bedeutsame will Montaigne aufrichtig sich selbst zur Sprache bringen und damit einen Leser erreichen und anregen, der gleichfalls redlich, unabhängig, selbständig und darüber hinaus – als wirklich zureichender Partner – durchaus kreativ sich verhalten möchte. Es wird so eine neue Weise der Aufmerksamkeit eingeübt, der Mitteilung und Verständigung, ein sonst unerreichbarer Grad intellektuell-schöpferischer Lebendigkeit.“¹⁴⁶ Freundschaft und Vertrauen, Dialog als Übernahme von Verantwortung für das dialogische Geschehen und Redlichkeit in der Selbstvergewisserung des eigenen Lebensentwurfs werden in den Prozess des Reflektierens eingebracht. Autor und Leser treten in diesen Dialog, der um die Verstrickung des Einzelnen in das Suchen nach dem, was Philosophie als Lebensvollzug bedeutet, weiß und in dieser Suche der Auseinandersetzung als kritischer Reflexion des immer wieder Geschehenen bedarf.

¹⁴⁴ Balmer, H.P., Montaigne und die Kunst der Frage, 108.

¹⁴⁵ A.a.O., 32.

¹⁴⁶ Ebd.

Die Spezifika praktischer Philosophie, wie Balmer sie in einem Gegenüber oder richtiger Nebeneinander zu diskursiv-argumentativer Philosophie beschreibt, haben klare Konsequenzen für das Lesen der aus diesem Ansatz heraus entstandenen und entstehenden Texte, deren gedankliche „Struktur“ und dialogische Intention folgendermaßen be- und umschrieben werden kann¹⁴⁷:

- a. *indirekt* in einer Weise, „die nicht nur auf einen verborgenen Subtext und das zu seinem Diskurs exzentrisch stehende Ich verweist, sondern, aller scheinbaren Monologik zum Trotz, auch – und mehr noch – auf den durchaus unverlierbaren Vorrang der Intersubjektivität“¹⁴⁸; deshalb auf das zeigend, was als Wunsch des Menschen leitend wird für das Verstehen von Welt, in diesem Sinn dann auch ästhetisch;
- b. *inexakt*, weil ausgehend von der Praxis menschlichen Lebens das Singuläre, Einzelne, der jeweilige Fall, das Erleben als das erscheint, was erfahren und bedacht werden kann und muss; so dass jeder Versuch der Systematisierung und begrifflichen Fixierung von vorneherein, weil dem Situativen des Konkreten nicht hinreichend genügend, unmöglich ist;
- c. *humanistisch-rhetorisch*, insofern Sprache als das Mittel zur Anwendung kommt, das Menschliche, die *conditio humana* darzustellen, sodass die sprachliche Form der inhaltlichen Aussage nicht äußerlich bleibt, sondern eine wesentliche Aufgabe hinsichtlich der Argumentation der propositionalen Aussage zukommt;¹⁴⁹
- d. *metaphorisch-unerhört*, weil der Spielraum metaphorischer Sprache nötig ist für die geistige Bewegung des Menschen, die nicht abzuschließen versucht – und es auch nicht vermag –, was immer offen bleibt und nicht im Sinn informativen Sagens abgrenzt, was von seinen Relationen her verstanden werden soll und muss;
- e. *literarisch-appellativ* darüber hinaus und insbesondere, insofern der Appell die Weise ist, in der der Anspruch des Autors an den Leser sich vollzieht;
- f. *experimentell, spielerisch, erprobend*, weil am konkreten Leben des Menschen orientiert, das als individuelles immer in Bewegung ist;

¹⁴⁷ Es wäre verfehlt, an dieser Stelle eine systematische Kennzeichnung und Katalogisierung praktischen Philosophierens in literarischer Form zu erwarten; die Intention des jeweiligen philosophischen Autors, den Leser in den Dialog mit seinen Gedanken zu führen und ihn dort zu begleiten, soll phänomenologisch einer Darstellung zugeführt werden, die sich um ein Verständnis dialogischen Philosophierens neben den Formen systematisch-philosophischen Denkens bemüht.

¹⁴⁸ Balmer, H.P., Montaigne und die Kunst der Frage, 108.

¹⁴⁹ Vgl. dazu Rohbeck, J., Rousseau – Dichter und Philosoph, 11f. Rohbeck schließt sich 2011 genau dieser Auffassung an, die es ihm ermöglicht, literarisches Philosophieren als fachdidaktisch interessant und beachtenswert zu beschreiben.

Runtenberg bestätigt die Darstellung Balmers, indem sie am Beispiel Adornos nachweist, wie dessen literarischer Stil die intendierte philosophische Denkbewegung unterstreicht und als solche selbst in Bewegung bringt und im Schweben hält: „Philosophische Reflexion wird nicht in abstrakter und streng systematischer Weise ausgesprochen, sondern Fragen, Erfahrungen und Gedanken werden im Text so verwoben, dass sie „schlagend“ etwas zum Ausdruck bringen und zugleich genügend Leer- und Unbestimmtheitsstellen besitzen, an denen die eigene Erfahrung des Lesenden produktiv ansetzen und die er kreativ ausfüllen kann.“¹⁵⁰ Es werden bei diesem affektiven Gebrauch von Sprache nicht mehr allein Informationen, egal welcher Art, auch philosophischer, transportiert, dar- und vorgestellt, auf den Begriff gebracht, das könnte sie bei dem, was sie beabsichtigt auch nicht, sondern Sprache erhält eine zusätzliche und jetzt betonte Dimension, die in konsequentem Blick auf den Leser diesen mit hineinnimmt in eine Bewegung der Gedanken, ihn anstoßen und zum Pulsieren bringen möchte – und dies geht eben nur in anstößiger, gemeinhin anstoßender Weise und Formulierung, jedenfalls aus systematisch-analytischer Perspektive – und nimmt deshalb in Kauf, Anstoß zu erregen, weil sie genau das will. Für den Leser stellen sich in seinem Bezug zu dieser Sprache völlig neue Aufgaben und eröffnen sich von dieser Sprache her neue Aspekte dessen, was Lesen bedeuten kann. Mit dem Autor und dessen Reflexion individueller Erfahrung wird sein Leben, das es zu bedenken gilt, durch das Lesen in den Text in einer Weise eingebracht, die innerhalb dieses Dialogs des Philosophierens als Lebensvollzug keine wissenschaftlich-diskursive Distanzierung zulässt, im Gegenteil eine Nähe des Ergriffen-seins impliziert und erzeugt, der jeglicher Abstand und jegliche Objektivität geradezu verloren zu gehen scheint. Adorno bleibt hier keine Einzelercheinung. Montaigne konnte in dieser Tendenz schon angedeutet werden, genannt werden können ebenfalls Pascal, Hamann, Wittgenstein, Nietzsche in besonderer Weise. „Absichtlich schreiben sie so, daß das Lesen ihrer Schriften zur schwierigen Entzifferungsarbeit wird, zum mühsamen Puzzle, zum Verwirrspiel, zu Verführung und Enttäuschung. Der Leser muß eminent aktiv werden. In jedem Fall wird ihm verwehrt, sich ausschließlich in der Distanz des Urteilenden zu halten. Sie rühren immer auch an andere Saiten.“¹⁵¹ Nun also geht es um eine andere Seite: Mainberger beschreibt sie als Saite, die vom Leser zum Klingen gebracht werden kann. Was leicht im Stil zu wirken scheint, schwungvoll, bewegt, wird mühsam derart, weil vom Rhythmus her verwirrend und immer wieder neu aufbrechend, fordernd und umwerfend. Leicht und schwer werden Kategorien, die dem Lesen in einer neuen Weise zugemutet werden: das, was als das Leichte schwingt, Stil und Rhythmus, wird zur Schwierigkeit in der lesenden Aufnahme in den eigenen Stil und Rhythmus. Rhythmus darf dabei nicht allein als formales literarisches Prinzip des jeweiligen Metrums gedacht werden, sondern als „die jeweilige Bewegung des Sprechens in der geschriebenen oder gesprochenen Rede“¹⁵². Schwingung und Bewegung, in die der Leser versetzt wird, bringen zum Tönen und Erklingen, was in ihm bereits und vornehmlich schwingt. Distanz kann dies nicht erreichen, sie kann aussagen, was der Fall und was die Sache ist; in Sprache gesetzt wird dies im Einzelnen, was der Fall und was die Sache ist, durch den Leser, der vom Text dazu angeregt wird. Weil aber Leben nicht

¹⁵⁰ Runtenberg, C., *Essays und Aphorismen*, 105.

¹⁵¹ Mainberger, S., *Schriftskepsis*, 32.

¹⁵² Lösener, H., *Zwischen Wort und Schrift*, 67.

nur der Fall ist, Lebensvollzug nicht Sache ist, drückt Sprache dies aus, gibt dies wieder und stellt dar, welche Unstimmigkeiten, Widersprüche und Brüche die *conditio humana* bestimmen und prägen. Insofern die Sprache deshalb selbst brüchig, mehrstimmig, polyvok, widersprüchlich und insofern notwendig metaphorisch wird und werden muss, muss sich der Leser darauf einstellen, Lesen und Leben miteinander zu verbinden, sein Lesen von seinem Leben her zu lernen und sein Leben von seinem Lesen her zu bedenken. Es ist deshalb eine zusätzliche Form von Schwierigkeit und Mühe, der sich der Leser zu stellen hat: nicht allein argumentativ-diskursive Konzentration, terminologische Exaktheit oder fachspezifischer Kontext stehen als Hürde im Raum, es scheint die mit praktischer Philosophie meist verbundene Breviloquenz¹⁵³ der Essayistik und des aphoristischen Stils auf den ersten Blick eine literarische Leichtigkeit und Schwerelosigkeit aufzuweisen, die einem analytisch-lesend geprägten geschulten Leser als Leichtsinngigkeit erscheinen könnte. Jedoch nur dem, der nicht darum weiß, dass es hier um etwas anderes geht: um Reflexion der menschlichen Dinge. Wenn davon die Rede ist, dass der Leser eminent aktiv werden muss, dann bedeutet das in diesem Zusammenhang, dass gerade darin die Schwierigkeit des Lesens besteht, dass der Leser eminent, weil existentiell gefordert ist. Der Autor fordert durch den Text den Leser heraus, er will ihn dorthin führen und bringen, wo der Leser in Beziehung und im Vollzug dessen steht, was das Humanum in seinem Fall ist und sein könnte. Weil dies aber keine primär analytisch zu erörternde und in ihrer Fraglichkeit zu beantwortende Problematik ist, wird der Leser auf einen lesenden Weg geführt, der ihm vorführt, wozu er ihn verführt und wohin er ihn zu führen beabsichtigt: in Verwirrung, in das Spiel von Täuschung und Enttäuschung, in eine Mehrstimmigkeit, in der es einen eigenen Ton zu finden gilt.

Mainberger sieht diesen Ansatz auch als notwendiges Verstehensaxiom für die Lektüre Wittgensteins. Lesen bei Wittgenstein „... nötigt den Leser zu dauernder denkender Anstrengung und läßt ihn doch ohne fixierbares Ergebnis. Aller Anspruch auf Selbstveränderung ist in die asketische Denkarbeit als solche eingegangen. Sie wird gleichsam Inbegriff des Philosophierens.“¹⁵⁴ In dieser Hinsicht eines Lesens, das zum Experiment wird, dessen Ausgang nicht abgesehen werden kann, indem der Leser deshalb gefordert ist und wird, unterscheidet Wittgenstein den Anfänger und den geübten Leser.¹⁵⁵ Es bedarf der Übung, so zu lesen, dass die eigene Existenz mit ins Spiel kommt, so, dass sie selbst zum Mittelpunkt des Philosophierens wird, weil das Gelesene als Spiegel zu einer Erkenntnis führt, die das eigene Lesen herbeiführt, indem sie den Leser in den Zeichen der Schrift erkennen lässt, was *ihm* betrifft, meint und angeht.

3.4.2.2. LITERARISCH-SPRACHLICHE AUSFORMUNG DER PHILOSOPHIE DER MENSCHLICHEN DINGE

Nicht zufällig muss – und kann – Erkenntnis praktischer Philosophie, die allein im begrifflich Fassbaren nicht adäquat zum Ausdruck gebracht werden kann, sprachliche Metaphern suchen, die zugleich den Prozess der gedanklichen Reflexion des Er-

¹⁵³ Balmer, H.P., Philosophie der menschlichen Dinge, 11.

¹⁵⁴ Mainberger, S., Schriftskepsis, 31.

¹⁵⁵ Wittgenstein, L., Philosophische Untersuchungen, 834.

fahrenen zu beschreiben versuchen, darüber aber das, was sich – noch – als unaussprechlich zeigt, in seinem Überschuss bewahren können, ohne es auszuschließen oder abzuschließen. Das sprachliche Bild bringt ein „Mehr“, einen Überschuss an Bedeutung und Hindeutung in das Sprechen ein, die eine Offenheit impliziert, in der als intellektuellem Raum dem Leser die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem, was ihm eigen ist, eröffnet wird. In diesem sprachlichen Raum erkennt das Denken sehend, weil Sagen und Hören des Gesagten allein nicht mehr auszudrücken vermögen, was sich im Sprechen als Anspruch und Zuspruch zeigt. „Sprache erbringt Erscheinung und Gegenwart; sie läßt Gegenwärtiges gegenwärtig sein und d.h. sie läßt die Erscheinung erscheinen. So ist die Sprache das Erscheinen der Erscheinung. Ihr Wort bildet. Es ist die wörtliche Bildung des Bildes. Die im Gespräch Sprechenden „sind“, d.h. sind sich und einander gegenwärtig erscheinend als Wortbilder – für sich wie füreinander. Anders denn als wörtliches Bilden (Erscheinen) ist „Sein des Seienden“ überhaupt nicht.“¹⁵⁶ Der Leser tritt in das Gespräch ein, das zunächst als solches nicht existent erscheint, stehen Autor und Leser doch, zumeist, in unüberwindbarer räumlicher und zeitlicher Distanz, als Gespräch aber verstanden werden kann, wenn es im Sinn des Sprechens als Erscheinen und Lesen im Sinn des Sehens verstanden wird, das der Leser im sehenden, das Erscheinende schauende Lesen der Schriftzeichen vollzieht. „Die Welt dient als Spiegel. Der Blick wird zurückgewendet auf sich selbst. In der Reflexion brechen konkrete Fragen auf, Sätze, offen, inkomplett, ungesichert: Was bin ich denn inmitten meiner Angelegenheiten? Und was ist eigentlich unsre Situation? Mit einer solcherart intendierten Philosophie der menschlichen Dinge ist ein Bedenken und Erwägen der menschlichen Lage zutiefst mitgegeben. Mehr noch: Sie steht und fällt mit dem praktischen Akzeptieren der *condicio humana*. Denn dies ist die Voraussetzung zu einem Leben, das schließlich als die eigentlich menschliche Kunst wahrgenommen und vollbracht wird.“¹⁵⁷

Es darf nicht vergessen werden, dass eine Philosophie, die sich der Vergewisserung des Selbst und seines Lebens widmet, auf eine bedeutende eigenständige Tradition, Balmer spricht vom „kontinuierliche[n] Strom anthropologischer Reflexion“¹⁵⁸, zurückgreift, diese aufnimmt und in je neuer Weise variiert und erweitert. Der Mensch in seiner Erfahrungswirklichkeit steht im Zentrum, er wird in seinen Bezügen wahrgenommen und beleuchtet. Philosophie in diesem Sinn als Philosophie der menschlichen Dinge denkt in Brüchen und Widersprüchen, in Ansätzen und Andeutungen, weil sich systematisch nicht darstellen lässt, was im individuellen Lebensvollzug fragwürdig und brüchig bleibt. „Das Handwerk der Philosophie ist eine fragile Form jener noch viel fragileren (manche werden sagen: jener noch viel vergeblicheren) Kunst, die Cesare Pavese – in der Überschrift seines Tagebuchs – Das *Handwerk des Lebens* genannt hat. Dieses Handwerk ist nun überhaupt nicht zu können, aber eben weil das so ist, braucht es Philosophie. Sie ist eine Erkundung dessen, wie wir uns in unserem Leben gegeben sind: mit unserem Können und unseren Künsten, in unserem Fühlen und Wissen, mit unseren Ordnungen und Institutionen. Sie ist ein begriffliches Experiment mit der Reichweite der Verständnisse, die uns in unserem Tun und Lassen leiten. Sie artikuliert und expliziert Verständnisse, ohne die es (für uns

¹⁵⁶ Halder, A., Bild und Wort, 96.

¹⁵⁷ Balmer, H.P., Montaigne und die Kunst der Frage, 83.

¹⁵⁸ Balmer, H.P., Philosophie der menschlichen Dinge, 11.

oder alle, jetzt oder immer, außerhalb und innerhalb der Wissenschaft) nicht – oder nicht gut – geht.“¹⁵⁹

3.5. DIE STRUKTUR SEHENDEN LESENS

Lesen kann nicht nur als interpretierende Arbeit am Text verstanden werden, die umso ertragreicher und effektiver gerät, je mehr Abstand der Leser und Interpret zum Text einnimmt, sich selbst also zurücknimmt, soweit dies möglich ist, objektive Methoden der Textanalyse anwendet und also den Text zu Wort kommen lässt. Lesen im sehenden bzw. schauenden Modus kann darüber hinaus bzw. ergänzend und bereichernd so eingeübt werden, dass die Nähe des Lesers zum Geschriebenen ins Spiel der Bewegung kommt, die eine Beziehung herstellt, von der her sich der Text in seiner Bedeutung für den Leser bewährt. „Der Dialog, der nicht mehr mündlich stattfindet, spielt sich zwischen geschriebenem und gelesenen Wort ab. In der Lektüre vollzieht sich der Aufbruch, der Leser lässt sich auffordern, einen Weg zu gehen, umzukehren, die Lektüre ist das jedesmal neu stattfindende Ereignis, das Lesen eine maieutische Übung, Selbsterziehung und Meditation, geistiges Exerzitium. Der Stil bringt ein, wovon die Theorie absehen muß, was sie abfiltert, um nichts als die Sache, den puren Gedanken zu geben – beiseitesetzend, daß sie mit diesem Ideal der nackten Objektivität das philosophische Unternehmen als solches grundlegend verändert. Die zum reinen Diskurs geläuterte Philosophie, das Theoretisieren ohne die – von diesem Drumherum degradierte – irrende Unterredung, ohne Schwächen, Krisen, dramatische Wendungen und schließlich Umwandlungen der beteiligten Personen – diese Hingabe an eine schlackenlose Sachlichkeit befreit die Philosophie nicht von Ballast, sondern etabliert einen anderen Philosophiebegriff. Darin spielt die Forderung eines philosophischen Lebens – danach, daß das Denken exemplarisch verwirklicht wird und ... Denken und Sein übereinstimmen – keine Rolle. Das eröffnet unendliche Horizonte und erlaubt schließlich, auch noch verschwinden zu lassen, was den Horizont erst zu einem solchen macht: die Begrenzungslinie.“¹⁶⁰ Mainberger sieht in ihrer Darstellung der Philosophie als Lebensform zwei Seiten der Philosophie, die sie im theoretischen philosophischen Diskurs sowie in der Exemplarität des philosophischen Lebens, der „Aufgabe eines Menschen ... , sich und sein Leben zu formen“, kennzeichnet. Vorsicht ist anzumahnen, wo eine Gegenüberstellung Diskurs versus Lebensform in eine Konfrontation mündet, die das eine gegen das andere auszuspielen versucht und polarisiert. Die Gefahren, die dann drohen, wirken sich auch im fachdidaktischen Bereich für beide Seiten verheerend aus: **einseitig begrenzte**¹⁶¹ diskursive Ausrichtung des Philosophieunterrichts begibt sich selbst auf ein pädagogisches Feld, das sich von der Erfahrungswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler trennt und abgrenzt und damit als der von Comenius kritisierte Bereich des Unverständlichen erweist; **ausschließlich** den praktischen Erfahrungsbereich thematisierende, aber nicht mehr begrifflich abstrahierende und reflektierende Ausrichtung gerät zu einer Art „Befindlichkeits-philosophie“, der es an der nötigen Dis-

¹⁵⁹ Seel, M., Vom Handwerk der Philosophie, 12.

¹⁶⁰ Mainberger, S., Schriftskepsis, 59.

¹⁶¹ Comenius, J.A., *Orbis sensualium pictus, Praefatio*, Nürnberg 1658.

tanz - Mainberger spricht von Diskretion¹⁶² -, die einen philosophischen Zugriff erst ermöglicht, mangelt. Die grundlegende Problematik scheint sich darin zu offenbaren, dass das, was als philosophischer Lebensvollzug zu gelten hat, wohl immer, wie der Blick in die Philosophiegeschichte zeigt, mit menschlicher Schwäche, menschlichem Scheitern bzw. Misslingen zu rechnen hat.

3.5.1. PHANTASIE

*« Ce Conte s'adresse à l'Intelligence
du lecteur qui met les choses en scène,
elle-même. S.M. »¹⁶³*

Stéphane Mallarmé widmet das Fragment „Igitur“ seinem Leser, von dem er behauptet, dass dessen Verständnis, seine Intelligenz, die Dinge in Szene setzt, sie inszeniert.

Wenn hier nicht von einer Konstruktion durch den Leser die Rede ist, sondern von einer Inszenierung, dann muss darin wiederum das schauende Verstehen und Erkennen des Lesers gesehen werden, das ins Bild zu setzen weiß, was in der Sprache des Textes erscheint. „Das Erfinderische des Daseins macht die Beteiligung auch von Phantasie und Geisteskraft unentbehrlich. Dies kommt vor allem zum Ausdruck in der zentralen Rolle, die dabei der Sprache zufällt.“¹⁶⁴ Es kann nicht von Bild und Sehen gesprochen werden, ohne dass dabei nicht auch der Begriff der Phantasie ins Spiel kommt. Phantasie soll dabei hier so verstanden werden, dass es sich um eine Form intellektueller Auseinandersetzung mit einem Text handelt, die im Akt des Lesens eines Textes Bilder produziert, freisetzt und hervorbringt, die aus dem Sprechen des Textes erwachsen. „Die Sprache, das Sprechen läßt, nach unserer Überlieferung, Seiendes « sehen », d.h. bringt es zu seinem Sein = Erscheinen, zur Gegenwart. Die Sprache läßt freilich nur sehen, sofern sie gehört wird. Das Hören des Sprechens ist so *zunächst* allerdings das Sehen. Mit Worten erbringt die Sprache das erscheinend Seiende, das zu Sehende: Bilder. Deshalb sind die Worte immer, wenn auch in sehr unterschiedlicher Weise, „anschaulich“, bildhaft, d.h. sie lassen sehen; aber umgekehrt sind alle Bilder, so oder so, „sprechend“, bedeutend und also hörbar und verstehbar. Kein Wort ohne Bild, kein Bild ohne Wort.“¹⁶⁵ Was Halder in philosophischer Diktion als die Verhältnismäßigkeit und Verwiesenheit von Wort und Bild bedenkt, wird in der Darstellung der Literaturwissenschaftlerin Lenk in metaphorischer Formulierung noch einmal aufgenommen und veranschaulicht. Um zu sehen, was in den Worten der Sprache als Bild erscheint, muss der Leser sich auf die Beziehung zum Text einlassen, ohne die er nicht sieht, was ihn ansieht. Für Lenk ist letztlich nicht entscheidend, welche Begrifflichkeit dabei nun für das Geschehen dieser Beziehung des Lesers zum Text gefunden und verwendet wird, entscheidend ist für sie, *dass* dieses Geschehen stattfindet, weil sehen immer sehen wollen, Bereitschaft,

¹⁶² Mainberger, S., *Schriftskepsis*, 35.

¹⁶³ „Diese Erzählung wendet sich an das Verständnis des Lesers, das selber die Dinge in Szene setzt. S.M.“ *IGITUR* ou *LA FOLIE D'ELBEHON*, in: Mallarmé, S., *Sämtliche Gedichte*, hg. u. üb. Fischer, C., Heidelberg 1957, 262f.

¹⁶⁴ Balmer, H.P., *Montaigne und die Kunst der Frage*, 105.

¹⁶⁵ Halder, A., *Bild und Wort*, 95.

sich für das Erscheinende zu öffnen, bedeutet.¹⁶⁶ Ohne das Sehen-Wollen des Lesers bleibt der Text für ihn leer, ins Leere blickend. Wesentlich erhellt sich dem sehenden Blick die Gestalt des Erscheinenden erst durch die Begegnung, wenn der Leser sich selbst in das Geschehen der Sprache begibt. „Die aus Büchern aufsteigenden Gestalten sind wie leere Spiegel. Sie sehen den Betrachter an, ohne ihn zu sehen. Und wenn er mit ihnen umgehen will, muß er ins Buch eintreten. Diesen Akt nennen manche Lesen, manche Schreiben, er kann aber auch reines Phantasieren heißen.“¹⁶⁷ Was Lenk mit Phantasieren genauerhin meint, wird deutlich, wenn sie formuliert, dass „mit dem Akt des Lesens in der Vorstellung eine lebhaftere Bilderproduktion einsetzt“¹⁶⁸. Dass der Denkende beim Denken bereits das, wonach er denkend sucht, in sich und bei sich hat, das betont Friedrich Nietzsche. „Man muß beim Denken schon haben, was man sucht, durch Phantasie – dann erst kann die Reflexion es beurtheilen. Dies thut sie, indem sie es an gewöhnlichen und häufig erprobten Ketten mißt.“¹⁶⁹ Phantasie bildet die notwendige Voraussetzung, der sich eine Reflexion in der Weise anschließt, dass sie das Erkannte beurteilt und zwar anhand des Kriteriums, das sich aus den eigenen Ketten und Verkettungen des Denkens ergibt. Wo Phantasie den Freiraum des Denkens eröffnet, beurteilt die Reflexion diesen freien Raum, indem es ihn mit den Einengungen, die als gewohnte gewöhnlich und erprobt, eigenes Ermessen zum Maßstab wählt. „Das philosophische Denken ist mitten in allem wissenschaftlichen Denken zu spüren: selbst bei der Conjectur. Es springt voraus auf leichten Stützen: schwerfällig keucht der Verstand hinter drein und sucht bessere Stützen, nachdem ihm das lockende Zauberbild erschienen ist. Ein unendlich rasches Durchfliegen großer Räume! Ist es nur die größere Schnelligkeit? Nein. Es ist Flügelschlag der Phantasie, d.h. ein Weiterspringen von Möglichkeit zu Möglichkeit, die einstweilen als Sicherheiten genommen werden. Hier und da von Möglichkeit zu einer Sicherheit und wieder zu einer Möglichkeit. – Was aber ist eine solche „Möglichkeit“? Ein Einfall z.B. „es könnte vielleicht“. Aber wie kommt der Einfall? Mitunter zufällig äußerlich: ein Vergleichen, das Entdecken irgendeiner Analogie findet statt. Nun tritt eine *E r w e i t e r u n g* ein. Die Phantasie besteht im *s c h n e l l e n* *Ä h n l i c h k e i t e n s c h a u e n*. Die Reflexion mißt nachher Begriff an Begriff und prüft. Die *Ä h n l i c h k e i t* soll ersetzt werden durch *C a u s a l i t ä t*. Ist denn nun „wissenschaftliches“ Denken und „philosophisches“ Denken nur durch die *D o s i s* verschieden? Oder vielleicht durch die *G e b i e t e*?“¹⁷⁰ Walter Schulz bestätigt dies, dass die Weise des sehenden, schauenden Denkens in Bildern eine Form des intellektuellen Geschehens darstellt, deren andere Form der denkenden Vergegenwärtigung in der begrifflichen und begreifenden Formulierung zu sehen ist. Beiden Formen ist gemeinsam, sich zu vergegenwärtigen, was mit den Möglichkeiten sinnlicher Erfahrung nicht erkennbar ist, unterschiedlich ist die Zugangsweise. „Die Problematik von Innen und Außen, die dem Denken zukommt, läßt sich gar nicht ausdrücklich klären ohne Rückgriff auf die *Einbildungskraft*. Die Einbildungskraft und das Denken werden als die Möglichkeit bestimmt, etwas dazuhaben, was nicht leibhaft vor Augen

¹⁶⁶ Vgl. dazu Halder, A., Im Sprechen: Sehen und Hören, 39. „Sehen – und also Denken – heißt in sich selber schon: sehen wollen. Und Wollen (das ist der Unterschied zum bloßen Wünschen) ist solches nur und in dem Maße, in dem es handelt, baut, bildet.“

¹⁶⁷ Lenk, E., Achronie, 189.

¹⁶⁸ A.a.O., 182.

¹⁶⁹ Nietzsche, F., NF-1872,19[78].

¹⁷⁰ Nietzsche, F., NF-1872,19[75].

steht; bei der Einbildungskraft handelt es sich um Bilder, beim Denken um Begriffe – in vereinfachender Schematisierung formuliert (IW 139).“¹⁷¹ Beide Bereiche des Intellekts, Denken und Phantasie, werden bei Schulz jedoch nicht in einer trennenden Absicht auseinandergeteilt, als wären sie voneinander unabhängig oder als würden sie konkurrieren. Vielmehr stehen sie in unmittelbarem Zusammenhang. Bilder werden entworfen und miteinander verknüpft zu Bildsequenzen, Inszenierungen entstehen, indem einzelne Bilder zu einer Gesamtschau verbunden werden. Der Akt des Entwerfens und des Verbindens der einzelnen Bilder, des sich Orientierens und im Bild Zurechtfindens wird durch das Denken geleitet und strukturiert. Insofern handelt es sich bei Phantasie nicht um einen Eigen- oder Nebenbereich des Denkens, sondern um einen vom Denken geführten und zugleich das begriffliche Denken selbst weiterleitenden Akt des Schauens, der in die Richtung von Vision und Utopie weist. „Der Anspruch der Phantasie, ein eigenes Reich zu konstituieren, wird problematisiert vom *Denken* und vor allem vom *Willen* her. Denken greift auf die Phantasie zurück im Zirkelschluß. Es entnimmt ihr nicht einfach Bilder, sondern dirigiert das Bildentwerfen selbst. Im Ausdenken muß immer etwas von Phantasie als ein das Gegebene überschreitender Entwurf anwesend sein. Vom Wollen her aber wird die Phantasie in Richtung auf mögliche Verwirklichung gesteuert. Denken und Phantasie werden hier gleichermaßen in den Dienst des Willens gestellt (IW 142).“¹⁷²

3.5.2. SEHEN

*„Den Mann nenne ich groß, der viel gedacht und gelesen und erfahren hat und der alles, was er gedacht, gelesen und erfahren hat, bei jeder Sache, die er unternimmt, also auch bei jedem Buch, das er schreibt, vereint zum besten Zweck anzuwenden weiß, alles so anschaulich darzustellen, daß jeder sehen muß, was er selber gesehen hat.“*¹⁷³

Thomas Macho stellt angesichts der Flut von Bildern, die über den Menschen des medialen Zeitalters hereinbricht, eine interessante, beinahe paradox anmutende Beobachtung dar: „Vor lauter Sichtbarem scheinen wir nicht nur den „Überblick“ zu verlieren, sondern in gewisser Weise das Sehen selbst zu verlernen“¹⁷⁴. Bilder im medialen Zeitalter ordnen, was der Orientierung und Struktur bedürfte, nicht aneinander oder an, sondern führen zum einen den Betrachter in die Verwirrung der Orientierungslosigkeit und lassen zum anderen darüber auch den eigentlich Zugang zu ihnen, das Sehen selbst verlernen, so dass verloren geht, was eigentlich als Erlernetes zur methodischen Anwendung kommen könnte. Christoph Türcke bewertet diese Analyse der technisch bedingten Bilderflut im Rahmen der von ihm dargestellten

¹⁷¹ Schulz, W., *Ich und Welt*, 139, zitiert nach: Breininger, R., *Die Philosophie der Subjektivität im Zeitalter der Wissenschaften*, 214.

¹⁷² Ebd.

¹⁷³ Lichtenberg, G.C., *Werke in einem Band, Sudelbücher* (1280), 152.

¹⁷⁴ Macho, Th., *Bilderflut oder Bilderkrise*, 165.

Konfrontation zwischen äußeren und inneren Bildern so, dass die Dominanz und Macht der auf das Individuum einstürmenden äußeren Bilder als eine Prägung erscheint, die dazu führt, dass die Kraft der eigenen inneren Vorstellungen und Bilder verlorengelht und sie als kraftlose Halt und Stütze bei den äußeren Bildern suchen. „Die inneren, nicht festgestellten, gleichsam impressionistisch-flüchtigen Vorstellungsbilder werden von äußeren, festgestellten, scharf konturierten, knalligen derart dauerhaft überblendet und durchschossen, daß sie schließlich bleich und hinfällig werden – so abstrakt, daß sie sich nicht mehr selbst halten können und der äußeren als Stütze bedürfen. So gestalten die äußeren die inneren „sich zum Bilde“, wie der alttestamentliche Gott den Menschen. Und die Begriffe, das Spitzenprodukt der Abstraktion, das Unbildlichste im Nervensystem, werden zum Bildbedürftigsten darin. Wenn der innere Bildfundus, aus dem sie sich erheben und von dem sie zehren, zusammengeschnitten wird, dann erst werden sie so bodenlos, bezugslos, kahl, so buchstäblich „absolut“, wie sie es in keinem philosophischen System zuvor gewesen sind – als wären sie allesamt nur noch die Spiegelschrift jener mathematischen Formeln, die die äußeren Bilder zu Realabstraktionen gemacht haben.“¹⁷⁵ Die sprachlichen Pointierungen bei Türcke legen eine Tendenz frei und offen, die es tatsächlich zu bedenken gilt: Sehen als aktive Tätigkeit des Menschen, sinnlich und intellektuell, wird in einer Gesellschaft, die von einer Bilderflut überrollt wird, zu einer Passivität, die nicht mehr das eigenständige Sehen und Sehenwollen des Individuums, sondern die Manipulation des Sehenden als Rezeption vorsieht, der er sich nicht entziehen kann und der er unweigerlich ausgeliefert ist. Es muss also mit Macho und Türcke neu von einem Sehenlernen gesprochen und bedacht werden, wie solches Sehen zu erlernen ist, wo es doch scheint, als wäre das Sehen die dominante Methode des modernen Zugangs zur Welt und also selbstverständlich und bekannt.

Sehen in kulturgeschichtlicher Tradition des Abendlandes bezeugt, dass das, was sprachlich, weil mythisch geformt, nicht mitgeteilt werden konnte, bis ins 17. Jahrhundert als Sprechendes gezeichnet wurde, so dass davon ausgegangen werden kann: „was sich nicht sagen ließ, wurde noch vor wenigen Jahrhunderten nicht einfach „verschwiegen“ (wie der berühmte Schlußsatz von Wittgensteins *Tractatus* nahezu legen scheint), sondern – gezeichnet. Komplexe Bilder wurden in der mittelalterlichen wie in der frühneuzeitlichen Wissenschaft keineswegs als bloße Illustrationen schriftlicher Diskurse verwendet, sondern als alternative Organisationsmodelle des Wissens und der Erkenntnis.“¹⁷⁶

Tiedemann verweist in diesem Zusammenhang aus didaktischer Perspektive allerdings darauf, „dass Comenius' Lehrwerk „*Orbis sensualium pictus*“ („Die sichtbare Welt“) aus dem Jahre 1658 schon deshalb Aufsehen erregte, weil es Abbildungen enthielt“¹⁷⁷. Was aus dem religiös-katechetischen Bereich, aus der mystagogischen¹⁷⁸ Katechese bis hin zur mittelalterlichen Ikonografie als unabdingbar gilt, die Visualisierung und Verbildlichung des Glaubens in unterschiedlichen Artefakten, wird im 17. Jahrhundert für die Lehr- und Unterrichtsmethodik in seiner Bedeutung entdeckt,

¹⁷⁵ Türcke, C., *Erregte Gesellschaft*, 291.

¹⁷⁶ Macho, Th., *Bilderflut oder Bilderkrise*, 169.

¹⁷⁷ Tiedemann, M., *Außerschulische Lernorte im Philosophie- und Ethikunterricht*, 5.

¹⁷⁸ W. Gessel stellt in seinem Beitrag „Mythos und Mythologisches im Erscheinungsbild des frühen Christentums“ (in: Halder, A., Kienzler, K., *Mythos und religiöser Glaube heute*, Donauwörth 1985, 59-76) diesbezüglich ein beeindruckendes Anschauungs- und Belegmaterial vor.

von Comenius beschrieben und ausgearbeitet und in der Folge für die schulische Leseerziehung fruchtbar gemacht: Sehen als elementare Weise des Wirklichkeitsbezugs und damit Erfahrung als Grundprinzip der Didaktik.

Und tatsächlich birgt der Blick auf Comenius Lehr- und Unterrichtswerk interessante Aspekte bezüglich der didaktischen Relevanz bildlicher Darstellung für das lernende Subjekt: bereits der Untertitel, der Auslegung und Darlegung der didaktischen Konzeption in kompakter Form als symbolon darstellt, verrät, worum es Comenius geht – „Hoc est, omnium fundamentalium in Mundo Rerum et in Vita Actionum Pictura et Nomenclatura“ (Das ist Aller vornemsten Welt=Dinge und Lebens=Verrichtungen Vorbildung und Benahmung)¹⁷⁹ - Eine Veranschaulichung und Benennung aller wesentlichen Dinge der Welt sowie der Handlungen im Leben. Malen und Benennen werden bei Comenius in eine konzeptionelle Einheit gebunden, die das verstehende Ergreifen und Begreifen der Welt vorbildet und anregt. „Veni, Puer! Disce Sapere“ lautet der Aufruf der invitatio des Magisters an seinen Schüler und er klärt ihn auch darüber auf, was unter dem Sapere zu verstehen sei: „Omnia, quae necessaria, recte intelligere, recte agere, recte eloqui“ (Alles, was nöthig ist, recht verstehen, recht thun, recht ausreden). Den Leser seines Werks informiert Comenius zuvor, wie er methodisch vorzugehen gedenkt, nämlich derart, „Sensualia recte praesententur Sensibus, ne capi non possint“ (dass die Sinnbare Sachen den Sinnen recht vorgestellt werden, damit man sie mit dem Verstand ergreifen könne). Immer nämlich gilt laut Comenius zu bedenken: „Es ist aber nichts in dem Verstand, wo es nicht zuvor im Sinn gewesen (In Intellectu autem nihil est, nisi prius fuerit in Sensu).“ Hat der Knabe schließlich und endlich das Werk in den einzelnen Capitula gelesen und erarbeitet, wird er von seinem Magister abschließend und zugleich zusammenfassend in der Clausula noch einmal aufgerufen: nachdem du nun also in einer Summa alles Vortellbare gesehen (ita vidisti) und die sprachliche Begrifflichkeit gelernt hast (didicisti), fahre nun fort und lies eifrig andere gute Bücher, dass du werdest gelehrt, weise und fromm. Die augustinische Wendung „Tolle, lege!“ wendet sich bei Comenius in ein „Perge nunc et lege diligenter!“. Was sich bei Augustinus als ein intuitiver Akt des An-sich-und zu-sich-Nehmens und Lesens, der Verinnerlichung zeigt und erweist, wird bei Comenius zu einer Frage der Disziplin, bei der es um ausdauerndes Fortfahren und sorgfältiges Weiterführen der erlernten Methode des Lesens geht. Die Schule des Sehens versteht Comenius als unumgängliche Voraussetzung und notwendige Schulung des Schülers, als Vor-spiel, die den Übergang in die Schola Intellectualis vorbereitet und ebnet: Ita demum Schola haec vere esset Schola Sensualium, Schola Intellectualis praeludium.

Bilder als gegenüber dem begrifflich-argumentativen Diskurs alternative Zugangsform zu Wissen und Erkenntnis im Sehen der Bilder „als intuitive, simultane Erfassung eines Problems in seinen verschiedenen Dimensionen“¹⁸⁰ kann also auf einen eigenständigen philosophiegeschichtlichen wie didaktischen Traditionsstrang zurückgreifen. Bilder sind hier dann allerdings nicht als visualisierte Informationen oder grafische Darstellungen schriftlicher Textmitteilungen zu verstehen, sondern eben als bedeutungsvolle Zeichen einer Zugangsweise des Denkens neben einer be-

¹⁷⁹ Im weiteren folgt die Zitation der Bereitstellung des Orbis sensualium pictus in: http://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost17/Comenius/com_o000.html.

¹⁸⁰ Macho, Th., Bilderflut oder Bilderkrise, 169.

grifflich-argumentativen, die dann einer eigenen Methode, der des Sehens bedarf. Bei Martens drückt sich dies aus, wenn er vom philosophischen Blick spricht, der mit Hilfe des Lesens philosophischer Texte „geübt, differenziert und erweitert werden“¹⁸¹ kann, bis dieser philosophische Blick schließlich den Leser erkennen lässt, dass er den gelesenen Text „als Antwort auf die eigenen Fragen und Antworten wiederliest“¹⁸² - man müsste, um im Gedanken des Sehens zu bleiben, sagen, dass der Leser sich im Text wiedererkennt. Wo analytischer Zugriff auf den Text diesen beleuchtet, ins Licht setzt, den Text aus der Distanz objektiver Betrachtung ins Begreifen führt, zeigt sich im sehenden Zugriff des Lesens die andere Seite des lesenden Ergreifens, die den Leser als Subjekt in Beziehung zum und mit dem Text führt, aus der er sich als lesendes Subjekt nicht heraushalten kann - wenn es ihm darum geht, auch den Rhythmus des Textes aufzunehmen und im Lesen fortzuführen. Martens leuchtet sprachlich die Verbindung und Beziehung zwischen dem Text und dem Leser im Hinblick darauf aus, was genau unter diesem philosophischen Blick verstanden werden kann. Dabei gelingt es ihm, in einer dichten und intensiven Weise aufzuzeigen, inwiefern Denken, Lesen und Sehen miteinander zu tun haben, wie Sprache ausdrückt, worauf sie hinzuweisen beabsichtigt:

„Philosophische Texte sind Autoritäten, die uns etwas zu sagen haben, aber nichts vorsagen können. Sie können weder die wahren Fragen stellen noch die wahren Antworten geben. Philosophische Texte können uns allerdings in unserem Denken weiterhelfen und den sprichwörtlichen **Blick über den Tellerrand** erweitern. Kaum glaubt man aber, endlich den erhofften **Weitblick** zu haben, zeigen sich immer wieder neue Grenzen, Abgründe oder **Aussichten**. Das macht jedoch nicht den Versuch sinnlos weiterzudenken. Bei jedem neuen **Blick zeigt sich Neues, alte Einsichten** werden in ihrer Begrenztheit **sichtbar** und neue **Aussichten** machen uns neugierig, unruhig, besorgt oder befreit. Philosophie kann geradezu als der beharrliche Versuch verstanden werden, im Bewußtsein des **begrenzten Blicks** immer wieder **neue Blicke** auf ein größeres Ganzes zu gewinnen. Nicht der eine, **selbstsichere Blick**, sondern die vielen, **unabschließbaren Blicke** vom jeweiligen Teil zum jeweiligen Ganzen machen den eigentümlichen Reiz, aber auch die Mühe des Philosophierens aus. Beides, den Reiz und die Mühe, kann man besonders intensiv bei einem **ersten oder erneuten Einblick** in die über zweieinhalbtausendjährige Geschichte philosophischer Denkerfahrungen seit der griechischen Antike erleben - andere Kulturen, etwa die indische oder chinesische, mögen andere Umgangsformen mit der Welt ausgeprägt haben, eher meditative oder handlungspraktische. Zwar läßt sich keine kontinuierliche Abrundung des **philosophischen Blicks** zu einem endgültigen Ziel hin feststellen, aber im **Rückblick** lassen sich die bisherigen **Ausblicke** als **Erweiterung unseres Horizonts** und als Korrektur früherer und gegenwärtiger **Blickverengungen** verstehen. So wird häufig eine Abfolge grundsätzlicher philosophischer **Perspektiven** behauptet: anfangs der **Blick auf das Seiende** selbst, um zu **erkennen**, was ist - die **ontologische Perspektive** von Parmenides oder Platon; dann der **Blick auf un-**

¹⁸¹ Martens, E., Ich denke, also bin ich, 10.

¹⁸² A.a.O., 8.

ser Bewußtsein, um zu **erkennen**, was wir **erkennen** – die **montanistische Perspektive** von Descartes oder Kant; schließlich der **Blick auf die sprachliche Form unseres Erkennens**, um zu **erkennen**, wie wir **erkennen** – die **linguistische Perspektive** seit Wittgenstein oder, in einem erweiterten Sprachverständnis, die **symbolistische Perspektive** Cassirers, die neben der begrifflich-argumentativen auch künstlerische, mythologische oder religiöse Interpretationsweisen von Wirklichkeit umfasst. Diese drei **Perspektiven** lassen sich auf die drei Fragen zuspitzen: Was ist? Was erkennen wir? Was bedeutet dieser Ausdruck?“¹⁸³

Vermessen und unangemessen wäre es, aus dem singulären Zitat einen Primat sehenden Lesens im didaktischen Konzept Martens' nachweisen zu wollen. Verdeutlichen kann es in seiner Beschreibung dessen, was sehen für das Philosophieren bedeutet, allzumal, indem es darauf hinweist, dass die Haltung des philosophischen Blicks als intellektuelles Ringen um den Blick *auf ein größeres Ganzes* zu verstehen ist. Noch einmal soll an dieser Stelle die sprachliche Eigenheit genutzt werden, die darum weiß, dass alles Begreifen in enger Beziehung zum Ergreifen steht. Ergriffen zu werden und ergriffen zu sein¹⁸⁴ vom Bemühen um den Blick *vom jeweiligen Teil zum jeweiligen Ganzen* lässt den Philosophierenden aus der Distanzierung des Sich-Selbstabsicherns heraustreten und nimmt ihn als sehendes Subjekt mit hinein in das, was und wie er sieht. Legt Martens seine Argumentation für den philosophischen Blick auf den Bereich philosophischer Texte dar, die von diesem Blick her gelesen und erkannt werden, so kann aus dem Zusammenhang dieser Arbeit heraus formuliert werden, dass nicht allein die Zuordnung eines Textes in den Bereich philosophischer Schriften als Grundlage für die Möglichkeit des philosophischen Blicks zu gelten hat, so dass dann nur philosophisch gesehen, also gelesen werden kann, was auch in philosophischer Intention geschrieben wurde, sondern dass das, was als philosophischer Bick und sehendes Lesen verstanden werden kann, eine Möglichkeit ist, die als ein eigenständiger Modus des Lesens unabhängig von der Textart bzw. -gattung im wesentlichen von der Bereitschaft und der Fähigkeit der Begegnung des

¹⁸³ Martens, E., Ich denke, also bin ich, 8f. (Die Hervorhebungen im Text gehen auf den Verfasser dieser Arbeit zurück. Sie sollen verdeutlichen, dass die Formulierung des philosophischen Blicks, wie sie Martens vorbringt, nicht spekulativ im Raum steht, sondern auf eine Begründung zurückgreifen kann, die sich einer intensiven Beschäftigung mit philologischen Grundlagen des Denkens widmet.)

¹⁸⁴ Wenn im Rahmen der Darstellung des sehenden Lesens von Ergriffen-sein oder Ergriffenheit die Rede ist, so soll dies nicht in der Weise geschehen, dass damit der psychologisch auszuleuchtende Bereich menschlichen affektiven Erlebens gemeint wäre, sondern es wird der Begriff aufgegriffen und verwendet, wie ihn M. Heidegger in den *Grundbegriffen der Metaphysik* als existentielle Ergriffenheit bedenkt: „Dieser Ergriffenheit, ihrer Weckung und Pflanzung, gilt das Grundbemühen des Philosophierens. Alle Ergriffenheit aber kommt aus einer und bleibt in einer *Stimmung*. Sofern das Begreifen und Philosophieren nicht eine beliebige Beschäftigung neben anderen ist, sondern im *Grunde* des menschlichen Daseins geschieht, sind die Stimmungen, aus denen die philosophische Ergriffenheit und Begreiflichkeit sich erhebt, notwendig und immer *Grundstimmungen* des Daseins, solche, die den Menschen ständig und wesentlich durchstimmen, ohne dass er sie auch immer schon notwendig als solche zu erkennen braucht. *Philosophie geschieht je in einer Grundstimmung.*“ (Heidegger, M., Die Grundbegriffe der Metaphysik. Welt – Endlichkeit – Einsamkeit, Frankfurt a.M. 2004, 9f.) Ergriffenheit und Ergriffensein kann dann nicht als Zustand der Unmündigkeit verstanden werden, die den Ergriffenen sozusagen in eine Passivität zwingt, die es ihm versagt, selbst tätig zu werden. Es kann hingegen von einer Anteilnahme, also participatio gesprochen werden, in einer Weise, „daß das, wovon die Philosophie handelt, uns selbst angeht, uns berührt (nous touche), und zwar uns in unserem Wesen“ (Heidegger, M., Was ist das – die Philosophie?; Pfullingen 1988, 4.).

Lesers mit dem Text abhängt. Der philosophische Blick, insofern er als Blick sieht und betrachtet, beschreibt und kennzeichnet die Haltung des Philosophierenden, die damit zu tun hat, *dass* und *ob* der Leser im Lesen des Textes sich selbst zu erkennen vermag.

4. SEHENDES LESEN BEI FRIEDRICH NIETZSCHE

4.1. LESEN UND WIEDERERKENNEN

Anmerkungen zum griechischen Sprachgebrauch von ἀναγιγνώσκειν.

ἀνάγνωτέ μοι
Pi.O.10(11).1¹⁸⁵

Wenn Friedrich Nietzsche als Beleg für einen spezifischen Überlieferungsstrang dessen, was Lesen im Bereich Philosophie bedeutet, angeführt wurde, ist es notwendig, da aufgrund seiner Studien und Schriften in ihm ein profunder Kenner der Griechen und des Griechischen vermutet werden darf, in die Welt des Hellenismus zurück zu blicken, der – um Einfaches zu sagen, das als solches nicht scheint – Grundlage und dem Fundament all dessen, was späterhin als europäisch zu gelten hat und gilt. So muss, um verstehen zu können, was Nietzsche mit seiner destruktiv scheinenden Auffassung vom Lesen meinen könnte, ein etymologischer Blick auf den griechischen Begriff für die lesende Tätigkeit des Menschen geworfen werden.

Um das Jahr 474 v.Chr. taucht in Pindars Olympischer Ode 10 zum ersten Mal ein Wort auf, das in der Folge innerhalb der attischen Tradition griechischen Sprechens das Lesen in Zusammenhang mit dem Akt des Erkennens stellt: ἀναγιγνώσκειν.

In der Region um Athen hören wir in der altgriechischen Sprache, neben anderen Verben für lesen in der dorischen und ionischen Tradition, von einem ἀναγιγνώσκειν, substantivisch von einer ἀνάγνωσις, die und das in eine entsprechende deutsche Bedeutung übertragen werden muss, der es um den Zusammenhang von kennen und erkennen geht:

Es handelt sich bei ἀναγιγνώσκειν

a. um ein genaues *Erkennen* des menschlichen Geistes, das seine Genauigkeit aus der Tätigkeit des Sicherns und sich Absicherns, schließlich dem Ergebnis des Sicheren und der Sicherheit überhaupt, die sich aus dem Erkennen des zu Erkennenden ergibt, gewinnt und sieht,

¹⁸⁵ Pindar, Oden, 61.

b. um ein erneutes und erneuerndes *Erkennen* dessen, was bereits bekannt war, sozusagen um ein *Wieder-Erkennen*, verbunden mit dem daraus erzielten und begründeten Anerkennen,

c. schließlich, weil mit Sicherheit *erkannt*, um ein Überreden und Überzeugen im Hinblick dessen, was als gesichert scheinen darf,
und dann – am häufigsten innerhalb der griechischen Literatur – meint und bedeutet es

d. das *Lesen und Vorlesen* eines schriftlichen Textes als solches.¹⁸⁶

Kennen, Erkennen und Wiedererkennen stehen in deutend-deutlichem Zusammenhang mit dem Lesen: das Erkannte stellt sich in der Tätigkeit des Lesens als solches ein und der Akt des Lesens selbst ist in sich ein Vorgang des Erkennens.

Liddell-Scott gehen davon aus, dass es sich beim wiedererkennenden Lesen innerhalb der attischen Tradition um das sich an die schriftlichen Buchstaben erinnernde und im Akt dieser Erinnerung um das zu Wörtern strukturierende Zusammenfügen der Buchstaben zu Worten und Sätzen, zu Satzgefügen und Texten, das der Leser vollzieht, handelt.¹⁸⁷ Diesem Verständnis vom Akt des Lesens als einem formalen Erkennen und Abgleichen dessen, was in früherer Zeit, in der Stufe der Alphabetisierung, bereits gelernt und gesehen wurde, einer reproduktiven Entzifferung des Textes, eines Buchstabierens im eigentlich Sinn also, widerspricht Svenbro, wenn er, gegen eine unangemessene Interpretation der sprachlichen Verwendung von ἀναγινώσκειν, ins Feld führt, „daß Lesen sich nicht auf die bloße Identifizierung der Buchstaben des Alphabets beschränkt.“¹⁸⁸ Im Rahmen einer bloßen Identifizierung der einzelnen Buchstaben als Schriftzeichen und der systematischen Strukturierung zu Wortgebilden allein kann noch nicht von einem erkennenden Vorgang gesprochen werden, der das Verhältnis des Lesers zum Gelesenen in einem Maß bestimmt, das den Leser Anteil am Gelesenen nehmen lässt. Wiedererkennen ist bezüglich des Lesens nicht als ein vordergründig temporaler Vorgang, der die aktuelle Tätigkeit

¹⁸⁶ Pape, W., Griech.-Dt. Handwörterbuch, Braunschweig ³1880, Bd I, 181f. Liddell, H.G., Scott, R., A Greek-English Lexicon, Oxford 1940, 12., Passow, F.L., Handwörterbuch der griechischen Sprache, Leipzig 1841, Bd. I, 166.; Frisk, H., Griechisches Etymologisches Wörterbuch, Heidelberg ²1973, Bd I; vgl. Der Kleine Pauly, Lexikon der Antike, München 1979.

¹⁸⁷ Liddell-Scott, A Greek-English Lexicon, Oxford 1940.

¹⁸⁸ Svenbro, J., Archaisches und klassisches Griechenland: Die Erfindung des stillen Lesens, 68. Allerdings wirkt es gedanklich bemüht, wenn Svenbro dann folgert, dass der Akt des Wiedererkennens sich auf die sinnliche Wahrnehmung des Hörens des Gelesenen bezieht, Wiedererkennen also im Hören. „Der entscheidende Moment, der Moment der (Wieder)Erkennung ist jener, wo sich die auf den ersten Blick hinsichtlich ihres Sinns undurchsichtigen und folglich immer zufällig ausgewählten Buchstaben dank der lesenden Stimme als Buchstaben mit Sinn erweisen.“ (S.69) Auch wenn die Unterscheidung und strikte Trennung lauten und stillen Lesens beachtens- und bemerkenswert innerhalb der Schriftwerdung griechischer Kultur sind, verkennt dieser Ansatz doch, dass die geistige Leistung des Lesens das entscheidende Movens ist, das aus der technischen Reproduktion der Kombination bereits bekannter (Schrift-)Zeichen einen kreativen Akt des geistigen Wiedererkennens im Sinn eines Aufgreifens unterschiedlicher Fäden, die zu einem neuen Netz verknüpft werden. Martens spricht in diesem Zusammenhang wohl richtig von einem Weiterspinnen (vgl. Martens, E., Der Faden der Ariadne, 103ff.). Dieser geistig-kreative Akt vollzieht sich im still Lesenden in gleicher Weise wie im Zuhörer des Vorgelesenen, weil es sich um den Inhalt und die Bedeutung des Gelesenen bzw. Vorgetragenen handelt.

des Lesens erinnernd an die vergangene Phase des Lernens der einzelnen Buchstaben bindet, zu verstehen. Vielmehr wird im griechischen Verständnis eine Weise des Erkennens angesprochen, die in unmittelbarer Erfahrung die Welt des Lesers auf die im Text dargestellte Erfahrung und Welt des Autors verweist. „Der entscheidende Moment, der Moment der (Wieder)Erkennung ist jener, wo sich die auf den ersten Blick hinsichtlich ihres Sinns undurchsichtigen und folglich immer zufällig ausgewählten Buchstaben dank der lesenden Stimme als Buchstaben mit Sinn erweisen.“¹⁸⁹ Insofern, wenn davon ausgegangen werden darf, dass das Erkennen der Buchstaben das Erfassen des Sinns dessen meint, was diese Buchstaben in ihrer Verwendung und Fixierung verbindet, mag es nicht zu verwundern, dass Schmidt genau diesen Aspekt unterstreicht, indem er betont, dass das aus dem Verb γινώσκειν abgeleitete Substantiv γνώμη dasjenige meint, was wir im Deutschen unter „Sinn“ verstehen und dabei der eigentlichen Bedeutung des Verbums γινώσκειν überaus nahe kommt: „ ... “seinen Sinn worauf richten“, „etwas nach jemandes Sinne machen“ u.s.w. Es ist nicht zu verkennen, dass in diesen Wendungen bald die Bedeutung „Ansicht“ ziemlich nahe liegt, bald die andere, „Absicht“; ...“¹⁹⁰ Sinn also dergestalt, dass es sich beim lesenden Vorgang um ein Anblicken des Lesers handelt, das dessen ansichtig wird, was sich dem Betrachter im Text zeigt. Daraus, aus diesem Blick heraus, der Perspektive des Lesers, die sich mit der Perspektive des Textes verbindet, wird die aus der Einsicht gewonnene Absicht geboren.

Es ist auf der Grundlage des etymologischen Befunds bei ἀναγινώσκειν ein sinnvolles Lesen gemeint, das seinen Sinn aus dem Akt des Wiedererkennens dessen bezieht, was der Leser in seinem Wesen ausmacht. Die Welt, die sich dem Lesenden im Akt des Lesens der Schriftzeichen erschließt, ist seine Welt, die ihm in dieser Weise bisher verschlossen war und sich nun in neuer Weise eröffnet, so dass das Entziffern der Buchstaben des Textes zu einem Entziffern der eigenen Lebenswelt wird.

In ἀνάγνωσμα dann schließlich erscheint die Tätigkeit, der Akt des Lesens - eng verbunden mit dem Vorlesen - verschmolzen mit dem, was gelesen wird, also dem Vorgelesenen, dem beim Lesen transportierten Inhalt selbst. Dabei ist alles Lesen als Kennen und Erkennen geprägt von einer wesentlichen Vorbedingung, dem ἀνάγνωσιω, dem lesen wollen¹⁹¹, dem erkennen **wollen**. Ohne den Willen, die grundsätzliche Bereitschaft des sich Einlassens auf das, was gelesen und damit erkannt werden soll und kann, ist Lesen oder Erkennen nicht möglich. Es bedarf einer intrinsischen Motivation dessen, der liest oder das Vorgelesene hört - man müsste im

¹⁸⁹ Svenbro, J., Archaisches und klassisches Griechenland, 69.

¹⁹⁰ Schmidt, H., Synonymik der griechischen Sprache, 297f. Schmidt weist darauf hin, dass das Erkennen, das sich im griechischen γινώσκειν ausdrückt, «jenes Erkennen bezeichnet zu haben (scheint), an dem das Subjekt gleichsam als Objekt mitbeteiligt ist“ (S. 283). Damit müssen wir davon ausgehen, dass hier im Bereich sehenden Erkennens eine Anteilnahme des Sehenden impliziert wird, die Erkennen nicht in der Art distanzierter objektiver Beobachtung eines Gegenstandes oder Sachverhalts meint, sondern den Erkennenden als Person mit in den Akt solchen Sehens hineinnimmt und ihn im Erkennen an das Erkannte bindet. Insofern γνώσις bei Schmidt mit Erkenntnis wiedergegeben wird, deutet sich darin eine enge Bindung an das an, was hier „das geistige Unterscheidungsvermögen, dem blossen sinnlichen Schauen gegenüber“ (S.299) meint. Frisk, H., 308, sieht wie Schmidt die deutsche Übersetzungsmöglichkeit von γνώμη und weist darauf hin, dass damit das gemeint ist, was im Deutschen als Gedanke bezeichnet wird. Damit wird bei ihm in besonderer Weise der Zusammenhang von sehen - denken - erkennen verdeutlicht.

¹⁹¹ Pape, W., Bd. I, 184.

griechischen Kontext sagen: sieht – um über die Vermittlung des Gelesenen zu einer Erkenntnis zu gelangen, die aufdeckt, was bereits gewusst, aber wieder verloren war, die das wieder erkennt, was eigentlich bereits erkannt war, die dadurch den eigenen Blick, das eigene Erkennen erweitert und zu einer Sicherheit führt und schließlich dazu überleitet, andere von dem jetzt sicher Erkannten zu überzeugen und sie zu überreden. Dass diese Interpretation des griechischen Wortes ἀναγινώσκειν nicht zu weit geht oder den eigentlichen Gehalt des Wortes überdehnt, kann mit einer etymologischen Beobachtung belegt werden, die zeigt, dass die Präfigierung des Begriffs ἀνα-γινώσκειν selbst Wert legt auf die Betonung und Verstärkung des Erkennens, das durch die Einführung des ἀνά den Erkennenden eigentlich „in die Höhe“, „hinauf“ führt und als „wieder“ und „zurück“¹⁹² des Erkennens im Sinn einer rückgreifenden Bindung abklärt, welche eminenten Rolle das Lesen für das Erkennen des Lesers spielt.

Das attisch-griechische Wort für Lesen heißt also: Wiedererkennen. Der Lesende erkennt die Wirklichkeit wieder, die sich ihm in den Zeichen der Schrift meldet. Er sieht Welt und Mensch und sich selbst im Akt des Erkennens, der sich wiederum als eine Art des – geistigen – Sehens¹⁹³ und als Form des betrachtenden Lebens erweist. Das griechische Substantiv γνῶσις pointiert, was sein ihm zu Grunde liegendes Verbum γινώσκειν bereits andeutet: Es handelt sich um die „Erkenntnis (*sic! Anm.d.Verf.*), d.i. das geistige Unterscheidungsvermögen, dem blossen (*sic!Anm.d.Verf.*) sinnlichen Schauen gegenüber“¹⁹⁴. Weil dies ein subjektives Sehen ist, ein eigenes, originäres, das sich von allen anderen, die lesen, immer schon unterscheidet, wird jeder aus den Zeichen etwas anderes, Unterschiedliches und Unterscheidendes, eben sein Eigenes lesen. Und so scheint Lesen schwerer als es sich auf den ersten Blick hin zeigt. Erkennen ist im Lesen als ein begegnendes und darin schöpferisches Tun zu verstehen, das im Sinne eines Bildens und Ausbildens eine eigene Welt entstehen lässt und bildet, die, als vormals Gebildete im Bild immer schon da, gleichwohl aktuell eine je andere ist. Das Sehen des Lesens beinhaltet eine Schwierigkeit, insofern es den Lesenden vor die Fremdheit, die sich zwischen dem, was geschrieben steht, und dem, der es liest, stellt. Immer schon draußen bei den Dingen sieht der Lesende hinein in das Geschriebene und erkennt, was und wie Welt und Mensch – ihm – erscheinen. Der Akt des erkennenden, weil sehenden Lesens vermittelt dem Menschen, der liest und dabei nur dem, der zuallererst lesen und also erkennen will, einen Gegenstand, der sich im Akt des Lesens zu erkennen gibt und nun vom Leser sehend entfaltet werden kann.

Wenn wir bei dieser Art lesender Erkenntnis nicht von einer rein sinnlichen Weise des Sehens sprechen, kann dagegen auch nicht eine Argumentation ins Feld geführt werden, die die in der griechischen Welt weit verbreitete Praxis des lauten, mit der Stimme des Vorlesers verbundenen Lesens und damit des Hörens der Stimme des Vorlesers und des Textes des Gelesenen einbringt. Griechische Texte wurden bereits

¹⁹² Pape, W., Bd. I, 178.

¹⁹³ Vor allem Frisk, H., Bd. I, 308 zeigt durch seine deutschen Übersetzungen im Wortfeld γινώσκω, wie markant die deutsche Sprache den Zusammenhang von sehen und erkennen ausdrückt. Ein-sicht und An-sicht, die sich aus dem Erkennen für den Erkennenden ergeben, sind nur zwei Beispiele dafür.

¹⁹⁴ A.a.O., 299.

im Anfangs- oder Elementarunterricht nicht in einem Unterricht behandelt, der sich nur auf das Lesen der Buchstaben bezog und abgetrennt wurde vom Erwerb anderer elementarer Fähigkeiten wie Schreiben oder Musik, so dass wir also von einem Fächerkanon im Sinne moderner Elementarpädagogik sprechen könnten. Vielmehr müssen wir in der klassischen Antike davon ausgehen, dass der Umgang der Griechen mit Sprache in einem Sinn verstanden und deshalb gelehrt wurde, der einen Zusammenhang der Sprache des Gesprochenen mit dem Sprecher in ganz unmittelbarer Weise sah. Wurde lautes Lesen im Unterricht bevorzugt, so hatte das zum Ziel, dass gerade dadurch ein wesentliches Element der griechischen Sprache zur Geltung kommt und dem Schüler deutlich gemacht werden kann, das im Bereich der Rhythmik im allgemeinen und der Sprachrhythmik im besonderen beschrieben werden kann. Neben dem Inhalt des Gesprochenen und dem formalen Aspekt der Grammatik zeigen und machen Rhythmik und Akzent der vom Autor verwendeten Sprache erfahrbar, was der Inhalt des Gesprochenen meint und andeutet. Dieser Sprachrhythmik hat der Leser im Akt des Lesens so zu entsprechen, dass er das Gelesene in der ursprünglichen sprachlichen Rhythmik zur Geltung und mit seiner eigenen Sprach-Rhythmik in Verbindung bringt.¹⁹⁵ Das Lesen wird zu einem rhythmischen Geschehen, das nicht nur die formale Metrik des Vorgetragenen wiedergeben soll, sondern durch den dialogischen Rhythmus von Text und Leser den Lesenden mit hinein nehmen soll in die Bilder, die der Text vorstellt, und die der Lesende im Sehen dieser Bilder mit seinen eigenen Bildern verbindet, erweitert, befragt. Es handelt sich also um Rhythmik, die in der Sprache das, was ausgesprochen wird, zum Ausdruck bringt. Der Leser wird mit hinein genommen in die Rhythmik des Lebens, die sich ihm in der Begegnung mit der Rhythmik des Textes erschließt. „Es war der musikalische Charakter der Sprache, durch welchen rhythmisches und akzentuiertes Lesen vorgegeben waren. ... Die Verse, die vorzutragen waren, waren eine Art Musik. Der Vers war nicht nur Sprache, sondern von Haus aus Musik. Er brauchte nicht erst vertont zu werden, sondern enthielt selbst schon Musik in sich. Diese besondere musikalische Eigenschaft der griechischen Sprache hängt mit dem griechischen Rhythmus zusammen: Die Längen und Kürzen entstehen nicht durch eine abstrakte Einteilung, sondern sind durch die Sprache selbst gegeben. Die Sprache bildet die Voraussetzung des Rhythmus.“¹⁹⁶ Aus diesem Zusammenhang heraus stellt Bahmer fest, dass wir bezüglich des Erlernens des Lesens im griechischen Elementarunterricht von einer Synthese unterschiedlicher Fähigkeiten auszugehen haben, die den jungen Menschen in Sprache so einführt, dass sie nicht nur durch den Lesenden klingt, sondern den Lesenden selbst zum Klingen bringt. Sprache, Musik, Rhythmus im Zusammenklang werden zur unmittelbaren Erfahrung, die den Leser betrifft und anspricht. Insofern wird jetzt deutlich, dass „der Unterricht im Lesen eng mit einem Unterricht verbunden war, den wir geneigt sind als *Musikunterricht* zu bezeichnen; der Unter-

¹⁹⁵ Niehues-Pröbsting, H., Die antike Philosophie, 61, stellt heraus, dass der antike Leser des Hellenismus so stark von der Kunst der Rhetorik geprägt ist, dass er wesentlich hörender Leser ist, so dass die literarische Fixierung durch den Autor auf ein hörendes Publikum zielt. Es ist in der wissenschaftlich akzeptierten und üblichen Gegenüberstellung von Literalität und Oralität Usus und natürlich sinnvoll, das Hören als sinnliche Erfahrung dem literarischen Bereich aus der Zeit der Oralität zu übernehmen, weit weniger jedoch kommt, wenn es um entsprechende sinnliche Erfahrung geht, das Sehen in den Blick. Dass aber im Schriftgebrauch sowohl beim Autor als auch beim Leser das Sehen der Buchstaben, der Zeichen der Schrift also, einen fundamentalen Akt darstellt, sollte nicht vergessen oder vernachlässigt werden.

¹⁹⁶ Bahmer, L., Schriftlichkeit und Rhetorik: Das Beispiel Griechenland, 179.

richt im Lesen erscheint ja von der Natur der Sache her auch als *Musik*-Unterricht. Es gilt nun als so gut wie sicher, daß die beiden Gebiete *einen* Lernzusammenhang bildeten. Doch handelte es sich nicht um *Musik*unterricht im heutigen Verständnis. Im Gesamten der altgriechischen Erziehung war dieser Lernzusammenhang der Bereich der *geistigen* Erziehung, die Lesen und Schreiben und Musik in einem engeren Sinn umfaßte. Er wurde *Musike* [μουσική] genannt – ein Wort, das unübersetzbar ist.“¹⁹⁷ Lesen als musischer Akt, der den Lesenden existentiell in Anspruch nimmt, formt und fordert.

Umberto Eco weist in seinen Vorträgen über die Eigenart der Bibliophilie darauf hin, dass beim Übergang von der mündlichen Erzählung zur schriftlichen Literatur eine Form der Lesehaltung gefunden werden musste, die dem Menschen Lesen überhaupt erst ermöglicht. So wie die Oralität, der Dialog zwischen Menschen, ihre je eigene Position der Körper der Sprechenden voraussetzt und beeinflusst, muss auch beim Lesen davon ausgegangen werden, dass der Körper des Lesenden eine je eigene Haltung fordert und voraussetzt. „Es ist einige tausend Jahre her, daß die Menschheit sich an das Lesen gewöhnt hat. Das Auge liest, und der ganze Körper macht mit. Lesen heißt auch, eine richtige Position zu finden, es bezieht den Hals, die Wirbelsäule, die Gesäßmuskeln mit ein. Und die Form des Buches, die jahrhundertlang studiert und ergonomisch verbessert wurde, ist die Form, die dieser Gegenstand haben muß, um in die Hand genommen und in der richtigen Entfernung vom Auge gehalten zu werden. Lesen hat auch mit unserer Physiologie zu tun.“¹⁹⁸ Vermutlich wird man den von Eco beschriebenen Phänomenen gerecht, wenn man dessen Beobachtung zur Lesehaltung in unmittelbare Verbindung mit der Sprachrhythmik bringt. Physiologische Aspekte fließen direkt ein, wenn erkannt wird, dass der gelesene Text in seiner sprachlichen Rhythmik, die Ausdruck der eigenen Lebens- und Denk-Rhythmik des Verfassers ist, eine Verbindung mit der Rhythmik des Lesers eingeht. Eco selbst bleibt beim Akt des Lesens. „Der Rhythmus des Lesens folgt dem des Körpers, der Rhythmus des Körpers folgt dem des Lesens. Man liest nicht nur mit dem Kopf, man liest mit dem ganzen Körper, und deshalb können wir über einem Buch weinen oder lachen, und wenn wir etwas Schreckliches lesen, stehen uns die Haare zu Berge. Denn auch wenn es nur von Ideen zu sprechen scheint, spricht ein Buch immer auch von anderen Gefühlen und von Erfahrungen anderer Körper.“¹⁹⁹

¹⁹⁷ Bahmer, L., *Schriftlichkeit und Rhetorik: Das Beispiel Griechenland*, 181. Der hier angeführte Zusammenhang oder –klang von Sprache und Musik bildet die Grundlage für das musikalische und pädagogische Werk Carl Orffs (1895-1982). Aufgrund seiner hervorragenden Kenntnisse altgriechischer Kultur, Dichtung und Philosophie entstanden Werke, die als Sprechchöre völlig auf tonale Musik verzichten können, oder als musikalische Vertonungen sprachlicher Texte unterschiedlichster Kulturen bis in die Instrumentierung hinein die Sprachrhythmik und das Erleben dieser Rhythmik in den Vordergrund stellen. Henrich, D., *Werke im Werden*, 191, weist deutlich auf die „Musikalität des Sprachdukus“ hin, die jeglichem literarischen Stil eigen ist.

¹⁹⁸ Eco, U., *Die Kunst des Bücherliebens*, 28.

¹⁹⁹ A.a.O., 29. In kultischen Formen des Rezitierens der jeweils als heilig geltenden Schriften, wie in der Lesung des arabischen Korans im Islam, der hebräischen Tora im Judentum oder auch der lateinischen Psalmen in christlichen Klöstern, werden Leseweisen, die den Körper des Lesenden in Einklang mit dem gelesenen Text, auch heute noch eingeübt und tradiert. Nicht zufällig kommt es sogar in den Musikcharts zu einer Renaissance monastischer Deklamationen und Gesänge.

Marrou geht so weit zu behaupten, dass innerhalb der attischen Erziehung in Schulen μουσική deshalb so hoch angesehen und gepflegt wurde, weil die Griechen, die uns heute im Wesentlichen als dichtende Künstler und formende Bildhauer erscheinen, sich selbst in einem besonderen Maß als Musiker sahen. „Ihre Kultur und ihre Erziehung waren mehr künstlerisch als wissenschaftlich, und ihre Kunst war musikalisch, bevor sie literarisch und plastisch wurde.“²⁰⁰ Auch hier muss Musik in einer Weise verstanden werden, die sich über tonale Musik des Gesangs und der Instrumente hinaus auf den Rhythmus, die Rhythmik des Menschen und seines Lebens bezieht. So dass verständlich wird, dass der elementare Unterricht im Schreiben, Lesen und Musik darauf hinzielt, „die Jugendlichen zur „Selbstbeherrschung“ zu erziehen, sie gesitteter zu machen, indem er mit Eurhythmie und Harmonie ihre Seele erfüllte“²⁰¹. Die Erfahrung von Rhythmik darf deshalb durchaus als die ureigenste Grundlage, als Fundament der Erziehung junger Menschen im griechischen Altertum verstanden werden. Von dorthier werden alle musischen und künstlerischen, literarischen und pädagogischen Bemühungen als unterschiedliche Ausdrucksformen verständlich, die eine Konfrontation und Auseinandersetzung junger Menschen mit Rhythmus und Harmonie ermöglichen. Lesen als eigenständige musische Tätigkeit ist eine dieser Möglichkeiten, sich körperlich und geistig in Bewegung zu bringen. Mag die körperliche Rhythmik des Lesens oder des Lesenden in unserer Zeit an den Rand, in den Hintergrund des privaten Lesens gedrängt und verdrängt, im Bereich akademischen Lesens in Hör- und Lesesaal sogar abgestoßen worden sein, so kann sie dennoch nicht unbeachtet bleiben, wenn von einem lebendigen Philosophieren im Dienst der Lebensführung die Rede sein soll. Denn: „Wir sind anwesend in dem, was wir sagen, durch die Art und Weise des Sagens, durch den Rhythmus unseres Sprechens, was erklärt, warum jeder Sprecher seinen eigenen Rhythmus hat. Und dieser Rhythmus wird sprachlich durch das jeweilige systemische Gefüge der Rede realisiert. Das Subjekt schreibt sich als System in die Rede ein, als Wert-System. Dieses Rhythmus-System ist nicht auf die gesprochene Sprache beschränkt, der Rhythmus ist auch im Geschriebenen wirksam ..., und häufig ist es der Rhythmus, den wir als Erstes wahrnehmen: Noch bevor wir verstehen, *was* gesagt wird, spüren wir, welche Wirkung von der Art und Weise des Sagens ausgeht, und wir reagieren darauf mit Sympathie, Antipathie, Interesse oder Langeweile usw.“²⁰²

Auch Friedrich Nietzsches Interesse und Ziel, sprachlichen Stil zu präzisieren und auch oder gerade als Philosoph die Sprache in eine klangliche Einheit, in Einklang also mit dem Inhalt des Gesprochenen zu stellen²⁰³ sowie seine Kritik am Schreibstil deutscher Autoren seiner Zeit²⁰⁴ lassen erkennen, dass er sich dessen bewusst ist, welche Bedeutung sprachliche Formulierung für den Leser hat. Wird das vom Autor Dargestellte in die zugehörige rhythmische Gestalt gestellt, kann es beim Leser zum

²⁰⁰ Marrou, H.I., Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum, 97.

²⁰¹ A.a.O., 98.

²⁰² Lösener, H., Zwischen Wort und Schrift, 95.

²⁰³ Nietzsche, F., WS-131: „D e n G e d a n k e n v e r b e s s e r n . - Den Stil verbessern – das heisst den Gedanken verbessern, und gar Nichts weiter! – Wer diess nicht sofort zugibt, ist auch nie davon zu überzeugen.“

²⁰⁴ Nietzsche, F., JGB-246: „Welche Marter sind deutsch geschriebene Bücher für Den, der das d r i t t e Ohr hat! Wie unwillig steht er neben dem langsam sich drehenden Sumpf von Klängen ohne Klang, von Rhythmen ohne Tanz, welcher bei Deutschen ein „Buch“ genannt wird!“

Klingen gebracht werden, so dass er beim Akt des Lesens in einen hörenden und sehend-erkennenden Akt hinein genommen wird, der dem gleicht, was altgriechischer Elementarunterricht mit der Einführung der jungen Menschen in das Lesen als Wiedererkennen meint. In Nietzsches Werk kann eine sprachliche Konzentration festgestellt werden, die damit ernst macht, die gegenseitige Abhängigkeit von Rhythmus und Rede – Rhythmus und Sinn – Rhythmus und Subjekt²⁰⁵ zur Darstellung zu bringen.

Im Anschluss an Ekkehard Martens Beobachtung, dass Platon bezüglich der gewählten Terminologie in den von ihm verfassten Dialoge äußerst präzise vorgeht, zeigt auch dessen Verwendung von ἀναγιγνώσκειν, dass man „gut daran tut, Platon eine sehr bewußte Verwendung der verschiedenen Synonyma zuzutrauen und ihm keine fehlerhaften Äquivokationen zu unterstellen“²⁰⁶. Wenn im Theätet Euklides Terpsion einlädt, zusammen mit ihm, nachdem beide bereits einen längeren Fußweg hinter sich haben, eine Ruhepause einzulegen, hat dies den Sinn, dass Platon damit den literarischen Rahmen schaffen kann, in den er die Lesung der Niederschrift des Dialogs zwischen Theätet und Sokrates, die Euklides angefertigt zu haben angibt, einbettet: „Ἄλλ' ἴωμεν, καὶ ἡμῖν ἅμα ἀναπαυομένοις ὁ παῖς ἀναγνώσεται.“²⁰⁷ In Euklids Darstellung, dass der Sklave in der gemeinsamen Ruhepause den Theätet-Dialog vorlesen wird, scheint zum einen antike Tradition des lauten Vorlesens durch Sklaven auf, zum anderen weist Platon den Leser aber auch deutlich darauf hin, dass dieses Vorlesen mehr sein wird als ein Zur-Ruhe-kommen nach den Strapazen des Tages. Im Vorlesen des ἀναγιγνώσκειν vollzieht sich bei den Zuhörenden wie bei den Lesern des niedergeschriebenen Dialogs ein Akt des Erkennens, γιγνώσκειν, der sie Anteil nehmen lässt an dem, was im dargestellten Dialog zwischen Sokrates, Theodoros und Theätet prozesshaft geschieht, und durch lesendes Einbeziehen in den Dialog zu einer Erkenntnis führt, mit der sie im Vorfeld durchaus nicht rechnen. „Platon nahm die Gesprächsfäden seines Lehrers Sokrates, der selber nichts geschrieben hat, auf – „hypoleptisch“ – und spann sie zu seiner eigenen Philosophie weiter. Die Dialogform fordert die Leser ihrerseits dazu auf, die Gesprächsfäden aufzugreifen, mit den eigenen zu verknüpfen und zu neuen Gedankennetzen weiterzuspinnen.“²⁰⁸ Der Sklave selbst nimmt an diesem Geschehen, das durch das Hören des Dialogs in Bewegung gebracht wird, nicht teil. Er leiht dem Text seine Stimme, ist Sklave des Textes, bleibt im Vorlesen auf diese Funktion, quasi als Instrument²⁰⁹, beschränkt und jeglicher Anteilnahme am Geschehen fern. So muss die Aufforderung λέγε, die an den Sklaven unter Verwendung des Verbums λέγειν ergeht, ganz im Stil der innerhalb der Rhetorik durchaus üblichen Aufforderung zur Gesetzeslesung lauten: „Ἄλλὰ, παῖ, λαβὲ τὸ βιβλίον καὶ λέγε.“²¹⁰

²⁰⁵ Vgl. die Formulierung dieses Interdependenzverhältnisses bei Lösener, H., Zwischen Wort und Schrift, 94ff.

²⁰⁶ Martens, E., Theätet, 250.

²⁰⁷ Platon, Theätet 143b. (Wir wollen also zu mir gehen und uns dort, während wir uns ausruhen, vom Sklaven vorlesen lassen.)

²⁰⁸ Martens, E., Der Faden der Ariadne oder: Warum alle Philosophen spinnen, 27.

²⁰⁹ Vgl. Svenbro, J., Archaisches und klassisches Griechenland: Die Erfindung des stillen Lesens, 73.

²¹⁰ Platon, Theätet 143c. („So nimm nun die Schrift, Sklave, und lies vor.“) Vgl. hierzu die Aufforderung bei Dem XXI,8 λέγε τὸν νόμον. Der lesende, vortragende Sklave nimmt nicht am ἀναγιγνώσκειν Anteil.

Mit Verweis auf Platons Dialog Protagoras kann auch von hier aus in einem weiteren Schritt die Zielrichtung beschrieben werden, der das Lesen im Rahmen der Ausbildung junger Männer in der griechischen πόλις methodisch zugeordnet wird: Protagoras stellt Sokrates gegenüber dar, wie die Erziehung junger Menschen von Anfang an im Dienst an der Ausbildung tüchtiger Mitglieder des funktionierenden Staatswesens zu stehen hat. Innerhalb der verschiedenen Altersstufen und den zu ihnen gehörenden Erziehungsschritten wird die Tätigkeit der Lehrer darin gesehen, dass sie Lesen, Kithara-spielen und Sport beibringen um aus den ihnen - möglichst früh und so lange wie möglich - überantworteten Kindern tüchtige Männer zu formen, die von ihnen erlernte ἀρετή so in die πόλις einbringen, dass diese aufgrund der εὐρυθμία und εὐαρμοσία wesentlich zur Aufrechterhaltung der Ordnung beitragen.²¹¹ Wenn Bahmer darin einen Hinweis darauf erkennt, dass Leseerziehung im Sinn einer Hinführung zu verstehendem Lesen „in den Dienst moralischer Erziehung“²¹² gestellt wurde, wird nicht deutlich genug, dass der griechische Mensch der Antike in seiner kosmischen Prägung Bildung in den Dienst der kosmischen Ordnung stellt. „Die Bezeichnung des Universums als Kosmos deutet darauf hin, dass das Weltall als ein geordnetes, schönes Ganzes aufgefasst wurde, dessen Strukturen sich dem Logos verdanken, einer der Natur immanenten Vernunft, die die Prozesse des Entstehens und Vergehens nach einem Maß steuert. Der Mensch ist Teil des Kosmos, und der Kosmos dient ihm als Vorbild für die Bildung der Person in der politischen Gemeinschaft mit anderen Personen.“²¹³ Lesen als ἀναγιγνώσκειν zeigt sich innerhalb dieser kosmischen Perspektive als eine Möglichkeit der „Ertüchtigung“, so dass der junge Mensch in der Erziehungsstufe des Lesenlernens in die Lage gesetzt wird, seinen Platz durch die Auseinandersetzung mit den Dichtungen der tüchtigen Poeten (ποιητῶν ἀγαθῶν ποιήματα) im Kosmos zu finden und wahrzunehmen. Lesen im Zusammenhang eines fortwährenden Strebens nach Selbstvervollkommnung dient im Letzten der Ordnung des Kosmos und der Polis.²¹⁴

Martens ergänzt die Beobachtungen zum Lesen bei Platon, dass eine einseitige oder pauschale Bewertung Mündlichkeit versus Schriftlichkeit in einer angemessenen Interpretation der Sokrates-Platon-Darstellung keine Berechtigung findet: „Auch Sokrates war nicht grundsätzlich gegen die Schrift und das Lesen aus Büchern eingestellt. So berichtet er in Platons *Phaidon* über seine eigenen ausgedehnten Studien der naturphilosophischen Schriften des Anaxagoras (97b), die in Athen überall billig zu

²¹¹ Platon, Protagoras 325c ff.

²¹² Bahmer, L., Schriftlichkeit und Rhetorik: Das Beispiel Griechenland, 177.

²¹³ Pieper, A., Wozu Bildung?, 60.

²¹⁴ Mainberger, Schriftskepsis, 23ff., weist bezgl. Platons Schriftkritik und der in den Schriften Platons aufscheinenden Schriftskepsis des Sokrates darauf hin, dass Sokrates gegen eine Auffassung vom Schreiben argumentiert, die in der ägyptischen Tradition der Schriftkultur steht: Bücher erstarren in der Aura von Macht und Heiligkeit. „Die Kritik an der Schrift tritt zwischen die Schriften und ihre Leser, um die Philosophie zu schützen: nicht sosehr oder nicht allein vor Mißbrauch der Erkenntnisse, sondern vor einem grundlegenden Mißverständnis dessen, was Philosophieren heißt. Der Zweifel am Status des Geschriebenen, mit dem Platon seine Leser infiziert, verhindert vor allem den Irrtum, Philosophie lasse sich aneignen und besitzen und müsse nicht in dauerndem Tun „gelebt“ werden. Die Skepsis gegen das Schreiben aber wird artikuliert im Medium des Schreibens, nicht gestisch-performativ, wie es ein Diogenes tut. Die schriftlich verfaßte Philosophie Platons ist zugleich das Beispiel dafür, daß Geschriebenes seiner genuinen negativen Möglichkeit entgegenarbeiten kann. Geschriebenes kann sich verfestigen, sich der Überprüfung und Bewährung an der lebendigen, gesprochenen Rede entziehen, sich verselbständigen und chimärisch werden.“ (S. 26f.)

kaufen seien (*Apologie* 26d f.). Nach Xenophon war Sokrates sogar ein ausgesprochener Lesefreund: „Auch die Schätze der Weisen aus vergangener Zeit, die diese uns in ihren Schriften hinterlassen haben, schlage ich auf und gehe sie zusammen mit meinen Freunden durch; wenn wir etwas Gutes finden, lesen wir es auf (ἐκλεγομεθα) und halten es für einen großen Gewinn, wenn wir einander nützlich werden.“ (*Erinnerungen* I 6,14).“²¹⁵ Verständlich wird die Schriftskepsis, die sich am Übergang von der Oralität zur Literalität herausbildet aber durchaus: wo das bewegende Element des Denkens im Vordergrund steht, muss eine Tendenz, die das Gedachte in schriftlicher Form fixiert und in unabänderlicher Form niederschreibt, als Gefahr erscheinen. Bleiben Buch und Schriftrolle reduziert auf die Akte des Niederschreibens und Handels, wird der Leser im Wesentlichen zum Käufer und Konsumenten. Auch in vorkapitalistischer Zeit ist es denk- und vorstellbar, dass der Erwerb des Buches zum wesentlichen Teil der Beziehung des Käufers zum Buch wird. Er *hat* ein Buch, ohne dass dieses Buch zu einem Inhalt oder Bestandteil seines eigenen Denkens wird. Er erwirbt sich im Lesen bestehendes Wissen, das er nach dem Lesen zur Verfügung hat, das ihm im eigentlichen Sinn zur Verfügung steht, ohne dass es in eine dynamische Auseinandersetzung mit dem eigenen bisherigen Standpunkt führt. „Sokrates lehnte die Schrift nicht generell ab, sondern lediglich einen unangemessenen Gebrauch, der die Schrift wie ein festes System von Buchstaben, Wörtern und Sätzen behandelt und als festes Wissen wie eine Ware oder ein Instrument für beliebige Zwecke weitergibt. Das schriftlich festgehaltene Wissen erweckt die Illusion, man könne ohne praktische Anstrengungen „auflesen“, was beispielsweise gerecht oder gut ist.“²¹⁶ „Die „Sache“ der Philosophie ist also, wie das griechische πράγμα, zugleich eine „Tätigkeit“. Sie ist kein lehrbuchartiges, in Sätzen mitteilbares Wissen, sondern eine Erkenntnisleistung, die asketische und intellektuelle Anstrengungen beinhaltet.“²¹⁷

Lesen als Wiedererkennen nimmt in der Antike eine Stellung ein, die es dem Leser erlaubt, an der Literatur in einer Weise Anteil zu nehmen, die dem entspricht, wohin der Text zielt. Wenn als gesichert gelten kann, dass antike Philosophie als Lebensform verstanden werden muss, nicht in einem engen Begriff einer einzig möglichen Form des Lebens, wie Leben gelebt werden kann oder soll, sondern derart, dass philosophische Reflexion das Leben des Reflektierenden bestimmt und fordert, dann ist auch das Lesen philosophischer Literatur wie die Philosophie als solche „auf eine spezifisch philosophische Führung und Gestaltung des Lebens bezogen“²¹⁸. In diesem Sinn ist Philosophie als Lebensform der Dreh- und Angelpunkt, von dem aus alles zu interpretieren und zu verstehen ist, was in unmittelbarem Zusammenhang mit Philosophie und philosophischem Tun steht. „Der Begriff der Lebensform oder Lebensweise wird hier weit gefasst, ohne exakt terminologische Fixierung. Es soll

²¹⁵ Martens, E., Sokrates, 49.

²¹⁶ Ebd. Die Problematik von Schriftlichkeit ist dort zu suchen und zu finden, wo Lesen zu einem Akt wird, der im Bereich des Sammelns anzusiedeln wäre, Lesen also eben als Auflesen versteht, Informationen auswählt, sie ausscheidet, sammelt und selektiert, vielleicht, im besten Falle, neu miteinander verknüpft. Lesen würde so zu einem Gang in einer festen Spur, zu einem nachstapfen in vorgegebenen Abdrücken. In einem solchen Sinn kann man die etymologische Erklärung des deutschen Begriffs *Lesen* in Grimm, J.u.W., Deutsches Wörterbuch, 747ff. verstehen.

²¹⁷ A.a.O., 52.

²¹⁸ Niehues-Pröbsting, H., Die antike Philosophie, 142.

damit dem Umstand Rechnung getragen werden, dass in der Antike die Philosophie nicht die eine, das Leben dagegen eine andere Angelegenheit ist und beides vom Philosophietreibenden grundsätzlich auseinander gehalten werden könnte; oder positiv formuliert: dass die Entscheidung für die Philosophie die für eine bestimmte Art zu leben ist und die Philosophie das Leben bestimmt.“²¹⁹ Für diese Auffassung von Philosophie erscheint der Dialog Platon als einzig mögliche und gleichzeitig angemessene Form der schriftlichen Darstellung, insofern der Dialog als Gespräch das Moment der Bewegung der Gedanken aufnimmt und die Bewegung selbst, das In-Bewegung-geraten und also nicht nur die Inhalte der Gedankenbewegung als spezifisches Merkmal beinhaltet und abbildet. Somit kann Platon die Tätigkeit des Philosophierens in der literarischen Form des Dialogs nachbilden und die Bewegung als Bild verschriftlichen. Dies ist wichtig, da Platon in sokratischer Tradition sophistische Auffassung von Philosophie ablehnt. Diese geht davon aus, philosophische Inhalte schriftlich über Definitionen und Begriffsklärungen mitteilen und vermitteln zu können. Philosophische Erkenntnis wird in dieser Sicht im Buch in Formulierungen und Lehrsätzen festgehalten und dem Leser zur Verwendung geboten. Philosophisches Wissen erscheint in einem vorgegebenen System, das sich der Lesende aneignen und ansammeln kann ohne das Gelesene kritisch zu überprüfen. Davon setzt sich Platon ab. „Die bloße Mitteilung philosophischer Sätze, egal ob in mündlicher oder schriftlicher Form, ist keine wirkliche Einsicht, wenn sie nicht selbst vollzogen und gelebt wird. Als das geeignetste Mittel hierfür sieht Platon im *Siebenten Brief* den gemeinsamen Dialog und die gemeinsame Erfahrung eines guten Lebens an, sicher in Übereinstimmung mit Sokrates. Die zweitbeste Form philosophischer Einsicht ist für Platon der schriftliche Dialog als Nachahmung des mündlichen Dialogs. Selbst eine lehrbuchartige Form wäre als drittbeste Methode der Vermittlung für ihn noch akzeptabel, wie vor allem seine späteren Werke zeigen, wenn sie zum Selbstdenken anregen. Als ungeeignete Methoden dagegen lehnen Sokrates wie Platon die schriftliche und mündliche direkte Mitteilung philosophischer Lehrsätze ab.“²²⁰ Es zeigt sich, dass Lesen, indem der Blick weg vom Autor und hin zum Leser gelenkt wird, gegenüber dem Modell der Sophisten eine Änderung erfährt, die es Platon erlaubt und ermöglicht, trotz aller Skepsis gegenüber Schriftlichkeit und Literalisierung von Philosophie, selbst literarisch tätig zu werden. Lesen bezieht den Leser im Dialog in die Bewegung, die die literarische Form bildet, mit hinein und stellt damit im Dienst der Auffassung von Philosophie als Lebensform eine Möglichkeit dar, Menschen, die sich für die Philosophie entscheiden, so mit Philosophie zu konfrontieren, dass sie von Anfang an Anteil an der Bewegung der Gedanken haben, die der Dialog abbildet. Mit Martens kann zusammenfassend festgestellt werden: „Inhalt des sokratischen Philosophierens ist also die eigene Lebenspraxis, die Methode ist die vortermiologisch verstandene Anamnese oder Erinnerungsarbeit, die man nicht passivisch, sondern besser medial als „sich erinnern“ übersetzen sollte.“²²¹ Dass im Rahmen der erinnernden Tätigkeit sokratischen Philosophierens Platon das Lesen der von ihm verfassten Dialoge als aktive philosophische Tätigkeit im Dienst an der eigenen Lebensform sieht und interpretiert, lässt den Schluss zu: Lesen ist als Teilnahme am

²¹⁹ Niehues-Pröbsting, H., Die antike Philosophie, 143.

²²⁰ Martens, E., Sokrates, 54.

²²¹ A.a.O., 163.

sokratischen Dialog „eine konkrete Praxis der Wiedererinnerung, die die ganze Person erfaßt und mit „Reflexion“ als bloßer Theorie unterbestimmt wäre“²²².

Zusammenfassend kann aus dem etymologischen Befund heraus im Hinblick auf eine fachdidaktische Erörterung des Themas Lesen im Philosophieunterricht Folgendes beigetragen werden:

1. Etymologische Untersuchungen zur griechischen Sprache zeigen, dass die attische Tradition um einen Zusammenhang des Lesens mit dem geistigen, besonders dem Sprachfeld sehen verwandten und also sehenden (Wieder-)Erkennen des Lesenden weiß.²²³
2. Altgriechischer Elementarunterricht im Bereich Lesen führt deshalb den Schüler in das Lesen so ein, dass es sich um einen geistigen Akt handelt, der neben einer technischen Dimension der Schriftbeherrschung im Erkennen und Wiedererkennen der Buchstaben über die sinnliche Erfahrung des Hörens des Gelesenen hinaus einen als betrachtend zu nennenden Erkenntnisakt meint, bei dem über die Vermittlung der Rhythmik, der Akzentuierung des Geschriebenen der Leser in das Geschriebene hinein genommen und mit dem Inhalt des Gelesenen persönlich konfrontiert wird. Man könnte sagen: der Leser sieht, was er hört.²²⁴
3. Lesen ist nicht nur ein mentaler Akt, der losgelöst von der körperlichen Existenz des Lesenden betrachtet werden könnte. Didaktik der Leseerziehung hat sich diesem Aspekt in neuer Weise zu stellen, insbesondere wenn es sich um schulisches Lesen in den Sekundarstufen handelt, die – immer noch – weitestgehend mit der körperlichen Haltung des Stillsitzens am Pult verbunden ist und erwartet wird.
4. Sehendes Wiedererkennen im Lesen ist nötig, damit durch den Bezug des Geschriebenen zum Leser eine Relation hergestellt werden kann, die die Bedeu-

²²² Martens, E., Sokrates, 164.

²²³ Martin Walser, der sich in mehreren Aufsätzen und Vorträgen mit der Frage nach der Bedeutung und dem Wesen des Lesens befasst, stellt als ausdrücklich bekennender lebenslänglicher Nietzsche-Leser diese griechische Auffassung des Lesens als Wiedererkennen, die bei Nietzsche erneut aufscheint, in einem Vergleich dar: „Nachträglich kann ich halbwegs ermessen, daß Lesen eine Lebensart ist. Man kann, um sich zu begegnen, in den Spiegel schauen, auf alte und neue Fotos, aber auch in ein Buch. Man begegnet sich da.“ (Walser, M., Des Lesers Selbstverständnis, 12.)

²²⁴ Die Bedeutung des Hörens sieht auch die moderne Leseforschung und –didaktik: „Vorlesen und Vortragen von Texten aus dem Gedächtnis stehen in der Regel unter einer doppelten Zielsetzung: Stimmführung, Artikulation und Intonation werden geübt, zugleich wird die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text gefördert. Man spricht deshalb meist von sinnerschließendem Lesen. Das laute Lesen kann auch mehr heuristisch-experimentell, als Hinführung zur Texterschließung eingesetzt werden, indem man z.B. probeweise eine Textpassage (S. 603) mit unterschiedlicher Intonation spricht und über die Angemessenheit der jeweiligen Vortragsart, ihre Wirkung und die zutage tretenden Inhaltsaspekte nachdenkt.“ (Dehn, M., u.a., Lesesozialisation, 602f.)

tung des Geschriebenen für den Leser erschließt, so dass sich vom Geschriebenen her die Relevanz des Inhalts dem Leser „zeigt“, eine Verbindung der Rhythmen von Autor, Text und Leser möglich wird.

5. Lesen trägt zur Orientierung bei, insofern der Lesende in Auseinandersetzung mit dem Gelesenen Sinn erkennt, der sich ihm im Lesen erschließt.²²⁵
6. Im Verständnis von Philosophie als Lebensform nimmt der Lesende Anteil an einer lebensformenden Philosophie, der es in zentraler Sicht nicht – nur! – um die Mitteilung philosophischen Wissens, sondern vielmehr um die Einübung philosophischer Lebensgestaltung geht. Philosophisches Wissen steht im Dienst der Lebenshaltung und –führung des Lesenden. Wo diese nicht erreicht werden kann oder soll, bleibt solches Wissen, unabhängig davon wie exakt es, erlernt oder angelesen, zur Verfügung steht, vordergründig und hinterfragbar.
7. Lesen steht in erster Linie in Zusammenhang mit dem philosophischen Dialog als Lebensform und darf nicht auf die ökonomischen Interessen des Handels mit Büchern reduziert werden.

4.2. NIETZSCHE ALS LESER

Philosophisches Fundament, auf dem die Eigenart *philosophisch-sehenden Lesens* aufgebaut werden kann, soll Friedrich Nietzsche sein, der als lesender und schreibender Philosoph immer wieder reflektierend auf seine – möglichen und unmöglichen – Leser blickt, deren Lesen aus der Perspektive seiner Art des Lesens heraus analysiert und mit seinen Vorstellungen vom Lesen konfrontiert. „Nietzsche liest nicht, um durch Zitate seine Argumentation zu stützen, sondern auf der Suche nach Bestätigungen, Anregungen, Denkanstößen, wobei auch das, was er ablehnt, als Impuls eine positive Wirkung ausüben kann.“²²⁶ In dieser Beschreibung des Lesers Nietzsche begegnet ein Verständnis vom Lesen als einem intellektuellen Akt, der als Konfrontation des Lesers mit dem Gelesenen wesentlich voraussetzt, dass durch das Lesen ein gedanklicher Impuls eingeleitet wird, der den lesenden Philosophen antreibt, das, was er gelesen hat, mit eigenen Gedanken zu verbinden, neue Verknüpfungen herzustellen und in solcher Weise zu vertiefen. In Nietzsches Werk begegnet insofern eine intensive Betrachtung dessen, was Lesen bedeutet, als er immer wieder Gelesenes und Leser in ihrer gegenseitigen Bezogenheit befragt und hinterfragt, eigenwillig

²²⁵ Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf dem Aspekt des Lesens liegt und nicht auf einem Erstellen eines Kanons zu lesender philosophischer Literatur, also auf der Art philosophischen Lesens, die nicht unbedingt auf das Lesen von Philosophen beschränkt oder zentriert sein muss, wurde in diesem Punkt nicht zuallererst darauf geachtet, was in der griechischen Antike gelesen wurde, sondern wie. Darauf hingewiesen soll zudem, dass die in der griechischen Antike geübte Weise des sehenden, wiedererkennenden Lesens durchaus auch in der Tradition der jüdischen Schriftkultur zu finden ist. Noch die junge nachösterliche Gemeinde der Christen greift darauf zurück und stellt sich mit dem Eintritt in die hellenistische Welt in die Tradition des griechischen ἀναγιγνώσκειν mit hinein.

²²⁶ Wuthenow, R.-R., Nietzsche als Leser, 23.

in der Schärfe der Analyse, pointiert in den Forderungen, die seinem exzentrischen Blick erwachsen. Wuthenow zeigt in seinen Essays über „Nietzsche als Leser“ den Philosophen in seinem ihm eigenen Leseverhalten, wirft einen Blick auf die Literatur, die Nietzsche als gelesen zu haben erwähnt, versäumt es auch nicht, zu zeigen, dass Nietzsche bestimmtes literarisches Material zeitgenössischer Denker nicht – oder manchmal wenn, dann nur ungenau – liest, weil ihn Krankheitsschübe abhalten oder weil es ihm auf seinen Reisen nicht zur Verfügung steht, so dass Nietzsche in den Anfängen seines wissenschaftlichen Arbeitens noch intensiv Literatur sammelt, während er in den Jahren der Wanderschaft bewusst selektiert, vielleicht auch das quantitative Ansammeln des zu Lesenden der Konzentration auf seine eigene Arbeit und sein Schreiben unterordnet. Immer und in allen Phasen seines Lebens liegt jedoch dem Lesen Nietzsches eine erkennbare Tendenz, eine Methode vielleicht sogar zugrunde, die Wuthenow so darstellt: „Nietzsche liest nicht, um sich zu informieren, Kenntnisse zu erwerben (oder jedenfalls selten und immer seltener), sondern, so könnte man sagen, um Bestätigung zu finden, er liest auf einer Ebene wohl auch, um sich zu unterrichten, doch davon spricht er nur wenig, er liest auf der anderen, zufällig oft, wessen er bedarf und was ihm Orientierungen weniger gibt als vielmehr verdeutlicht.“²²⁷ Lesen, um Wissen anzuhäufen, liegt ihm fern, daran hat er kein Interesse, Gelehrsamkeit, die theoretisches Wissen ansammelt, aber ohne Lebensbezug verbleibt, sprachliche Stilllosigkeit, die sich langweilig und stumpf erweist, lehnt er rundum ab. Er liest in hohem Tempo, es wirkt bisweilen, als ob er selbst den Druck einer ablaufenden Uhr verspürt, reagiert schnell auf das Gelesene, urteilt und verurteilt – und denkt weiter. „Nietzsche liest in Phasen, er liest nicht viel, aber manches liest er wiederholt, intensiv und häufig spontan darauf reagierend. Er wählt aus und hält seinen strengen Maßstab aufrecht, diesen nicht selten polemisch gegen Zeitgenossen und insbesondere gegen deutsche Wertschätzungen wendend, also gleichsam in Fortsetzung der ersten „Unzeitgemäßen Betrachtung“. Er nimmt rasch auf, er assimiliert und denkt das Aufgenommene im Sinn eines Anstoßes weiter, sofern er es nicht sofort wieder abstößt (in der Musik etwa Schumann, in der Philosophie Hartmann oder Lange, in der Literatur Rousseau oder Carlyle).“²²⁸ Mit dieser nicht nur im 19. Jahrhundert dezidiert unakademischen Art des Lesens und der literarischen Arbeit kann es nicht anders einhergehen, als dass neben präzisen, konzentrierten und das Wesentliche treffenden Stellungnahmen Fehlurteile und rasche Verurteilungen vorgenommen und vielleicht sogar riskiert werden, die einer ruhigen, sachlichen Auseinandersetzung nicht standhalten können. Sicher ist darin mit ein Grund zu sehen, weshalb die wissenschaftlich-akademische Welt der Gelehrten seiner Zeit Nietzsche gegenüber auf Abstand geht und seine Arbeitsweise entschieden ablehnt. Zugleich jedoch gelingt es Nietzsche gerade dadurch, durch seine Art des selektiven und egalitären, des elitären Lesens, gedankliche Zuspitzungen vorzunehmen, deren es bedarf, um ein Bild von Welt und Mensch entwerfen zu können, das in seiner Art eigen, ja originell genannt werden kann.

Dass bei Nietzsche Lesen nicht mehr im Sinne des Ansammelns von literarischem Bestand, des Auflesens der faktisch vorhandenen Textmaterialien verstanden wird, sondern als schauender Blick in den Spiegel des Textes, in dem sich dem Leser Welt

²²⁷ Wuthenow, R.-R., Nietzsche als Leser, 53f.

²²⁸ A.a.O., 86f.

und Mensch zeigen, und deshalb solche „Spiegelungen“²²⁹ den zentralen Part seines Lesens darstellen (weshalb aus dieser Sicht heraus eine Selektion erst möglich, wenn nicht sogar nötig wird), darauf verweist bereits eines der Jugendgedichte aus den Jahren zwischen 1858-1868:

*Ein Spiegel ist das Leben.
In ihm sich zu erkennen,
Möcht ich das erste nennen,
Wonach wir nur auch streben!*²³⁰

4.3. NIETZSCHE LESEN

Ecce homo

*Ja! Ich weiss, woher ich stamme!
Ungesättigt gleich der Flamme
Glühe und verzehr ich mich.
Licht wird Alles, was ich fasse,
Kohle Alles, was ich lasse:
Flamme bin ich sicherlich.*²³¹

Innerhalb der Sammlung ironisch-sarkastisch spottender Verse, die das Vorspiel für „Die fröhliche Wissenschaft“ - „Scherz, List und Rache“ - bilden, gibt Friedrich Nietzsche seinem Leser kurz und prägnant in unmissverständlichen Worten an, womit er zu rechnen hat - mit einem Licht, das einer Flamme gleich glüht und sich verzehrt, erleuchtet und verbrennt. Wie bei einem Schlüsselerelebnis, das dem Menschen Erhellung über sich selbst bringt, indem es all das beleuchtet, was bisher versteckt und verdrängt wurde und werden konnte, und nun das Versteckte und bisher Verborgene beleuchtet, wird auch die Lektüre Nietzsches dem Leser aufdecken, was er bisher nicht erkannt hat oder erkennen konnte, was bisher vielleicht noch niemand erkannt hat und erkennen konnte. Wer so sein Leben beleuchtet und erhellt, weiß, dass die sich dabei einstellende (Selbst-)Erkenntnis mit einer Vernichtung verbunden ist, weil all das, was bisher als Schutz - vor Erkenntnis - aufgebaut worden ist, in sich zusammenfällt und seine schützende Wirkung verliert. In der Flamme, der Philosophie der Zukunft, die Nietzsche in der „Fröhlichen Wissenschaft“ allen seinen Lesern vorstellt, die bereit sind, sich darauf einzulassen, stecken die beiden Akte des brennenden Feuers: glühen und sich verzehren. Die Flamme, die das Erfasste beleuchtet und das Losgelassene zum Verkohlen bringt, ist nicht ungefährlich. Im Gegenteil: an das Leuchten und Erhellen ist das Verbrennen, Verkohlen und Vernichten gebunden. Es gibt das eine nicht ohne das andere. Das Leuchten, das ein neues Licht bringt, ist zugleich gebunden an ein Verkohlen, das das alte verbrennt und zerstört. Wer das Licht dieser Philosophie Nietzsches erfassen will, muss sich zugleich darauf einlassen, dass es sich um ein brennendes Licht handelt, das ein vernichtendes Tun in sich

²²⁹ Wuthenow, R.-R., Nietzsche als Leser, 90.

²³⁰ Nietzsche, F., Gedichte, 3.

²³¹ Nietzsche, F., FW-Vorspiel-62. Sämtliche Nietzsche-Zitate folgen der Digital Critical Edition eKGWB, aufgerufen unter: <http://www.nietzschesource.org/#eKGWB>.

birgt. Nietzsche weiß und erkennt: solches Brennen und Verglühen ist Teil seines Schreibens, das er als Brennen in bedrängender Weise an sich selbst erfährt. In den zitierten Versen wird bildlich im Feuer - in Versmaß und Sprache leicht, spielerisch, ja beinahe tänzerisch erscheinend, vieldeutig und dabei voll Ironie und „heiterer“ Distanz - deutlich, was dieses Philosophieren als Tätigkeit im Sinne Nietzsches in sich birgt:

Es ist etwas völlig anderes als das bisher innerhalb der Tradition philosophischer Literatur Gewohnte, etwas Besonderes - allein schon dadurch, dass Nietzsche das Besondere, das er schreibt, zum Besonderen werden lässt durch die Art, wie er es schreibt:

Mit dem Fusse schreiben

*Ich schreib nicht mit der Hand allein:
Der Fuss will stets mit Schreiber sein.
Fest, frei und tapfer läuft er mir
Bald durch das Feld, bald durchs Papier.²³²*

Friedrich Nietzsche kennzeichnet sich selbst in diesem Vers inhaltlich und rhythmisch skandierend als einen Wanderer, der seine Schriften zu Fuß erläuft und dadurch am eigenen Körper erlebt und erfährt. Wieder scheint das, wovon er spricht, leicht, tänzerisch, wandernd-frei, und es deutet sich nur dem bereits Kundigen an, dass diese Philosophie, die sich poetisch, lyrisch, beinahe in romantischer Manier äußert, neu ist. Es ist keine Literatur, die sich nur und wesentlich intellektuell reflektieren und begreifen lässt. Sie wird erlaufen, der Fuß ist es, der mitschreibt und die Bewegung der Gedanken in Gang bringt und hält. Und so ist mit dem Wanderer im Sinne Nietzsches auch nicht der Handwerksgehilfe, der sich auf Wanderschaft befindet, gemeint. Der Handwerksbursche, der wandert, schreibt nicht, und der Philosoph im 19. Jahrhundert, der, im akademischen Bereich zuhause und verortet, schreibt, wandert nicht. So eigenartig es auch scheint: Es ist, entgegen aller Tradition des Dichters und Denkers, in die sich Nietzsche mit dem Bild des Wanderers stellt und die er bewusst aufnimmt, und entgegen dem Bild des Wanderers in den Bergen - Philosophie. Mit dem ganzen Leben, mit Leib und Geist²³³, hat das zu tun, was der Leser in den Werken Nietzsches vorfindet, und darauf soll er sich einstellen. Es wird mit seiner Art der Philosophie etwas ganz anderes sein als das, was der Leser bisher vorgefunden hat, eine völlig neue Art des Schreibens - und deshalb auch des Lesens.

Bevor über das Verständnis Friedrich Nietzsches bezüglich des *Lesens* als intellektuellem Akt oder kultureller Technik oder gar existentieller Grundstimmung des Sich-Verhaltens gegenüber Mensch und Welt gesprochen werden kann, kann man nicht umhin, einen Blick darauf zu werfen, was es bedeutet *Nietzsche* zu lesen. Kommt darin doch, in direkter Weise, auf dem Weg des Aktes eigenen Lesens dessen, der sich

²³² Nietzsche, F., FW-Vorspiel-52.

²³³ Verwiesen sei hier auf die Abschnitte „1. Am Leitfaden des Leibes gelangt Nietzsche zu einer Pragmatik des Schreibens“ und „2. Nietzsche wendet sich vom Leib zum Körper“ in: Windgätter, C., Rauschen, 6-21.

über das Lesen äußert, zutage, was Nietzsche von einem Leser erwartet, der *seine* Bücher liest und damit eben: liest. So dass im Lesen Nietzsches selbst deutlich und klar wird, was lesen überhaupt meint.

4.3.1. DAS WORT VOM SPIEL

Mit Günter Figal ist Einfaches und Bedeutendes zugleich gesagt, wenn behauptet wird, dass Nietzsche zu lesen Genauigkeit und sensiblen Spürsinn des Lesers benötigen²³⁴, die sich, freilich neben struktureller Analyse, öffnen für die Bilder, Andeutungen, Anspielungen, vielleicht muss man wirklich sagen, für das Spiel der Sprache, in das der Autor den Leser einbezieht und dem er sich nicht entziehen kann, wenn er zu einer für ihn relevanten Erkenntnis gelangen möchte. Dem Leser bleibt nichts anderes übrig als das ihm angetragene Spiel mitzuspielen. Dieses Spiel(en) bezeichnet Nietzsche selbst in seinen autobiographischen Notizen „Ecce homo“ als die Umgangsweise, die allein dem, das (ihm) als Großes aufgegeben ist, gerecht werden kann. Nur wer spielen kann, wer spielerisch, bei Zarathustra vor allem tänzerisch, tanzend, die Welt ergreift, wird mitbringen, was der Verkehr mit den großen Aufgaben nötig hat. Spiel und Tanz, die körperlichen, leiblichen Weisen des menschlichen Ausdrucks existentieller Erfahrungen und Erlebnisse, bilden den Mittelpunkt der philosophischen Methodik wie Nietzsche sie versteht. Es geht beim Bestehen großer Aufgaben um mehr als um einen rein intellektuellen Vorgang, der auf der Ebene argumentativer Erörterung abwägt, worin die einzelnen Möglichkeiten der Wahl bestehen. Der Leib als Zentrum des Menschen ist das Zentrum all seines Tuns, sein Ziel, auf das hin und von dem her er seinem Leben Sinn zuspricht. Dieser Leib drückt aus, wie der Mensch lebt, als Tänzer, der nicht in die Schwere einer Tiefe steigt, in der Tanz und Spiel weder Platz noch Raum hätten. Größe gewinnt der Mensch, indem er das Spiel annimmt, das der Bewältigung der eigentlichen Lebensaufgabe, selbsttätig zu werden, allein adäquat ist.

„Ich kenne keine andere Art, mit großen Aufgaben zu verkehren als das S p i e l: Dies ist, als Anzeichen der Grösse, eine wesentliche Voraussetzung.“²³⁵

Auch Lesen erscheint bei Nietzsche als eine Methode des Umgangs, des spielenden, tanzenden Verkehrs mit den großen Aufgaben und so muss aus dieser Sicht heraus eine Erweiterung, vielleicht sogar Umwendung, ja Umkehr vorgenommen werden gegenüber all dem, was in abendländisch-christlich geprägter Tradition Lesen bedeutet (hat). Nietzsche lesen ist ein Vorgang, ein Akt, der an den Grund und an das Wesen des Menschen heranreicht. Und dieses muss, so Nietzsche, neu gesehen werden. Wer recht zu lesen weiß, und nur er, wird so in die neue Sicht der Philosophie der Zukunft hinein genommen. Richtiges, weil der Bedeutung des Tuns angemessenes Lesen eröffnet dem Leser den Zugang zu Nietzsches Philosophie, so dass die lesende Aneignung des Textes zu einer gedanklichen Aneignung des philosophischen

²³⁴ Zur besonderen Problematik der Lektüre Nietzsches vgl. Figal, G., Nietzsche, 33-43.

²³⁵ Nietzsche, F., EH-Klug-10.

Denkens wird, eine erste Einübung, ein Probelauf für die Praxis, in die sich der Leser durch das Lesen hineinbegibt.

„Nietzsche will gründlich und sorgfältig gelesen sein – das ist man seiner schriftstellerischen Meisterschaft schuldig, und als Leser tut man sich einen Gefallen damit.“²³⁶ Die Genauigkeit des Lesers greift zurück und ist bezogen auf die Komposition des Autors. Sprachliche Fixierung des Gedachten erscheint im philosophischen Werk Nietzsches als Teil eines prozesshaften Geschehens des Denkens, das nicht ein literarisches „Endprodukt“ zu einer philosophischen Thematik vorlegt, sondern den Prozess des Gedankengangs des Autors spiegelt und als solche Spiegelung den Leser mit einbezieht in diesen Vorgang, dieses Geschehen, in die Bewegung des Denkens, die im Lesen immer wieder neu beginnt und weiterlebt.²³⁷ Was als Kontext zwischen den Texten, den scheinbar unzusammenhängenden Aphorismen dem aufmerksamen Leser immer wieder aufzuleuchten vermag, ist als „roter Faden“ nicht im Text auf einen Begriff zu bringen, sondern setzt sich prozesshaft im Kontext fort, den der Leser zu den gelesenen Aphorismen aufbaut und herstellt und immer neu und anders fortsetzt. Es ist ein „roter Faden“ im Bereich der Erfahrungswirklichkeit von Schreiber und Leser, der sich durchaus literarisch artikuliert, aber dabei doch nicht fassen oder gar begreifen lässt. So werden Gelesenes und der Akt des Lesens selbst in einer Spiegelung aufeinander verwiesen. Der Leser erkennt im Lesen eigenes Denken, Suchen und Fragen wieder und kommt dabei an kein Ende. Lesen ist in diesem Sinne nicht erschöpfend derart, dass man Nietzsche gelesen hat, reflektiert und nun kennt und dann zu einem anderen Philosophen übergehen kann, den man vielleicht innerhalb seiner Tradition und Abhängigkeiten bzw. in seiner Wirkungsgeschichte beleuchtet. Erschöpfend aber auch, weil solches in den Spiegel schauende Lesen die eigene Existenz befragt und solches Fragen wiederum, weil existentiell betreffend und fordernd, nicht an ein Ende kommen lässt, so sehr der Leser dies auch wünschen würde oder möchte. Nietzsche will durch das Lesen seiner Schriften den Vorgang des Denkens in die Existenz des Lesers „hinaus-verlängern“. Dieses Hinausverlängern des Suchens und Fragens, der Prozess des pulsierenden und impulsiven, zugleich anstoßenden und angestoßenen, deshalb für die Leser seiner Zeit durchaus anstößigen Denkens, bildet sich bei Nietzsche im semantischen Schriftbild des Textes ab: unerwartete Gedankenstriche, manchmal mehrfach fortgesetzt, die jenseits gliedernder Funktion innerhalb der Satzarchitektur als stilistische Metaphern

²³⁶ Figal, G., Nietzsche. Eine philosophische Einführung, 41.

²³⁷ Mit dieser Erkenntnis stellen wir Nietzsche auf den Boden der dialogischen Philosophie Platons, wie sie in ihrer Absicht und Tendenz Niehues-Pröbsting beschreibt: „Die sokratischen Dialoge Platons unterscheiden sich von dem uns geläufigen, heute vorherrschenden Typus wissenschaftlicher Literatur dadurch, dass sie in erster Linie nicht wissenschaftliche Ergebnisse darstellen und mitteilen, sondern Personen vorführen, die sich in ganz unterschiedlicher Weise um Erkenntnisse und um die Begründung von Überzeugungen bemühen. Wäre die Mitteilung gewonnener Erkenntnisse Zweck, so wären die Dialoge wertlos, die erklärtermaßen ohne Ergebnis enden. Der sokratische Dialog will mehr als nur die Inhalte der Theorie, er will darüber hinaus diejenigen Einstellungen paradigmatisch darstellen, die Theorie ermöglichen beziehungsweise verhindern; und er tut dies in der durchaus rhetorischen Absicht, zur Nachahmung des in Sokrates verkörperten Ideals der theoretischen Einstellung zu bewegen – zur Einsicht zu überreden.“ (Niehues-Pröbsting, H., Die antike Philosophie, 61f.) Somit findet die Idee des bewegenden und bewegten oder auch in Bewegung bringenden Denkens seine äußere – sprachliche – Form im Dialog. Die Form verweist dabei auf den Inhalt dessen, was der Dialog beabsichtigt. Gleichzeitig setzt der Dialog frei, was er bezweckt: er stellt den Dialog der Gesprächspartner dar, in den sich der Leser durch das Lesen mit hineingenommen sieht und erfährt.

den Leser während der Ausführung und Darstellung des Gedankens in einen leeren, stillen Raum hineinstellen, ihn allein lassen und mit sich selbst konfrontieren, ihn provozieren, warten lassen und unvermutet in einen neuen, scheinbar unvermittelten Zusammenhang führen, der den Gedanken nicht zum Abschluss, sondern in einen neuen Anschluss führt. Dadurch wird von Nietzsche jegliches System und jeder Versuch des Systematisierens bewusst bereits im grammatikalischen Keim aufgebrochen und der Gedanke überraschend, abrupt beendet, bevor ihn die Gefahr der systematischen Ideologisierung von Seiten des Lesers ordnen und dadurch vernichten könnte, dabei aber eher in einen neuen Anfang hineingestellt, der Gedanken- und Lesefluss immer wieder abgebremst, gleichzeitig jedoch neu angestoßen und in Bewegung gebracht. Der Gedanke selbst befindet sich vom Autor her in einer Wanderschaft, in einer Bewegung, in die er den Leser mit hineinzieht und ihn so gleichsam auf den Weg bringt, der seiner Bewegung und Gangart entspricht. Dem Leser wird dadurch eine Aufmerksamkeit und Konzentration zugemutet, die sich Zeit nimmt für die energiegeladene Bewegung der einzelnen oft kontrastierenden Bilder und sprachlichen Verdichtungen, die selten voneinander abgegrenzt und oder gar exakt begrifflich erfasst werden können. Es ist ein Lesen, das nicht mehr nur analytisch begreift, sondern auch intuitiv sieht, was der Autor schreibt, und das wahrnimmt, wie der Autor denkt, und dann an dessen Sehen teilnehmen kann, wenn verstanden wird, was gesehen wird. Der Leser wird in die Perspektive des Autors gezwungen, gefordert, sich mit ihr existentiell auseinander zu setzen. Ein-gängig ist das, was Nietzsche dem Leser zumutet, nicht. Der Leser ist in einem Maß gefordert, das ihn bis zum Rande der eigenen Existenz führt – wenn nicht sogar darüber hinaus.²³⁸

Deshalb ist dann auch nicht zu viel gesagt, wenn gilt: „Kein Bild, kein Wort, auch kein Interpunktionszeichen ist bei Nietzsche zufällig. Dies geduldig zu berücksichtigen macht den Leser reicher, es macht ihn tiefer, aufmerksamer, misstrauischer (Nietzsche und sich selber gegenüber).“²³⁹ Montinari beschreibt den zentralen Punkt, der verdeutlicht, dass geistig-immaterielle Fixierung auf die Intellektualität des Menschen allein dem nicht gerecht werden kann, was Nietzsche mit Lesen meint. Nietzsches Werke erweisen sich für den Leser als ein „Szenario aus lauter Komplikationen“²⁴⁰, die sich als Störungen in die Existenz des Menschen hineinstellen, weil Leben selbst sich in Störungen manifestiert und zeigt. Und dies wiederum ist für Nietzsche ureigenste, dramatische Erfahrungswirklichkeit seines Lebens.

Auf diesem Hintergrund muss das Wort vom Spiel, das allein dem Verkehr mit großen Aufgaben gerecht wird, gesehen und interpretiert werden. Wenn Nietzsche hier und an vielen weiteren Stellen sein gesamtes literarisch-philosophisches Schaffen

²³⁸ Windgätter weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Leser bewusst von Nietzsche an einem schnellen “Darüber-hinweg-Lesen” oder, oft “Überfliegen” genannt, gehindert wird. „Fehlende Literaturverzeichnisse bzw. Quellennachweise, kaum vorhandene Überschriften, Begriffsdefinitionen oder andere Orientierungshilfen, darüber hinaus eine ungewöhnlich hohe Zahl von Interpunktionszeichen (Parenthesen, Gänsefüßchen, Wort-Trennungen, Sperrdruck usw.), aber auch Besonderheiten des Layouts (Formate, Zeilenabstände oder Randbreiten) sowie (schon in den Erstausgaben) lateinische statt deutschen Lettern – keine Möglichkeit *textueller Inszenierung* ist zu gering, um nicht lesenden Schnellläufern (sic!) oder bücherwälzenden Gelehrten als Hindernis entgegengesetzt zu werden: ...“ (Windgätter, C., Rauschen, 26.).

²³⁹ Montinari, M., Nietzsche lesen, 5f.

²⁴⁰ Windgätter, C., Rauschen, 26.

hindurch vom Spiel oder vom Spielen spricht, dann wird das damit Gemeinte im Lichte seiner Metaphysik-Kritik deutlich. „Sagen wir es so: der Gedanke vom Spiel gibt der gesamten Nietzscheschen Bemühung um den praktischen Bereich einen ausdrücklich umstürzlerischen Aufschwung, da er entgegen allen vorgefundenen Arten und Formen der machinalen, routinemäßigen Tätigkeit (bei denen Zwecke und Ziele als angeblicher Bewegungsgrund gelten), eine solche Art der Tätigkeit lobt und verherrlicht, die eine freie Ausübung der menschlichen schöpferischen Kraft und Macht bedeutet. Dieser Gedanke ist also vom Geist einer neuen praktischen Orientierung durchdrungen, er bezeichnet den Durchbruch einer neuen, nicht mehr ethischen, sondern vornehmlich ästhetischen Konzeption des Menschen und der Welt. Auf der Spur dieses Gedanken hat Nietzsche vielleicht wirklich zuallererst die Grenzen der Metaphysik überschritten.“²⁴¹ Unbestreitbar, dass er dabei von Heraklit beeinflusst und angeregt worden ist. Das heraklitische Fragment B52, in der philosophischen Tradition als dunkel benannt und so auch behandelt, αἰὼν παῖς ἔστι παίζων, πεσσεύων· παιδὸς ἢ βασιληῆς, hat einen wesentlichen Anstoß für Nietzsches Denken bezüglich seiner Darstellung des Spiels als zentralem Phänomen²⁴² im menschlichen Leben gegeben: „„das Spiel“, das Unnützliche, als Ideal des mit Kraft Überhäuften, als „kindlich“. Die „Kindlichkeit“ Gottes, παῖς παίζων“²⁴³. Spiel darf nicht vordergründig gegen Ernst oder Ernsthaftigkeit gesetzt werden und somit in einen Kontrast gelangen, der das Spielen des Kindes als infantil und deswegen defizitär gegenüber der arbeitenden, nicht spielerischen Tätigkeit des Erwachsenen kennzeichnet, wo Zwang, düstere Miene und harter Ton²⁴⁴ davon zeugen, dass reife Menschen am Werk sind, etwas bewerkstelligen, aktiv hervorbringen und erzeugen; vielmehr muss umgedacht werden: ohne Spannung, leicht, deshalb aber nicht oberflächlich oder ungründlich, im Gegenteil: mit dem Ernst, den das kindliche Spiel zeigt, frisch und heiter das Notwendige

„nicht bloss ertragen, noch weniger verhehlen – aller Idealismus ist Verlogenheit vor dem Nothwendigen -, sondern es l i e b e n ...“²⁴⁵.

Nicht das Spiel eines Don Juan, der selbst zum Schauspiel werden muss und dabei alles verspielt, sondern das spielende unschuldige Kind wird Nietzsche zum Bild für die Umkehr, die Wandlung des Geistes:

„Unschuld ist das Kind und Vergessen, ein Neubeginnen, ein Spiel, ein aus sich rollendes Rad, eine erste Bewegung, ein heiliges Ja-sagen.

Ja, zum Spiele des Schaffens, meine Brüder, bedarf es eines heiligen Ja-sagens:

s e i n e n Willen will nun der Geist, seine Welt gewinnt sich der Weltverlorene.“²⁴⁶

²⁴¹ Djuric, M., Nietzsche und die Metaphysik, 152.

²⁴² Siehe hierzu: Art. „Spiel“, in: Nietzschelexikon 331f.

²⁴³ Nietzsche, F., NF-1885, 2[130].

²⁴⁴ Nietzsche, F., EH-Klug-10.

²⁴⁵ Nietzsche, F., EH-Klug-10.

²⁴⁶ Nietzsche, F., Also sprach Zarathustra, Za-I-Verwandlungen.

Bewegung ist es, die das Spiel des Kindes darstellt, Bewegung des rollenden Rades, des Kreislaufs, der aus sich heraus rollt und läuft, ohne einen Anstoß, Impuls von außen her, Bewegung, die spielend schafft und erzeugt, nicht aufgrund der Aktivität oder des Aktionismus des Kindes, sondern begründet in der in ihr liegenden schaffenden Kraft, „als Spiel von Kräften und Kraftwellen“, einem „Meer in sich selber stürmender und fluthender Kräfte, ewig sich wandelnd, ewig zurücklaufend, mit ungeheuren Jahren der Wiederkehr, mit einer Ebbe und Fluth seiner Gestaltungen, aus den einfachsten in die vielfältigsten hinaustreibend, aus dem Stillsten, Starrsten, Kältesten hinaus in das Glühendste, Wildeste, Sich-selber-widersprechendste, und dann wieder aus der Fülle heimkehrend zum Einfachen, aus dem Spiel der Widersprüche zurück bis zur Lust des Einklangs, sich selber bejahend noch in dieser Gleichheit seiner Bahnen und Jahre, sich selber segnend als das, was ewig wiederkommen muß, als ein Werden, das kein Sattwerden, keinen Überdruß, keine Müdigkeit kennt –“²⁴⁷, so dass sich der Geist erst in dieser Phase des Kindes „lebendig, spielerisch, kreativ“²⁴⁸ zeigt und - Welt - hervorbringt. In diesem Sinn wird verständlich, was Nietzsche über das Reifen des Mannes sagt, dass dabei eine Umkehr stattfinden muss, eine Rückkehr zum Kind, ein kindlich Werden, das wiederfindet, was der Erwachsene verloren hat:

„Reife des Mannes: das heisst den Ernst wiedergefunden haben, den man als Kind hatte beim Spiel.“²⁴⁹

Der Ernst wohnt dem Spiel inne und kann schon deshalb nicht gegen das Spiel und das Spielen verwendet werden, so als ob es sich um eine unüberwindbare Gegensätzlichkeit handeln würde, die als solche geradezu jeweils das Phänomen des Spiels und das des Ernstes prägen und kennzeichnen würde. Aus der Sicht Nietzsches „gibt es im Spielen des Kindes keinen Funken von Leichtsinn und Willkür. Das spielende Kind ist nur dem Anschein nach kapriziös, nur scheinbar lässt es sich von seiner Laune leiten. Denn das Kind kann wirklich anfangen zu spielen, wenn es dies wünscht, wie auch aufhören, wenn es ihm beliebt. Aber wenn und solange es spielt, hat das Kind keinen Eigenwillen, sondern folgt sozusagen unbewusst den inneren Forderungen des Spiels, es gehorcht dessen inneren Regelmäßigkeiten.“²⁵⁰ Spiel ist Ernst, den „der rechte Philosoph“ erlebt, indem er aus traditioneller Sicht und Verständnis dessen, was ein Philosoph ist, heraus „unphilosophisch“, „unweise“ und „unklug“ „die Last und Pflicht zu hundert Versuchen und Versuchungen des Lebens“ erfährt: „er risquirt s i c h beständig, er spielt d a s schlimme Spiel ...“²⁵¹. Insofern also im Spiel Versuch und Versuchung, Risiko und Experiment, Wagnis und Gefahr zum philosophischen Dasein gehören, ist des Menschen Existenz Spiel, Ernst zugleich, weil es um das Leben geht, schlimm, weil bedrohlich, aber unausweichlich. Ein Spiel, zu dem es bei Nietzsche keine Alternative gibt, doppeldeutig und zweischneidig, leicht, wenn das Leben das Schwerste verlangt, Chance und Gefahr zugleich. „Das Spiel war für ihn gleichsam ein ideales Vorbild der befreiten menschl-

²⁴⁷ Nietzsche, F., NF 1885, 38[12].

²⁴⁸ Pieper, A., Zarathustra, 125.

²⁴⁹ Nietzsche, F., JGB-94.

²⁵⁰ Djuric, M., Nietzsche und die Metaphysik, 165.

²⁵¹ Nietzsche, F., JGB-205.

chen Tätigkeit, der nur an ihrem Vollzug gelegen ist, die ihre Rechtfertigung allein in ihrer unmittelbaren Wirkung findet.“²⁵²

4.3.2. LEBEN ALS ER-LEBEN

Nietzsche selbst *er-lebt* in dieser dargestellten Weise des menschlichen Existierens sein Denken, indem er die Sicherheit des akademischen Katheders in Basel nach kurzer Zeit verlässt und in der Einsamkeit seiner nie an ein Ziel gelangenden Reisen und Wanderungen dieses Reisen und Wandern zu seinem Denken werden lässt und lassen muss. Wandern ist nicht der Gegenstand des Philosophierens Nietzsches, sein Thema oder der Auslöser für ein philosophisches Reflektieren und Analysieren oder gar Spiritualisieren des Wanderns als menschlicher Grundbefindlichkeit. Vielmehr wird das, was und wie Nietzsche denkt, gleichsam von ihm *erwandert und durchlebt*. Thomas Mann bringt in seinem 1947 in den USA und vor dem PEN-Club in Zürich gehaltenen Vortrag „Nietzsches Philosophie im Lichte unserer Erfahrung“ einen Begriff aus dem Bereich des alpinen Sports vor, um das darzustellen, was sich ihm als Zentrum und Wesen der Philosophie Nietzsches im Wechsel von Basel zum Schweizer Hochgebirge zeigt: „Man hat das Bild einer hochbegabten Edel-Normalität, die eine Laufbahn der Korrektheit auf vornehmem Niveau zu gewährleisten scheint. Statt dessen, von dieser Basis, welch ein Getriebenwerden ins Weglose! Welch ein Sich-versteigen in tödliche Höhen! Das Wort „versteigen“, zum moralischen und geistigen Urteil geworden, stammt aus der Alpinistensprache und bezeichnet die Situation, wo es im Hochgebirge weder vorwärts noch rückwärts mehr geht und der Bergsteiger verloren ist.“²⁵³ Nietzsche kann in dieser Sicht gar nicht anders als das Wanderleben zu wählen. Sein Denken bedarf der Darstellung des Gedankens im Tun. Es ist mit den Möglichkeiten traditioneller Methodik nicht zu analysieren, wo Ursache und wo Wirkung liegen. Ob die unstete Existenz ein Denken hervorbringt, das sich, um es mit Thomas Mann zu sagen, versteigt, oder ob das Verstiegen-sein in den eigenen Gedanken eine Existenzweise auslöst, die den Denker um- und umtreibt. Nietzsche *er-ging* und eroberte sich sein Denken in einem, wenn auch kurzen, doch lebenslangen Prozess. In theologischer Diktion der biblischen Schriften formuliert würde es heißen, dass das Wort an ihn *erging*.²⁵⁴

²⁵² Djuric, M., Nietzsche und die Metaphysik, 174.

²⁵³ Mann, Th., Nietzsches Philosophie, 8.

²⁵⁴ Die sog. „Wortereignisformel“ innerhalb der prophetischen Tradition des Alten Testaments, die sich besonders bei Jeremia verdichtet, verwendet für den prophetischen Auftrag, die Berufung des Propheten, das hebräische Verbum *hajah*, das im Deutschen wohl in einem Sinn zu übersetzen ist, der das aktive Geschehen des Sich-Ereignens in den Vordergrund stellt. Das Wort ergeht an den Propheten so, dass dadurch ein Prozess „in Gang gebracht“ wird, der den Propheten aus der Sicherheit seiner alten Existenz in die Unsicherheit und Unruhe des Berufenen bringt. Nicht nur an dieser Stelle zeigt sich, dass die Thematik des Wanderlebens Nietzsches in so auffallender Parallele zu den Wanderexistenzen des Alten und Neuen Testaments – auch Jesus von Nazareth wird im Rahmen seiner öffentlichen Wirksamkeit von den Evangelisten bei aller Unterschiedlichkeit der Theologie einhellig als Wanderprediger dargestellt, dessen Tun nicht zur Ruhe kommt; selbst die Ruhe des Grabes bringt die, die den Toten suchen, in Bewegung – erscheint, dass man sich beinahe gedrängt sieht, Nietzsche aus dieser Tradition und in diese Tradition hinein zu beleuchten. Innerhalb dieser Tradition steht das Moment der Erfahrung im Mittelpunkt der Existenz. Interessant dabei ist, dass die genauere Betrachtung der unsteten Lebensform des Wanderns von einem Ort zum nächsten in der biblischen Exegese keine Bedeutung spielt. Man geht allgemein davon aus, dass die Gesellschaft zur Zeit Jesu, anders als die Menschen der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts und

Als eine Notwendigkeit philosophischer Reflexion bezeichnete Nietzsche das Unterwegssein, das Voraussetzung und Merkmal der Qualität des Gedankens ist:

„So wenig als möglich s i t z e n : keinem Gedanken Glauben schenken, der nicht im Freien geboren ist und bei freier Bewegung, – in dem nicht auch die Muskeln ein Fest feiern. Alle Vorurtheile kommen aus den Eingeweiden. – Das Sitzfleisch – ich sagte es schon einmal – die eigentliche S ü n d e wider den heiligen Geist. – “²⁵⁵

Es gibt für ihn keine Möglichkeit, in Basel sitzen zu bleiben, das einmal Erkannte vom Lehrstuhl aus vor-lesend weiterzugeben. Einen Stillstand würde es bedeuten, bliebe Nietzsche dort, er muss, um seinen Gedanken entwickeln zu können, sich selber fortbewegen, immer weiter, immer ferner. Und auch wenn damit nun das Gehen in den Bergen als Ort für die Philosophie Nietzsches erscheint und klar vor Augen liegt – und Nietzsche so die Philosophie lokal und geistig aus dem geschützten, geschlossenen akademischen Raum hinausträgt, wo sie bei den Griechen beheimatet war: in den freien Raum –, zeigt sich doch im selben Moment, dass das Gehen als solches allein, nur für sich genommen, als Bewegung des Körpers und als in Anspruchnahme und Anstrengung der Muskulatur, noch nicht den Kern seines Ansatzes bildet. Sich zu bewegen ist nicht Ziel und letzte Aufgabe des Menschen. Vielmehr geht es um das Gebären des Gedankens – im freien Raum, in freier Bewegung. Philosophie erscheint als eine Tätigkeit des Philosophierens im Freien, die das Sitzenbleiben und den damit verbundenen Stillstand überwindet, sich nach einem neuen Raum aufmacht und ihn nicht nur sucht, sondern zugleich durchwandert, so dass die Freiheit zu einer Erfahrungswirklichkeit wird, die sich als Erfahrung unmittelbar in das eigene Leben überträgt:

„Wer nur einigermaßen zur Freiheit der Vernunft gekommen ist, kann sich auf Erden nicht anders fühlen denn als Wanderer, – wenn auch nicht als Reisender n a c h einem letzten Ziel: denn dieses giebt es nicht.“²⁵⁶

So kann jetzt das vielfach zitierte, und immer wieder aus dem Kontext enthobene Wort Thomas Manns – auf dem Hintergrund der Erfahrungswirklichkeit der Philosophie Nietzsches – gebracht werden, ohne dass es um seine Bedeutung gebracht wird: „Was er bietet, ist nicht nur Kunst, – eine Kunst ist es auch, ihn zu lesen, und keinerlei Plumpheit und Geradheit ist zulässig, jederlei Verschlagenheit, Ironie, Reserve erforderlich bei seiner Lektüre. Wer Nietzsche „eigentlich“ nimmt, wörtlich nimmt, wer ihm glaubt, ist verloren. Mit ihm wahrhaftig steht es wie mit Seneca, den er einen Menschen nennt, dem man immer sein Ohr, aber niemals „Treu und Glauben“ schenken sollte.“²⁵⁷

die der folgenden Zeiten, diese Lebensform tolerant betrachtet, wenn nicht gar achtet und schätzt. Das wäre m. E. aber noch genauer einer Prüfung zu unterziehen. Umherzuziehen ohne klar anzeigbare Motivation, Umherziehen des Umherziehens willen, als Ausdruck einer bestimmten Einstellung zum menschlichen Leben, wird in sesshaften Gesellschaftsformen nie akzeptiert, sondern immer moralisch bewertet und als Stigma auf den Umherziehenden übertragen.

²⁵⁵ Nietzsche, F., EH-Klug-1.

²⁵⁶ Nietzsche, F., MA-638.

²⁵⁷ Mann, Th., Nietzsches Philosophie, 47.

Natürlich wird der Gedanke des Verloren-seins dessen, der Nietzsche glaubt, im Lichte der europäisch-theologischen Tradition wahrgenommen und gehört. Dass derjenige, der glaubt, verloren ist, ist in solcher Tradition unmöglich, unverständlich, unlogisch und im Letzten häretisch. Dass aber derjenige, der dem Ungläubigen glaubt, seiner Rettung verlustig geht, das ist aus institutionellem Rahmen heraus historisch eindringlich bekannt. Und auf diesem Hintergrund erscheint es, als ob Thomas Mann hier all seinen Hörern und Lesern eine Beruhigung zuspricht, die dem Wort Nietzsches das Feuer und die Kraft seiner Aussage nimmt. Man muss es nicht wörtlich nehmen, was er denkt, man kann und darf ihm dem Glauben entziehen und kann sich so zurückziehen in einen Bereich der Distanz, der in Interpretation und Exegese all das, was bedrohend und gefährlich scheint, umdeutet²⁵⁸ in die im Leben Nietzsches - einmalig, erschütternd und die Nachgeborenen mahnend - Realität gewordene (Un-)Möglichkeit intellektueller Ausuferung, der man nicht zu folgen braucht. So aber wird das, was Nietzsche zu sagen hat, um seine Dringlichkeit, um seine bedrängende Bedeutung gebracht. Er wird sozusagen gezähmt und verniedlicht. Damit hat es keine Konsequenz mehr für die Befragung der eigenen Existenz, es wird intellektuell erhöht und in akademischer Auseinandersetzung kraftlos. Nietzsche hat diese Art des Umgangs mit dem Bedrohlichen seiner Philosophie im Dienste des Ideals der intellektuellen und sozialen Geschmeidigkeit²⁵⁹ vorausgesehen und im Zarathustra beschrieben:

„Sie wollen im Grunde einfältiglich Eins am meisten: dass ihnen Niemand wehe thue. So kommen sie Jedermann zuvor und thun ihm wohl.

Diess aber ist F e i g h e i t ; ob es schon „Tugend“ heisst. -

Und wenn sie einmal rauh reden, diese kleinen Leute: i c h höre darin nur ihre Heiserkeit, - jeder Windzug nämlich macht sie heiser.

Klug sind sie, ihre Tugenden haben kluge Finger. Aber ihnen fehlen die Fäuste, ihre Finger wissen nicht, sich hinter Fäuste zu verkriechen.

Tugend ist ihnen das, was bescheiden und zahm macht: damit machten sie den Wolf zum Hunde und den Menschen selber zu des Menschen bestem Hausthiere.

„Wir setzten unsern Stuhl in die M i t t e“ - das sagt mir ihr Schmunzeln - „und ebenso weit weg von sterbenden Fechtern wie von vergnügten Säuen.“

²⁵⁸ An dieser Stelle kann aus theologischer Sicht darauf hingewiesen werden, dass gerade kirchliche Überlieferung und der Kampf um die Exegese des Alten wie Neuen Testaments zeigen, welche Gefahren eine Zähmung des ursprünglichen, hier des biblischen, Textes im Namen der Ruhe, der Beruhigung, der Bestandsbewahrung beinhaltet. Der katholische Exeget Herbert Leroy hat bereits 1976 aufgezeigt, was das für das Christentum bedeutet: „... es hilft symptomatisch, aber nicht radikal; es heilt niemanden; es befreit niemanden; es ist gesellschaftlich tragbar, solange es dem Geschmack des Publikums behagt, und es ist zu bestimmten Anlässen schön. Man kann sich damit arrangieren - nur ist im Grunde nicht einzusehen, wozu es überhaupt nötig ist. Diese Frage muss man verdrängen. Und wenn man seine Ruhe haben will, schafft man das auch. Man hat sein Christentum, aber wer ist man?“ (Leroy, H., Wer sein Leben gewinnen will, 176.) Diese Gefahr erkennend muss davor gewarnt werden, dasselbe Schema auch auf das Lesen der Texte Friedrich Nietzsches anzuwenden. Eine interpretatorische Bändigung der inhaltlichen Wucht, mit der Nietzsche spricht, würde den Text in museale Bedeutungslosigkeit führen.

²⁵⁹ Die Warnung vor und Entrüstung über diese Art der Anpassung, in der der Begriff der Geschmeidigkeit immer wieder den Ausgangspunkt für theologische Provokation bildet, steht im Mittelpunkt des akademischen und gesellschaftlichen Wirkens des Tübinger Neutestamentlers Ernst Käsemann. Vgl. hierzu Käsemann, E., Kirchliche Konflikte, Göttingen 1982.

Diess aber ist – M i t t e l m ä s s i g k e i t: ob es schon Mässigkeit heisst. –,²⁶⁰

Thomas Mann kann für eine solche abwehrende Haltung gegenüber dem Fremden und bedrohlich Scheinenden ernsthaft und wahrlich nicht in Anspruch genommen werden. Nicht zur Beruhigung möchte Thomas Mann auffordern, sondern im Gegenteil zur Auseinandersetzung. Wörtlichkeit im Sinn eines distanzierten Sehens oder Hörens des Wortes, es zu vernehmen und dem bereits Vernommenen einzugliedern als Erweiterung des intellektuellen Bestandes, es zu analysieren auf seine Struktur und Gestalt hin, das wird, nach Thomas Mann, allein dem nicht gerecht, was das Wort bei Nietzsche bedeutet: die sprachliche Verdichtung reflektierter unmittelbarer Erfahrung, die das Leben dessen, der die Erfahrung durchlebt hat, wandelnd in Besitz genommen hat.²⁶¹ Der Leser ist dazu auf-, wohl richtiger: heraus-gefordert, im Lesen in den Dialog mit dem Wort zu treten, um so reflektierend Stellung zu beziehen zu dem, was er hört und sich aus der reflektierten Erfahrung und dem Erleben Nietzsches zeigt.

4.3.3. ERFAHREN UND LEBEN

„R e i s e n d e u n d i h r e G r a d e. - Unter den Reisenden unterscheide man nach fünf Graden: Die des ersten niedrigsten Grades sind solche, welche reisen und dabei gesehen w e r d e n, – sie werden eigentlich geist und sind gleichsam blind; die nächsten sehen wirklich selber in die Welt; die dritten erleben Etwas infolge des Sehens; die vierten leben das Erlebte in sich hinein und tragen es mit sich fort; endlich giebt es einige Menschen der höchsten Kraft, welche alles Gesehene, nachdem es erlebt und eingelebt worden ist, endlich auch nothwendig wieder aus sich herausleben müssen, in Handlungen und Werken, sobald sie nach Hause zurückgekehrt sind. – Diesen fünf Gattungen von Reisenden gleich gehen überhaupt alle Menschen durch die ganze Wanderschaft des Lebens die niedrigsten als reine Passiva, die Höchsten als die Handelnden und Auslebenden ohne allen Rest zurückbleibender innerer Vorgänge.“²⁶²

Innerhalb der „Vermischten Meinungen und Sprüche“ hört und liest man an dieser Stelle einen Text, der, wie Nietzsche es selbst in der Vorrede zum zweiten Band von „Menschliches, Allzumenschliches“ (1886) nennt, als „Fortsetzung und Verdopplung einer geistigen Kur, nämlich der a n t i r o m a n t i s c h e n Selbstbehandlung“ verstanden werden soll, als „eine G e s u n d h e i t s l e h r e, welche den geistigeren Naturen des eben heraufkommenden Geschlechts zur disciplina voluntatis empfohlen sein mag“.²⁶³ Geschrieben hat er dies in Sils-Maria, im Oberengadin, während seiner eigenen Reisezeit.

²⁶⁰ Nietzsche, F., Za-III-Tugend-2.

²⁶¹ Zum Begriff Erfahrung vgl. Welte, B., Das Licht des Nichts, Düsseldorf 21985, 11f.

²⁶² Nietzsche, F., VM-228.

²⁶³ Nietzsche, F., MA-II-Vorr-2.

Wieder nimmt Nietzsche das Motiv des Reisenden auf, um in diesem Bild einen Gedanken über die menschliche Aneignung von Weltsicht und Orientierung formulieren zu können, und stellt in Art eines „Reisespiegels“ eine Hierarchie der Möglichkeiten auf, die das Reisen in sich birgt. Die entscheidenden Stichpunkte sind dabei „reisen“ – „sehen“ und: „erleben“. Von der untersten Stufe des Reisens aus steigt Nietzsche in fünf Schritten zum Höhepunkt hin. Es ist eine sprachliche Wanderung, die den Leser mit hinauf nimmt auf den Punkt, von dem aus er erst einen Überblick über die unterschiedlichen Perspektiven erhält.

Gleichsam unmöglich, weil sie nämlich keine der sich bietenden Möglichkeiten des Reisens aufnehmen, stellen sich jene dar, die nicht aktiv reisen, sondern passiv das Reisen über sich ergehen lassen mit dem einzigen Ziel und Zweck, gesehen zu werden. Es geht ihnen um die Darstellung, Inszenierung ihrer selbst. Das Reiseziel selbst bzw. die Reise dorthin und die Bewegung, die das Reisen mit sich bringt, ist nebensächlich und scheint nur dazu ausgewählt zu sein, um eine möglichst große und für die eigene Persönlichkeit attraktive Menge an Zuschauern der eigenen Inszenierung vorzufinden. Gesucht wird ein Publikum, vor dem es sich zu profilieren gilt, vor dem man sich sehen lassen kann. Im letzten bleiben diese Reisenden blind, weil sie ja selbst nicht des Sehens willen ihre Reise angetreten haben. Sie werden wohl ihre gewohnte Lebensweise auch am Ort der Reise fortzusetzen gedenken, so dass sie einen Ort suchen, an dem sie sich der Ausübung ihrer Lebensgewohnheiten sicher sein können und nichts Überraschendes oder Außergewöhnliches erwarten müssen.

Denkbar knapp fällt die Darstellung der zweiten Stufe aus: die Sehenden, die aktiv nach außen treten, um in diesem aus sich selbst Hinausschauen die eigene Perspektive und den persönlichen Horizont zu erweitern.²⁶⁴ Sie sind dabei sich zu orientieren, indem sie wahrnehmen, dass es etwas gibt, das dem Menschen gegenübersteht und ihm gegenüber tritt. Sie sehen das, was ihnen erscheint. Und weil sie die Außenwelt sehen, sehen sie auch das, was anders und fremd ist. Deshalb ist Orientierung nötig - Orientierung in einem Raum, der durch das Sehen groß und größer, damit unübersichtlich und in der Folge bedrohlich und beängstigend geworden ist.

Diejenigen, die das, was sie sehen, auch erleben, erfahren ihr Reisen auf der dritten Ebene. Es geht nun neben dem Akt des Sehens, der die intellektuelle Seite des Menschen beansprucht, um das Moment der Erfahrung. Das, was sie sehen, ist erfahrbar und kann als Erfahrbares wahrgenommen werden, sodass es die leibliche Dimension des Menschen ergreift und in Anspruch nimmt. Sie sind damit bereits verwoben und in Beziehung gesetzt mit dem Gesehenen. Ihr Sehen wird um eine Dimension erweitert, die eine Distanz zum Gesehenen unmöglich macht und den Sehenden in einen Prozess des Sehens hineinnimmt, der nicht mehr als enzyklopädisch abrufbares Grundwissen abgespeichert werden kann, sondern abhängig wird von der Person des Sehenden, seiner subjektiven Wahrnehmung und Perspektive. Das Fremde und Andere, das letztlich Unüberschaubare und damit Bedrohliche wird gesehen und als Gesehenes erlebt. Fremdes wird als solches erlebt, das Andere in seinem Anderssein erfahren. Sehender und Gesehenes bedingen sich gegenseitig, stehen in einer Bezie-

²⁶⁴ Aurelius Augustinus weist in seinen Selbstgesprächen darauf hin, dass es einen Unterschied in den Weisen des Sehens gibt: „Non enim hoc est habere oculos quod aspicere aut item hoc est aspicere quod videre. Denn Augen-haben und Betrachten ist nicht dasselbe, und auch zwischen Betrachten und Schauen ist ein Unterschied.“ (Augustinus, A., Soliloquia, 74f.)

hung, in der zwischen dem, was gesehen wird, und dem, der sieht, nicht mehr zu unterscheiden ist.

Deshalb nehmen das Gesehene die Reisenden der vierten Stufe mit sich fort. Es dürfte keine Überinterpretation bedeuten, wenn formuliert wird, dass auf dieser Ebene des Forttragens der eigentliche Fortschritt beginnt. Wer sieht und das Gesehene erlebt und dieses Gesehene in sich aufnimmt, der ist in der Lage, und auch gezwungen dazu, das dabei Erfahrene in sich fortzutragen und wird ermächtigt dadurch fortzuschreiten zu können. Anders- und Fremdsein werden in die eigene Perspektive und Weltsicht integriert, der Horizont erweitert, sozusagen verschoben, sodass die Unüberschaubarkeit zur eigentlichen Perspektive wird.

Auf dem Zenit der Klimax erreicht der Begriffe „erleben“ zwei Differenzierungen, die klar machen, worum es sich bei einem Sehen, das zum Erleben wird, eigentlich handelt: Erleben ist ein erfahrbares Geschehen des Menschen, das sich in einem „Einleben“ und wieder „Herausleben“ ausdrückt. Der eigentlich aktive Teil des Sehens liegt in einer Erfahrung, die zu einer Verinnerlichung des Gesehenen im Sehenden führt und gleichzeitig in ihrer Prägung zu einer Änderung und Wandlung des Handelns und Tuns, also zu einer Konversion führt. Der in diesem Sinn Sehende erlebt die Welt, in der er lebt, in ihrem Fremd- und Anderssein und nimmt das, was er erfährt, in sich auf. In solcher Erfahrung des Sehens bleibt er nicht der, der er vor der Erfahrung war. Das Gesehene prägt ihn und lässt ihn das, was er erfahren hat, nach außen kehren. In seinen Handlungen und Taten verwirklicht er das Gesehene. Damit ist die Aneignung der Welt beschrieben, die den Menschen ein Leben lang begleitet.

So kann zusammenfassend festgestellt werden:

Erfahren und Erleben können und müssen, im Hinblick auf das Thema Lesen, wohl als die beiden Zentralbegriffe der Philosophie oder, wie es exakter zu formulieren wäre, des Philosophierens Nietzsches verstanden werden, insofern sie bezüglich der Erfahrung die unmittelbare und unvermittelte Verbindung des Inhaltes des Erfahrenen, also des Vermittelten, mit dem Akt des Erfahrens, der Vermittlung, und die Bezogenheit des Lebens auf die Handlung des Erlebens zum Ausdruck bringen.

Wird der Leser, wie oben bereits angedeutet, in das prozesshafte Geschehen der philosophischen Erfahrung des Philosophen mit hineingenommen, so wird er im Lesen in *dessen* Erfahren und Erleben mit hineingenommen, und Lesen erweist sich wiederum als ein Geschehen, das den Akt des Lesens und den Inhalt des Gelesenen in ein besonderes Verhältnis stellt. Lesen selbst wird zur eigentlichen didaktischen Methode, die, als Verhältnis zwischen Leser und Gelesenem, nicht selbstständig in der Weise des Lesers oder des Gelesenen existiert. Nietzsche lässt als Kenner unter seinen Lesern nur zu, wer beim Lesen des Zarathustra sich selbst unmittelbar verletzt oder begeistert erfährt:

„ ... erst dann nämlich darf er des Vorrechts geniessen, an dem halkyonischen Element, aus dem jenes Werk geboren ist, an seiner sonnigen Helle, Ferne, Weite und Gewissheit ehrfürchtig Antheil zu haben“²⁶⁵.

²⁶⁵ Nietzsche, F., GM-Vorrede-8.

Die Kunst des Lesens basiert auf der Bereitschaft und der Fähigkeit des Lesers, sich bis in den Leib hinein vom Gelesenen ansprechen zu lassen und das, was im Lesen erkannt und erfahren wird, auf das eigene Leben zu beziehen und es einzubeziehen in die eigene Weltsicht. Dagegen stellt Nietzsche den modernen Menschen, der zwar in der Lage ist, Texte abzulesen, aber nicht zu entziffern. In der Lage zu sein, Buchstaben aneinander zu fügen und in sinnvolle Einheiten von Wörtern zu formen, hat noch nichts mit Lesen zu tun. Verstanden, Nietzsche sagt: „entziffert“, ist damit noch gar nichts. Und wenn auch ein Erlernen des Lesens im Sinne Nietzsches nicht möglich ist, so scheint doch das Verlernen durchaus wirklich, „heutzutage gerade am Besten“²⁶⁶. Dem modernen Menschen nämlich mangelt es an den „Tugenden des rechten Lesens – oh was für vergessene und unbekannte Tugenden!“²⁶⁷. Um die Dramatik der Szene, die Nietzsche in der Fröhlichen Wissenschaft an dieser Stelle, der das Zitat entnommen ist, malt, bewusst werden zu lassen, verbündet er sich scheinbar mit dem Leser, zeigt ihm, dass er es ist, um den es geht, indem er ihn lesen lässt, wie „wir“ sind. *Ich* bin es, von dem Nietzsche im Plural sagt, dass wir Modernen es sind, die „Kurzathmigen in jedem Sinne“²⁶⁸, die nicht mehr in der Lage sind zu den Lesern zu gehören, die Nietzsche als Leser braucht. Kurzatmig, weil abgehetzt und ohne Zeit, kurzatmig auch, weil steif und ohne Begeisterung, gleichgültig, ohne Spaß, mittelmäßig (deshalb auch unverwüstlich!), weil: „sans genie et sans esprit!“²⁶⁹. Kurzatmig schließlich, weil wir selbstgenügsam und gelangweilt „mit einem Ueberschuss von Musse nichts anzufangen wissen als lesen, sammeln, ordnen, beobachten, weitererzählen: ihr „wissenschaftlicher Trieb“ ist ihre Langeweile ...“²⁷⁰. Obwohl also auch in der Moderne gelesen wird, handelt es sich doch um etwas ganz anderes als um ein Lesen, wie Nietzsche es versteht. Vielmehr ist es ein Sammeln, ein Auflesen und ein sich daran anschließendes Ordnen. Es wird in dieser Sicht des Lesens durchaus beobachtet und das Beobachtete auch weitergegeben, aber es kommt bei all diesen Bemühungen, dem Fleiß, der sich dahinter verbirgt, und der Disziplin des Sammelns zu keinerlei Erkenntnis. Der intellektuelle und bei Nietzsche geforderte existentielle Akt des Selektierens des Gesammelten wird nicht vorgenommen. So entsteht nichts, außer einer beeindruckenden Ansammlung von Angesammeltem, die wohl auf den Eifer, nicht aber auf den Geist des „Lesers“ zurückzuführen ist. Lesen, ohne zu lesen. Lesen, ohne zu sehen.

Es wird deutlich: Nietzsche geht davon aus, dass in der Beziehung zu seinem Leser bzw. in der Beziehung des Lesers, in der Relation, im Verhalten zu ihm eines der wesentlichen Merkmale besteht, das dem Verständnis des Gelesenen zugrunde liegt.

Lesen im Verständnis Nietzsches bindet den Lesenden im Tun an das, was er in diesem Tun inhaltlich erfährt. Nicht mehr nach einem Wesen der Worte und ihrer Wahrheit, das sozusagen dahinter liegt oder metaphysisch gesprochen über, trans, dem sinnlich Erfahrbaren von Welt und Mensch, sucht der Lesende, er wird auch

²⁶⁶ Nietzsche, F., GM-Vorrede-8.

²⁶⁷ Nietzsche, F., FW-383.

²⁶⁸ Nietzsche, F., JGB-247.

²⁶⁹ Nietzsche, F., JGB-228.

²⁷⁰ Nietzsche, F., FW-123. Nietzsche verweist auf die etymologische Wurzel des deutschen Lesens als einem Auflesen, einer sammelnden und ordnenden Lese, das sich in der Tradition des lateinischen und römischen legere sieht.

nicht auf eine transzendente Wahrheit hingewiesen, sondern er wird konfrontiert mit der Erfahrung dessen, der schreibt, was er erfahren hat und als Erfahrung er-lebt (hat). Er liest in diesem Sinn in einer gewissen Weise leiblich, materiell, unter dem Einsatz seiner leiblichen Existenz, weil das, was gelesen wird, selbst auf sinnliche, leibliche Erfahrung verweist – es ist, wie Zarathustra es sagt, mit Blut geschrieben, weil Blut Geist ist – und gleichzeitig den Lesenden insofern fordert, als er aufgefordert wird, sich selbst mit dem Gelesenen zu konfrontieren. Der Leser steht, konfrontiert mit dem, was er liest, vor der Entscheidung, sich auf den Prozess der Erfahrung des Autors einzulassen und dann selbst die Wahrheit des Gelesenen zu erfahren, oder sich der Seite der Erfahrung zu verschließen. Lesen ist als Relation zuallererst und wesentlich eine Konfrontation mit dem Gelesenen. Und diese Konfrontation lässt kein Verhalten des Lesers zum Gelesenen in objektiv-wissenschaftlicher Distanz oder auch – beinahe fatal und in die Katastrophe führend – gleichgültiger Indifferenz zu, vielmehr fordert sie den ganzen Menschen, sie fordert ihn heraus zu Stellungnahme, Positionierung, Entscheidung.

4.3.4. DIE ANDERE SEITE

Angesichts der Konfrontation mit dem Gelesenen ist der Leser in die Situation der Entscheidung hineingestellt, man müsste wohl noch genauer sagen: in die Entscheidung gezwungen. Herbert Leroy hat, wenn auch in einem anderen Textzusammenhang, im Rückgriff auf Erich Fromms Hinweis auf die Unterscheidung zwischen den beiden Ansätzen aristotelischer und paradoxer Logik genau diesen Punkt der Entscheidung, auf den sich die Situation des Lesers zuspitzt, deutlich herausgestellt.²⁷¹

An drei Stellen im Werk Fromms begegnet die von ihm angedeutete und nie ausführlich dargestellte Gegenüberstellung zwischen den von ihm aristotelisch-westlich und paradox-östlich genannten Logik-Systemen. Es muss bei diesem gedanklichen Ansatz der Zusammenhang beachtet werden, aus dem heraus und in den hinein Fromm diese Unterscheidung formuliert. In allen drei Texten, in denen uns diese Thematik begegnet, handelt es sich nicht um erkenntnistheoretische Abhandlungen. Vielmehr ist die Unterscheidung ein Hilfskonstrukt, das Fromm anführt, um von dort aus entweder 1956 „den grundlegenden Unterschied zwischen der religiösen Einstellung des Ostens (Chinas und Indiens) und der des Westens“²⁷² oder 1960 das Beispiel der Logik als einen „Aspekt des Filters, der das Bewusstwerden (*einer Empfindung, erg. durch Verf.*) ermöglicht“²⁷³, darzulegen. Auch wenn Fromm es versäumt, eine erkenntnistheoretische Fundierung vorzulegen, und dies wahrscheinlich aufgrund seines psychoanalytischen Interesses auch gar nicht will, so überzeugt sein Ansatz doch im Wesentlichen gerade dadurch, dass es ihm, dem humanistischen

²⁷¹ Siehe: Leroy, H., Wer sein Leben gewinnen will, 171ff. Das In-der-Entscheidung-Stehen als Stehen in einer präsentisch-eschatologischen Situation der Krise des Menschen übernimmt Leroy aus dem existentialistisch-theologischen Ansatz Rudolf Bultmanns.

²⁷² Fromm, E., Die Kunst des Liebens, GA Band IX 483.

²⁷³ Fromm, E., Psychoanalyse und Zen-Buddhismus, GA Band VI 325. 1962 übernimmt Fromm denselben Gedanken noch einmal in: Jenseits der Illusionen. Die Bedeutung von Marx und Freud, GA Band IX 115f.

Psychoanalytiker²⁷⁴, gelingt, die entscheidende Seite der unterschiedlichen Perspektive und Weltsicht aufzuzeigen: es handelt sich bei der paradoxen Sichtweise von Welt und Mensch um die Seite der Erfahrung, der Wirklichkeit, um das Erleben von Welt und Mensch. Es ist sozusagen die andere Seite²⁷⁵, die gar nicht oder zumindest nur defizitär aus der von Fromm aristotelisch genannten Sichtweise heraus verstanden oder ergriffen werden kann. Die paradoxe Sicht ist „auf die Seite der Wirklichkeit hin geöffnet, die sich dem gedanklichen Zugriff nur als Widerspruch kundtut. Diese Widersprüche sind nicht begrifflich verrechenbar. Die Wirklichkeit, die sich in ihr zeigt, ist nur in der Erfahrung, im eigenen Erleben ergreifbar.“²⁷⁶ Und damit wird deutlich, was der Psychoanalytiker Fromm mit dem Begriff der paradoxen Logik meint. Wenn er von Logik spricht, dann spricht er aus der Sicht der Psychoanalyse von der „Logik“ des psychischen Apparats des Subjekts, von den inhaltlichen Strukturen des geprägten und prägenden Unterbewusstseins, von den gesellschaftlich erzeugten und gegebenen Denk- und Verhaltensweisen. Die aus dem Unterbewusstsein ins Bewusstsein des Menschen vordringenden Empfindungen können nur bewusst werden, indem und dadurch dass sie gefiltert werden. Dieser Filter, der strukturiert und organisiert, wird als Logik bezeichnet, paradox, wenn es um die individuelle Erfahrung des Menschen in und mit seiner Welt geht, aristotelisch, wenn es sich um theoretische-reflexive Systematisierung und Strukturierung handelt. Schauen wir von dorthin auf den Begriff der Paradoxien, können wir erkennen, dass sie „entstehen, weil wir uns die falschen, nämlich zu einfachen und daher nicht (mehr) angemessenen Bilder vom „Funktionieren“ der uns interessierenden Gegenstände machen. Das heißt nicht, daß diese Bilder überhaupt keine richtigen Vorstellungen vermitteln könnten. Aber obwohl sie nur einen Teil des interessierenden Bereichs erfassen, werden sie für das Ganze genommen. Der eigentliche Fehler besteht in ihrer

²⁷⁴ An dieser Stelle sei auf das Bekenntnis Freuds in seiner Selbstdarstellung hingewiesen: „Nietzsche, ..., dessen Ahnungen und Einsichten sich oft in der erstaunlichsten Weise mit den mühsamen Ergebnissen der Psychoanalyse decken, habe ich gerade darum lange gemieden; an der Priorität lag mir ja weniger als an der Erhaltung meiner Unbefangenheit.“ In: Freud, A. u.a. (Hg.), *Gesammelte Werke*, Bd. 14, Frankfurt a.M., 1963, 83. Damit stellt Freud die Leistung des philosophischen Schriftstellers in ihrer Bedeutung für die psychoanalytische Forschung heraus: Nietzsche nimmt in seinen Aphorismen, in den moralistischen Beobachtungen und Reflexionen an Ergebnissen über die „Funktion“ der menschlichen Seele bereits voraus, wozu es einige Zeit später psychologisch-wissenschaftlicher Anstrengung bedarf. Dass Freud Nietzsche meidet, weil er sich sonst seiner wissenschaftlichen Unbefangenheit beraubt sähe, zeigt die enorme Kraft, die von dieser Philosophie des Experimentierens ausgeht. Inwieweit Fromm von Nietzsche beeinflusst wird oder er selbst sich eingehend mit Nietzsche befasst, ist nicht (mehr) nachvollziehbar. Eine intensive Beschäftigung mit den Werken Nietzsches scheint, wenn man die Zitate, die Fromm in seinen Büchern verwendet, vor allem bei der Abfassung von „Psychoanalyse und Ethik“ im Jahr 1947 stattgefunden zu haben. Dass Nietzsche die wesentliche Basis bereitet hat für die Entwicklung der Psychoanalyse im 20. Jahrhundert, ist für ihn eine Selbstverständlichkeit: „Die Wirklichkeit des Erlebens liegt im wesentlichen nicht im bewussten Denken. Man könnte es auch so ausdrücken: Was bewusst ist, ist meist nicht wirklich, und was wirklich ist, ist meist nicht bewusst. Zur menschlichen Wirklichkeit vorzudringen, was das Ziel Freuds, so wie es auch das Ziel Nietzsches war; und für Freud bedeutete die menschliche Wirklichkeit im wesentlichen das Unbewusste. Das Vordringen zur menschlichen Wirklichkeit hieß für ihn: Vordringen zum Unbewussten, das Transzendieren des Bewusstseins. Er war nicht der erste auf diesem Wege. Er steht in der Tradition von Spinoza, von Nietzsche; aber er war der erste, der an diese Erforschung und an dieses Transzendieren in wissenschaftlich-systematischer Weise heranging.“ In: Fromm, E., *Die Grundpositionen der Psychoanalyse*, GA Band VIII, 36. Insofern bietet es sich an, die Rezeption Nietzsches in der psychoanalytischen Forschung des 20. Jahrhunderts ernst zu nehmen. Sie liefert einen wichtigen Beitrag zur Interpretation der Gedankenwelt des vielseitig begabten Denkers.

²⁷⁵ Kanner, F., *paradoxes denken*, 520.

²⁷⁶ Leroy, H., *Wer sein Leben gewinnen will*, 173.

unzulässigen Verallgemeinerung.“²⁷⁷ Paradox verweist dann als Begriff auf einen Bedeutungsüberschuss, der aus dem Erfahrungshorizont des Einzelnen in dessen Perspektive von Welt und Mensch eingeht, der im Rahmen der allgemeinen Vorstellungen bisher nicht zur Beachtung kam oder als unzulässig galt. Dass Fromm als Analytiker vor allem mit dem Krank-sein des Menschen beschäftigt ist und deshalb immer wieder an die Frage stößt, wo die Grenzen zwischen dem Zustand verlaufen, der als gesund in einer jeweiligen Gesellschaft gilt und dem, den sie als krank und behandlungsbedürftig benennt, mag der Schlüssel zum Verständnis des Paradoxen sein. Worum es Fromm geht, das drückt sich aus philosophisch-epistemologischer Sicht mit dem Begriff eines in Konkurrenz zu aristotelischer Logik stehenden eigenständigen logischen Systems paradoxer Logik problematisch aus. Das Paradoxe als das παρά = neben der δόξα = üblichen allgemeinen Meinung verweist auf „eine begriffliche *Unbestimmtheit* des fraglichen Redebereichs, auf einen Mangel an Analysetiefe mit Blick auf die Sinnbedingungen der relevanten Begriffe, der systematisch zu einer semantischen und epistemischen Überdetermination dieses Redebereichs führt, so dass Widersprüche auftreten können“²⁷⁸. Mit seiner Unterscheidung von paradox und aristotelisch macht Fromm, auch wenn er sich als Psychoanalytiker aus erkenntnistheoretischer Sicht begrifflich auf problematisches Terrain begibt, auf einen Mangel aufmerksam, der psychologisch von entscheidender Bedeutung ist: Entscheidungen fällt der Mensch im Lichte seiner Erfahrungen. Hat sich innerhalb der abendländisch-christlichen Tradition bezüglich der Rede vom Menschen der Blick auf den βίος θεωρητικός verengt, erkennt die Psychoanalyse aus ihrer Perspektive heraus die Notwendigkeit der Betonung des βίος πρακτικός, wenn es gilt, den Menschen in seinem Dasein zu sehen. Aus der Sicht der Psychoanalyse kann gefolgert werden: das, was aus paradoxer Sicht erfahren wird, im Einsatz des eigenen Lebens, kann vom Leser nur in seiner Wahrhaftigkeit erfahren werden, insofern er sein Leben selbst ergreift und sich der Seite der Erfahrung öffnet. „Das Denken kann uns nur zur Erkenntnis führen, dass es selbst uns die letzte Antwort nicht geben kann. Die Welt des Denkens bleibt in Paradoxien verfangen. Die einzige Möglichkeit, die Welt letztlich zu erfassen, liegt nicht im Denken, sondern im Akt, im Erleben von Eins-sein.“²⁷⁹

Für die Lektüre Nietzsches bedeutet das: Mit dem intellektuellen Nachvollziehen, dem Reflektieren, kann zwar eine Seite des Gelesenen wahrgenommen werden, bezüglich der Bedeutung der Wahrheit des Gelesenen für den Leser selbst aber ist noch nichts in den Blick gekommen. „Wer es gedanklich verstehen will, beschäftigt sich mit Hülsen. Er weiß dann wohl etwas; er weiß, dass es sich um ein paradoxes Wort ... handelt, aber mehr weiß er nicht.“²⁸⁰ Er kann dann in der Gewohnheit reflexiven Nachdenkens die Struktur des Paradoxen, ihre formale Struktur bestimmen, hat aber nicht erfahren, was das Paradoxe als Paradoxon für ihn *bedeutet*. „Wie die meisten Menschen annehmen, dass ihre Sprache „natürlich“ sei und andere Sprachen nur andere Wörter für die gleichen Dinge verwenden, nehmen sie auch an, dass die Regeln für das richtige Denken natürlich und allgemeingültig seien und dass, was in einem Kulturkreis unlogisch ist, in jedem anderen ebenfalls unlogisch sei, weil es zur

²⁷⁷ Kannezky, F., paradoxes denken, 517.

²⁷⁸ Kannezky, F., Art. Paradox/Paradoxie, 1902.

²⁷⁹ Fromm, E., Die Kunst des Liebens, GA Band IX, 486.

²⁸⁰ Leroy, H., Wer sein Leben gewinnen will, 174.

„natürlichen“ Logik im Widerspruch stehe.“²⁸¹ Daraus folgt dann, dass alles, was nicht dem eigenen logischen Muster und System, Fromm spricht vom Filter, eingeordnet werden kann, weil es die systemimmanenten Merkmale und Strukturen nicht aufweist, sich dagegen sperrt oder gar konträre Formen erkennen oder auch nicht mehr erkennen lässt, als defizitär oder im äußersten Fall dann als unsinnig beschrieben wird.

Auf diesem Hintergrund wird verständlich, wenn Volker Gerhardt in seinem Aufsatz „Experimental-Philosophie“²⁸² zwar eine äußerst instruktive Rekonstruktion des Denkens Friedrich Nietzsches vorlegt, die den Begriff der Experimentalphilosophie in der Ausführung von Friedrich Kaulbach²⁸³ für das denkerische Programm Nietzsches aufnimmt, dabei aber doch erkennen lässt, dass der wesentliche Punkt des Experimentierens, die Seite der Erfahrung, außer Acht gelassen wird, sodass das Programm des Experimentierens bei Nietzsche aus dieser Sicht heraus letztlich nicht zu überzeugen vermag. Es scheint sich genau an diesem Punkt, dem der Darstellung des philosophischen Experimentierens, die Philosophie Nietzsches selbst gegen die Darstellung zu sperren. In den zehn Punkten, die Gerhardt innerhalb seines Rekonstruktionsversuchs als Wesensmerkmale der Experimentalphilosophie zu erkennen angibt, wird man ihm bedenkenlos zustimmen, zumal sie auf Textbelegen aus dem Werk Nietzsches beruhen, die nicht singulär aufscheinen, sondern eine beachtliche literarisch reflektierte Basis ausbreiten.

Noch einmal zusammengefasst auf die wesentliche Struktur der Experimentalphilosophie hin zeigt sich dann:

²⁸¹ Fromm, E., Psychoanalyse und Zen-Buddhismus, GA Band VI 325.

²⁸² Zuerst veröffentlicht in: Djuric, M., Simon, J., (Hg.), Kunst und Wissenschaft bei Nietzsche, Würzburg 1986, 45-61, und dann noch einmal 1988 in der Sammlung: Gerhardt, V., Pathos und Distanz. Studien zur Philosophie Friedrich Nietzsches, Stuttgart 1988, 163-187.

²⁸³ Kaulbach, F., Nietzsches Idee einer Experimentalphilosophie. Kaulbach nimmt in beeindruckender Weise das Sprachfeld des Wanderns, also das eigentümliche Wesen der Philosophie Nietzsches, in seine Beobachtungen auf, in den Seiten 155-159 geradezu derart verdichtend, dass er es zu seinem eigenen Sprachstil werden lässt und der Leser somit auch durch die sprachliche Darstellung in die Bedeutung der Thematik für Nietzsche eingeführt wird. Allerdings wertet Kaulbach die praktische Seite der Erfahrung des Experimentierens dadurch wieder ab und drängt sie an den Rand, indem er über das Experiment Nietzsche sagt: „... in ihm setzt sich der Experimentierende in Freiheit mit dem Glaubensinhalt bzw. dem Weltkonzept identisch, welches geprüft werden soll: das Experiment erweist sich daher im Grunde als ein Versuch des Denkens mit sich selbst.“ (Kaulbach, 157). Damit wird klar, dass es einen Bruch gibt zwischen dem Bewusstsein des Experimentierenden und dem Experimentieren selbst. Das Experiment findet im Bewusstsein dessen statt, der experimentiert, es geht um Bewusstseinsakte im Experiment, um das Erproben in intellektueller Sicht, um ein Experimentieren mit Weltperspektiven. Im Gegensatz dazu muss festgehalten werden, dass ein Voranschreiten bei Nietzsche nicht von seinem eigenen Wandern getrennt werden kann, dass beides aufeinander zugeordnet erscheint und es zu keiner Erhellung kommen kann, wo dies nicht in Betracht kommt. Kaulbach selbst deutet dies an, ohne die dafür notwendigen Konsequenzen der Interpretation zu ziehen. „Verstehen ist als Ausweitung des jeweils gegenwärtigen Horizonts immer eine Wandlung des Verstehenden: er nimmt sich die Freiheit, ungewohnte und den geltenden Maßstäben entgegengesetzte Perspektiven „einzuhängen“ und ihre Wirkung auf die Sinnverfassung der eigenen Bewusstseins zu prüfen.“ (Kaulbach, 161). Hier ist richtig erkannt, dass Erkenntniserweiterung immer mit Wandlung zu tun hat. Wandlung aber gibt es nicht, ohne dass der, der sich wandelt, auch wirklich unterwegs ist, sich in Wanderung befindet. Wandlung geschieht durch Experimentieren „am eigenen Leibe“ (Kaulbach, 162). Es ist sicherlich nicht damit abgetan, in diesem Zusammenhang auf die besondere Tragik der Biographie Nietzsches hinzuweisen, die sich nicht als Tragik erweist, wenn akzeptiert wird, dass das, was tragisch scheint, das Wesen oder eigentlich überhaupt und alleine, nach Nietzsche, Philosophie ist.

- „Die experimentelle Methode ist in *allen* Lebensbereichen legitim, und die greift, wie es in einer Philosophie nicht anders sein kann, auf *Ganzheiten*, auf Lebensentwürfe, aus, die nach exakten Maßstäben schwerlich experimentell zu operationalisieren sind.“²⁸⁴
- „Die kritische Analyse allein ... genügt nicht: die Entschlossenheit, aus ihren Ergebnissen auch Konsequenzen zu ziehen, gehört hinzu.“²⁸⁵
- „Ihr Experimentierfeld ist unbegrenzt. Alles, was den Menschen betrifft, gehört dazu.“²⁸⁶
- Die „Korrespondenz von Lehre und philosophischer Einstellung ist fundamental für das Selbstverständnis der Experimental-Philosophie“²⁸⁷.
- „Es handelt sich um den Ursprung aller Empfindung und Erfahrung im *menschlichen Erleben*.“²⁸⁸

Dass neben diesem Ergebnis der Rekonstruktion des Denkens Nietzsches Zweifel an der Originalität oder dem revolutionären Anspruch dieses Denkens bleiben, liegt an der Position des Rekonstruktors. Bereits einleitend stellt er fest, dass „Nietzsches Denken ... sich in Widersprüchen (*bewegt, Änd. d. Verf.*) und ... in allem das Extreme (*sucht, Änd. d. Verf.*).“²⁸⁹ Indem Gerhardt die paradoxe Sichtweise Nietzsches mit dem Begriff des Widersprüchlichen kennzeichnet, zeigt er damit zugleich seinen eigenen philosophischen Ansatz: es sind eben strukturell-logische Widersprüche, die sich ständig und gerade auffallend dann, wenn der Leser meint, eine logische Struktur entdeckt und gefunden zu haben glaubt, bei Nietzsche vorfinden. Aus aristotelisch-logischer Sicht sind es formale Widersprüche, die im Werk Nietzsches gefunden werden können, innerhalb des paradoxen Ansatzes jedoch, aus dem heraus Nietzsche schreibt, ist es die Wirklichkeit des Lebens, die sich als brüchige und zerbrochene nur (!) in paradoxer Weise, die jegliche formale (nicht philologische) Struktur des Philosophierens durchbricht, erfahren und erleben lässt. Die Extreme, die sich in ihrer Widersprüchlichkeit nicht vordergründig harmonisieren und glätten, in ästhetisch-literarischem Sinn jedoch beleuchten und darstellen lassen, sind dann als solche die polaren Ansatzpunkte des paradoxen Erfahrens und Philosophierens Nietzsches und nicht nur denkerische Ausweitungen oder Ausformungen und Ergänzungen, die als Eckpunkte den Rahmens des aristotelischen Systems darstellen – und als solche in ihrer Widersprüchlichkeit gerade noch innerhalb des Systems, an dem sie rütteln und zerren, aber sicher nicht mehr innerhalb des Ideals der aristotelisch geforderten Mitte²⁹⁰ stehen. Gerhardt kommt innerhalb seiner Analyse der ex-

²⁸⁴ Gerhardt, V., „Experimental-Philosophie“, 172.

²⁸⁵ A.a.O., 173.

²⁸⁶ Ebd.

²⁸⁷ A.a.O., 175.

²⁸⁸ Ebd.

²⁸⁹ A.a.O., 163. In gleicher Weise noch einmal in: Gerhardt, V., Friedrich Nietzsche, 140f.

²⁹⁰ Innerhalb der aristotelischen Ethik gilt: „Sie kreist um das Wesen der Tugend, die der gemischten Natur des Menschen entsprechend als ein Mittleres (*meson*) zw. Extremen gefasst wird.“ Art. Aristoteles, in: Müller, M., Halder, A., Hg., Kleines philosophisches Wörterbuch, Freiburg 1977, 31.

perimentellen Philosophie Nietzsches zu einem Ergebnis, das er folgendermaßen zusammenfasst: „Nietzsches Auftritt ist nicht so grundstürzend, wie er selbst es gewollt und befürchtet hat und wie es manche seiner Anhänger auch heute noch gerne hätten.“²⁹¹ Insofern sich die Philosophie Nietzsches von der Seite der (Lebens)-Erfahrung und Erfahrbarkeit her zeigt und darstellt und diese Seite des Widersprüchlichen und Extremen allein dem entspricht, was sich als Leben zeigt und weist, kann dem nicht zugestimmt werden. Es handelt sich bei Nietzsches Philosophie um einen Ansatz, der sich dem alleinigen intellektuellen Analysieren und Reflektieren verschließt (er kann dann zwar intellektuell nachvollzogen und theoretisch dargestellt werden), aber erst dort öffnet und in seiner Dringlichkeit und Bedrängung erschließt, wo das Wagnis der Erfahrung im Einsatz des Lebens eingegangen wird. Gerade deswegen ist nicht nur der Zarathustra, aber gerade er, ein Buch für alle *und* keinen.²⁹² Nietzsches Philosophie ist grundstürzend, insofern der, der sein Denken schreibend zu fassen sucht, aus dem Sturz in die abgründige Tiefe der menschlichen Existenz heraus entwickelt. Dort, in dieser Tiefe, bleibt er, krank und hoffnungslos erschüttert, mag er in den Schweizer Bergen und in seinen lebenslangen Wanderungen und Reisen durch den Süden auch immer und immer wieder, bis zum unausweichlichen Zusammenbruch dagegen ankämpfen.

Zur Kritik der Mediokrität bei Friedrich Nietzsche siehe: Nietzsche, F., WS-175:

„*Mediocrität als Maske*. – Die Mediocrität ist die glücklichste Maske, die der überlegene Geist tragen kann, weil sie die grosse Menge, das heisst die Mediocren, nicht an Maskierung denken lässt: - und doch nimmt er sie gerade ihretwegen vor, - um sie nicht zu reizen, ja nicht selten aus Mitleid und Güte.“

²⁹¹ Gerhardt, V., „Experimental-Philosophie“, 184. Die Wirkungsgeschichte des Begriffs Experimentalphilosophie hat Gerhardt in einem eigenen Beitrag vorgestellt: Gerhardt, V., Experimentalphilosophie – Über existenzielle und pragmatische Motive im gegenwärtigen Denken, in: Schwarte, L., Experimentelle Ästhetik, VIII. Kongress der Deutsche Gesellschaft für Ästhetik, <http://www.dgae.de/kongress-akten-band-2.html>, PDF, 2011.

²⁹² So der Untertitel des Werks „Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen.“ Annemarie Pieper widmet innerhalb der Einleitung zu ihrem Zarathustra-Kommentar dem Untertitel einige Gedanken, die noch einmal besonders eindringlich darauf hinweisen, dass das Element der Erfahrung und Erfahrbarkeit die entscheidenden Punkte sind, von denen her Nietzsche interpretiert werden muss. „Wer soll denn der Adressat des Buches sein? Es richtet sich an alle Menschen, der Anspruch ergeht an jeden einzelnen. Wieso kann es dann zugleich auch ein Buch für keinen sein? Logisch betrachtet schließen sich die quantitativen Begriffe „alle“ und „keiner“ aus. Soll der Untertitel einen Sinn ergeben, so muß der Bedeutungsumfang der Wörter „alle“ und „keiner“ eingeschränkt werden, damit sie miteinander verträglich werden. Das Buch richtet sich dann an alle diejenigen, die ... (und hier wären jetzt die von Nietzsche als Leser Gemeinten einzusetzen); nicht jedoch an diejenigen, die ... (von ihm nicht Gemeinten). Gemeint sind – vorgreifend gesagt – alle, die imstande sind, Zarathustras Reden als Appell zu verstehen, aus eigener Kraft ihr eigenes Leben zu leben, sich selbst in jeweiliger individueller Besonderheit zu verwirklichen. Nicht gemeint dagegen sind die, die nicht fähig sind, sich Zarathustras Ausführungen existentiell anzueignen, sondern diese zu einer in sich geschlossenen Theorie, einem philosophischen System zu verfestigen suchen.“ (Pieper, A., „Ein Seil, geknüpft zwischen Thier und Übermensch“, 12f.). Wie schwierig es für den aristotelisch geprägten Menschen ist, sich auf den Ansatz der paradoxen Logik einzulassen, zeigt Pieper dadurch, dass sie zum einen die existentielle Seite deutlich herauszustellen vermag, damit also die wesentliche Dimension paradoxer Logik aufgreift, im selben Zitat aber meint, es sei notwendig, ein *Muss* sogar, die beiden Seiten „alle“ und „keiner“ einzuschränken – wieso hat das dann Nietzsche nicht selbst getan und inwiefern können wir dies tun? Von welcher Position aus sind wir dazu in die Lage gesetzt? -, damit es zu einer Verträglichkeit kommen kann. Es erscheint aber bei der Lektüre Nietzsche durchaus nicht, dass es ihm um Verträglichkeit innerhalb der Begrifflichkeit in seinen Werken geht. Hier dürfte die aristotelische Logik den Versuch unternehmen, das, was sich aus aristotelischer Sicht sperrt, doch noch in das aristotelische System, wenn auch über Umwege, zu integrieren.

An dieser Stelle soll ein **Exkurs** in etymologische Untersuchungen zum Begriff des Experimentierens folgen, anhand dessen dargestellt werden kann, was eigentlich die Bedrohlichkeit des Denkens Nietzsches ausmacht, von der Sloterdijk spricht, wenn er Nietzsche geradezu als einen „Meister des gefährlichen Denkens“²⁹³ titulierte. Anhand der etymologischen Darstellung dieses für eine Beschreibung des philosophischen Duktus bei Nietzsche zentralen Begriffs des Experimentierens soll gezeigt werden, dass auch das Lesen dieses Duktus eines dem Experimentierens entsprechenden Modus bedarf, den des sehenden Lesens.

Nietzsche, den philologisch Gebildeten, in seinem Denken mit griechischer und lateinischer Etymologie zu konfrontieren und von dort aus wiederum einen Blick auf sein Leben und Denken zu werfen, erscheint als ein philologisch-methodischer Zugang, der sich nicht nur anbietet und als eine unter mehreren Möglichkeiten anbietet, sondern nachgerade aufzwingt. Denn im Verlauf des bisher Erörterten stellt sich heraus, dass das, womit sich Nietzsche intellektuell beschäftigt, sein von (alt-)philologischen Interessen geleitetes und begeistertes Lesen – und dies ist in einem durchaus emotional ergriffenen und ergreifenden Sinn zu verstehen –, seine daraus erwachsenden philosophischen Reflexionen, sowie seine akademischen Untersuchungen des Basler Intermezzos, untrennbar mit seinem persönlichen Lebensstil und seiner Art der Lebensgestaltung in einer eminenten Weise verwoben ist, bei der es nicht mehr erkennbar ist, wo die Grenze zwischen Ursache und Wirkung verlaufen sollte. Leben und Lesen bedingen sich gegenseitig und greifen ineinander ein. Leben als Experiment verweist auf ein Lesen, das als solches Versuch ist, dem es in erster Linie um ein Suchen geht, von dem her sich alles Experimentieren verstehen lässt.

Breite Übereinstimmung findet man unter den Sprachforschern und Altphilologen bezüglich der etymologischen Wurzel des Begriffs Experiment, die sich im Indogermanischen „*per*“ = „hinüberführen, durchdringen“²⁹⁴ finden lässt. In diesem Sinn des Durchquerens hören wir etwas von einer Tätigkeit, der die konkrete Erfahrung zugrunde liegen dürfte, dass ein bestimmtes Gebiet, ein Erfahrungsraum, zum einen durchschritten wird, um jemanden oder etwas auf die andere Seite zu bringen, zum anderen ist damit aber auch ein gewaltsames Eindringen in dieses Gebiet verbunden, bei dem es sich zeigt, dass der Weg, der begangen werden soll, erst erkundet und neu angelegt werden muss. Das Dringende, das in solcher durchdringenden Bewegung liegt, steht in enger Verbindung mit dem Durchkommen, das erst einmal ermöglicht werden muss, bevor es angegangen werden kann.

Von dieser Basis aus gelangen wir in das griechische Sprachfeld *πειρα*. Frisk übersetzt *πειρα* mit „Versuch, Untersuchung, Erfahrung“²⁹⁵, so dass auf dem Hintergrund der indogermanischen Wurzel der sprachliche Begriff aus dem

²⁹³ Sloterdijk, P., Menschenpark, 37.

²⁹⁴ So bei Walde, A., Bd. II, 288; vgl. auch Georges, K.E., Bd. II, 1601; Frisk, H., Bd. II, 489f.; Snell, B., Erbse, H., LfgrE, Bd. III, 1104.

²⁹⁵ Frisk, H., Bd. II, 489.

konkreten, lebenspraktischen Er-fahren oder Durch-fahren eines Gebiets nun in den Bereich des intellektuellen Erfahrens und Versuchens übertragen und erweitert wird. Das Fahren durch ein neues Gebiet, gebunden an das Suchen eines möglichen Wegs, wird zur grundsätzlichen Welt- und Lebenserfahrung, die nun als theoretische Methode (im ursprünglichen Sinn als ἡ μέθοδος der bewusst und planmäßig eingeschlagene Weg zu etwas hin) das Untersuchen der Möglichkeiten an das praktische Versuchen dieser Möglichkeiten bindet. Einen letzten Anklang an die eigentliche Wurzel hören wir noch in der Bedeutung von πείραρ „Grenze, Ende“. Pape legt dar, dass im übertragenen Sinn diese Grenze auch als letztes Ende des Menschen, als sein Tod, mit dem er seinen Lebensweg und die ihm gegebenen Möglichkeiten beendet, verstanden werden kann. Als solches letzte Ende ist πείραρ zugleich Erfolg, Ziel und Ausgang.²⁹⁶ Insofern es sich dabei ebenfalls um eine Art von Begrenzung handelt, deutet πείραρ auch auf den „Strick“, den symbolischen Faden also hin, an dem das Schicksal des Menschen „hängt“, sein „Verhängnis“.²⁹⁷ In den Verben διαπείρω „durchdringen, durchbohren“, πειράζω „versuchen, auf die Probe stellen, angreifen“, aber auch „zu verführen suchen, einem Ungebührliches zumuten“ (in nominaler Verwendung πειρασμός „Versuchung“) und dann πειράω „versuchen, ausprobieren, einen Versuch, eine Probe machen, sich bemühen – wobei der Erfolg in Frage steht“ - wird eine unübersehbare Grundlinie erkennbar:

Die Erfahrungswirklichkeit, in der sich der Mensch befindet, ist keine ihm nur schicksalhaft übertragene und zugemutete, sondern hat immer schon mit dem zu tun, was und wie der Mensch nach seinen ihm je eigenen Möglichkeiten der Lebensbewältigung sucht, ist deshalb Versuch (und bleibt es) und als solcher eine Erfahrung, die den Menschen in seinem Denken und Handeln an die Grenzen seiner Möglichkeiten führt. Auch wenn das konkrete Er-fahren des neuen Gebiets, in dem sich der Mensch bewegt und aufhält, allmählich mehr und mehr in den Bereich der Intellektualität eingebunden wird, bleibt der Versuch des Lebens doch immer wesentlich Praxis, die sich mühsam und als Zumutung erweist.

Frisk sieht einen überraschend nahen und nahe liegenden Übergang der indogermanischen Wurzel per in die lateinische Verwendung des sprachlichen Begriffs. „Sichere Verwandte bietet nur das Latein in per-itus „erfahren“, periculum „Versuch, Gefahr, Prozeß“, ex-perior, -iri „versuchen, erproben“, deren i-Element mit dem griech. Suffix zusammzuhängen scheint.“²⁹⁸

Dass hier nun per-iculum als Gefahr und Risiko, also „eig. das, wodurch man Erfahrung erlangen kann, der Versuch, die Probe“²⁹⁹, aufscheint, lässt aufmerksam werden. Als per-itus, erfahren und bewandert, kann gelten, wer „durch Versuche und Erfahrungen zu Kenntnissen gekommen ist“³⁰⁰, dadurch Kunstverständiger wird im Sinn einer Lebenskunst, die Theorie und Praxis miteinander verbindet. Dazu bedarf es der ex-per-imenta, der Versuche, Proben und Beweise, die

²⁹⁶ Pape, W., Bd. II, 545.

²⁹⁷ Frisk, H., Bd. III, 1106. Für Frisk ist eindeutig klar, dass πειραρ zur Sippe πειρω gehört. Siehe: Frisk, H., Bd. II, 491.

²⁹⁸ Frisk, H., Bd. II, 490.

²⁹⁹ Georges, K.E., Bd. II, 1601.

³⁰⁰ A.a.O., 1607.

im *ex-periri* des Menschen, seinem durch Versuche in Erfahrung bringen, gründen. Solche Erfahrung ist im Leben wie in der sprachlichen Begrifflichkeit mit Gefahr verbunden - insofern *experiri* vorgibt, *wie* diese Erfahrung gewonnen wird: Der Mensch will „das Gelingen von etw. versuchen, mit Hoffnung auf einigen Erfolg etw. versuchen, es od. sein Glück mit etw. versuchen, mit etw. die Probe-, den Versuch machen, etw. versuchsweise unternehmen, mit Hoffnung auf einigen Erfolg von etw. Gebrauch machen - etw. anwenden, - etw. geltend machen, es auf etw. ankommen lassen, etw. wagen, aufs Spiel setzen“³⁰¹. Deshalb ist er *ex-per-iens*, wagemutig.³⁰² Beim Versuch ist von vorne herein nicht klar, welches Ergebnis sich einstellen wird, er kann letztlich scheitern, verunglücken, misslingen.

Im lateinischen Sprachgebrauch kommt es also bezüglich der Erfahrung des Menschen und seines Lebens zu einer ausdrücklichen und unüberhörbaren Betonung der Gefahr und Gefährlichkeit dessen, was durchfahren wird. Das Risiko, das mit dem Erwerb von Erfahrung dem Menschen droht, wird gesehen, wohl bereits gewusst. Nicht jedoch dürfen wir dieses Risiko, das eingegangen wird, loslösen von der Zielrichtung, auf die hin und von der her das Risiko gewagt wird: es geht um eine Form des Gelingens des Lebens, die im Blick hat, dass nach der Erfahrung ein bestimmter Erfolg erreicht werden kann, für den es sich im vorne herein lohnt, die Mühe der Erfahrung zu riskieren. So ist die Erfahrung der eigentliche Gewinn, der sich einstellt, wenn und nur wenn der Mensch bereit ist, auf alle Gefahr hin zu suchen, zu untersuchen und das Untersuchte schließlich zu versuchen.

Aus der etymologischen Betrachtung des Begriffs Gefahr heraus zeigt sich, was Erich Fromm mit der Formulierung dessen, was er mit der Begrifflichkeit paradoxe Logik andeutet, und was Sloterdijk mit der Gefährlichkeit des Denkens bei Nietzsche meint: Nietzsches Philosophie ist Gefahr in des Wortes ursprünglicher Bedeutung, insofern die Lebenswirklichkeit, die sich paradox zeigt und erweist, - nur - im Experiment und damit Wagnis des Lebenseinsatzes erfahren wird.

Darauf verweist auch Kaulbach, indem er feststellt, Nietzsche „geht es in seiner Experimentalmethode um die Prüfung philosophischer Weltperspektiven in sinnmotivierender Absicht. Das Experiment hat nicht deren theoretische Wahrheit, sondern ihre Bedeutsamkeit, Angemessenheit und Eignung für die Erfüllung je meines Sinnbedürfnisses zu erweisen.“³⁰³ Die Gefahr besteht dann also darin, dass das Er-fahren des Lebens der Bereitschaft zum Versuch bedarf. Thomas Mann bringt dies auf den Punkt: „Dass Philosophie nicht kalte Abstraktion, sondern Erleben, Erleiden und Opfertat für die Menschheit ist, war Nietzsches Wissen und Beispiel.“³⁰⁴ Aufmerksam lesend wird man ebenfalls gewahr, dass Stegmaier 2011 in seiner Veröffentlichung „Nietzsche zur Einführung“ immer wieder davor warnt, die spezifische Gefährlichkeit dieses Denkens zu entschärfen, indem man „sich auf bewährte Methoden und Routinen ihrer (*der Schriften*

³⁰¹ Georges, K.E., Bd. I, 2580.

³⁰² Walde, A., Bd. II, 288f.

³⁰³ Kaulbach, F., *Experimentalphilosophie*, 152.

³⁰⁴ Mann, Th., *Nietzsches Philosophie*, 52.

Nietzsches, Anm.d.Verf.) Interpretation verlässt.“³⁰⁵ Die Gefährlichkeit der Gefahr, das Grundstürzende und Abgründige, besteht wohl vor allem in der Schärfe, die sich wiederum im Lebenseinsatz (Nietzsches) realisiert. Diese existentielle Dimension der Philosophie Nietzsches zu entziehen hat zur Folge, dem Werk Nietzsches seine Bedeutung zu entziehen. Im schlimmsten Fall bliebe ein Denker übrig, der - abgesehen von seinem theoretischen „System“ - als Mensch Unverständnis und Ablehnung erwirkt. Stegmaier erkennt dies und weist, durchaus vorsichtig und vielleicht sogar zu bedächtig, auf die Folgen hin. „Nietzsches gefährliche Wahrheiten werden noch immer von den meisten, auch von Nietzsche-Kennern, als abenteuerlich empfunden und als solche zurückgewiesen; der Mut für seine philosophischen Überraschungen ist noch immer selten und seinerseits überraschend.“³⁰⁶

4.3.5. „LESER, WIE ICH SIE BRAUCHE“³⁰⁷

Dieser Befund soll nun die Ausgangslage sein für Texte, in denen Nietzsche beobachtende Reflexionen anstellt über das Lesen, meist über den Leser *seiner* Bücher, insofern diese einen neuen und für Nietzsche eigentlichen, wesentlichen, ja notwendigen Stil des Schreibens über das Leben repräsentieren, und formuliert, welche Eigenschaften beim Leser gefordert werden müssen, um überhaupt von einem Akt des Lesens sprechen zu können. Oft begegnet dabei die Zeichnung des negativen Bildes eines Lesers, der, in der sprachlichen Form der *via negativa* dargestellt, aufzeigt, welche Fehlformen des Lesens in der Realität beobachtet werden können. Insofern es sich dabei um Beobachtungen handelt, reiht sich Nietzsche wiederum in die Tradition moralistischer Philosophie ein, der die Wahrnehmung, die subjektive Wahrnehmung der Wirklichkeit Grundlage eigener philosophischer Reflexionen wird. Was ist Lesen? Warum lesen Menschen? Diese Fragen beschäftigen Nietzsche und von diesen Fragen her beobachtet er das, was sich ihm in der Realität der Leser zeigt, wie also Menschen lesen.³⁰⁸

³⁰⁵ Stegmaier, W., Nietzsche zur Einführung, 115f.

³⁰⁶ A.a.O., 116.

³⁰⁷ Nietzsche, F., GM-III-16. Auch Henrich, D., Werke im Werden, 195, legt dar, welche Leser ein philosophisches Werk braucht: „Indem philosophische Konzeptionen die Möglichkeit zur Begründung einer Lebensweise freisetzen und indem sie dies auch immer zum Ziel haben, setzen sie einen Adressaten voraus, dessen Bedürfnis und Erwartung sie in ihrer gedoppelten Verfassung ansprechen. Sie setzen einen Leser voraus, der theoretische Probleme von erheblicher Komplexität versteht, ihnen aus guten Gründen nachgeht und durch möglichst gute Argumente von der Richtigkeit der Lösungen und von der Aufschlusskraft der Konzeption überzeugt werden kann. Indem sie eine Orientierung für das Leben geben, setzen sie aber des Weiteren voraus, dass sich der Leser von dem Vorschlag einer solchen Orientierung erreichen lässt.“

³⁰⁸ Über das Lesen Nietzsches sei noch einmal auf Ralph-Rainer Wuthenows Essays in seinem Band „Nietzsche als Leser“ verwiesen: Wuthenow, R.-R., Nietzsche als Leser, Drei Essays, Hamburg 1994. Beeindruckend auch in der sachlichen Aufzählung der Lektüreliste Nietzsches in den einzelnen Lebensjahren in: Schlechta, K., Nietzsche-Chronik, München 1984.

4.3.5.1. „ORALES“ LESEN ODER: LESEN MIT LEIB UND SEELE

Meinem Leser

*Ein gut Gebiss und einen guten Magen –
Diess wünsch´ ich dir!
Und hast du erst mein Buch vertragen,
verträgst du dich gewiss mit mir!³⁰⁹*

Mit seiner Widmung an den Leser in der Fröhlichen Wissenschaft weist Nietzsche selbst darauf hin, dass es mit dem Lesen seiner Werke etwas Eigenartiges zu sein scheint. Das, was bisher in europäisch-christlicher Tradition bis hinein in das Denken der Aufklärung als Lesen der Wahrheit, des Orthodoxen, mithin also des Richtigen und Geordneten verstanden und gelehrt wurde, überträgt er in den Bereich der Sinnhaftigkeit, des Orthopraktischen. Richtiges Lesen will nicht in erster Linie Wahrheit lesen, sondern mit dem Leib wahrnehmen, was als wahr erfahren werden kann. Und deshalb geht es auch im Letzten nicht um ein lesendes Übernehmen dessen, was gelesen wurde, um das Wahre schlechterdings, sondern um ein Vertragen des Gelesenen und ein damit verbundenes sich Vertragen mit dem Autor und seinen Gedanken. Ein Verhältnis tut sich auf, eine Auseinandersetzung, die intellektuell strukturiertes Analysieren und Reflektieren übersteigt, und in einen Streit mündet, der ein Vertragen nur dann aufscheinen lässt, wenn die Voraussetzungen vorhanden sind, die schwer Verdauliches benötigen: Biss und Stärke. Wer das Gelesene in und mit seinem Leib ertragen kann – und dabei ist nicht nur, aber auch, an ein Ertragen im Sinn des Aushaltens gewagter Theorie, sondern an ein Ertragen im Sinn des Tragens als existentieller Lebenserfahrung gedacht –, der wird sich mit dem Autor vertragen. Durch das gemeinsame Tragen und Ertragen verbinden sich Autor und Leser in schicksalhafter Gemeinschaft.

In der Diktion der alttestamentlichen Propheten malt Nietzsche einen Umgang mit seinem Wort, das an Stelle des göttlichen an den prophetischen Hörer, hier Nietzsche an den Leser ergeht, im Bild der oralen Nahrungsaufnahme und des Verdauens. Jeremia sagt sich und Jahwe in seiner Confessio Jer15, dass er in einem ganz besonderen Maß die Worte Jahwes aufnahm: „Fanden sich deine Worte ein, so aß ich sie“ (Jer 15,16)³¹⁰. Und gerade dieser über die intellektuelle und damit sachlich-nüchterne Art hinausgehende Umgang mit dem Wort, das damit verbundene existentielle Engagement als Unheilprophet, die Bewegung und Veränderung, die sich im Leben des Jeremia einstellt, führt ihn, entgegen all seiner Erwartungen und Hoffnungen, in das Schicksal sozialer Isolation und Einsamkeit, das er in Jer 15 in erschütternder Weise wahrnimmt, erkennt und analysiert, gegen das er sich zu wehren versucht und das ihn an den Rand der Verzweiflung bringt. „Jeremia ist in Ausübung seines prophetischen Amtes, durch seine prophetische Verkündigung zum „Mann des Streites und des Zankes für alle Welt geworden“ (V.10). Seine Kritik am

³⁰⁹ Nietzsche, F., FW-Vorspiel-54.

³¹⁰ Ez 3,1-11; Offb 10,9f.

unsozialen Verhalten der Reichen, an der Uneinsichtigkeit des Volkes bezüglich dessen Treue zu ihrem Gott, seine Kritik an Tempel und Kult, an den Priestern und den Heilspropheten, seine Kritik am König letztlich haben ihm die Feindschaft aller eingebracht.“³¹¹ Das Wort der göttlichen Kritik am menschlichen Verhalten, das ihn trifft und das er in sich und seinen Lebenswandel, hier kommt der Wandel in des Wortes eigentlicher Bedeutung zum Tragen, aufnimmt, geht so sehr in seine Persönlichkeit ein, dass es nicht mehr getrennt von ihm erkannt und betrachtet werden kann. Jeremia selbst ist nicht mehr in der Lage, eine Art von Distanz und Distanzierung gegenüber dem Wort aufzubauen, die ihm Abstand und Freiraum gewähren könnte als Ermöglichung eines persönlichen Lebensbereichs, sozusagen als Privatraum in Abgrenzung zu seinem „Beruf“. Das, was ihm durch das Verschlingen der Worte als Glück erschien (vgl. Jer 15,16b.), wird ihm zum Schicksal, vor dem es kein Entrinnen gibt. Die Aufnahme des Wortes, die Verbindung des logos mit der physis, wird zu einer Schicksalsgemeinschaft zwischen dem Hörer und dem Wort, unter dessen Macht die Person des Propheten eine Wandlung erfährt, die ihn aus der Gemeinschaft der Menschen herausnimmt und in eine exklusive, wenn auch als solche von ihm selbst nicht gewählte Sonderstellung bringt. Thomas Mann, der belesene und deshalb profunde Kenner des Alten Testaments, sieht hierin gerade den wesentlichen Punkt, an dem er auch den Philosophen Friedrich Nietzsche nicht nur versteht, sondern sogar mit ihm empfindet, voll Respekt zum einen, mit tiefstem Mitleid zum anderen: „Es ist das tragische Mitleid mit einer überlasteten, über-beauftragten Seele, welche zum Wissen nur berufen, nicht eigentlich dazu geboren war und, wie Hamlet, daran zerbrach, mit einer zarten, feinen, gütigen, liebebedürftigen, auf edle Freundschaft gestellten und für die Einsamkeit garnicht (*sic!*) gemachten Seele, der gerade dies: tiefste, kälteste Einsamkeit, die Einsamkeit des Verbrechers, verhängt war, mit einer ursprünglich tief pietätvollen, ganz zur Verehrung gestimmten, an fromme Traditionen gebundenen Geistigkeit, die vom Schicksal gleichsam an den Haaren in ein wildes und trunkenes, jeder Pietät entsagendes, gegen die eigene Natur tobendes Prophetentum der barbarisch strotzenden Kraft, der Gewissensverhärtung, des Bösen gezerzt wird“³¹².

Friedrich Nietzsche in diesem Punkt im Lichte der alttestamentlichen Propheten zu betrachten ist durchaus ein gewagtes Unterfangen, haben wir in ihm doch einen scharfen Kritiker, ja Überwinder der Religion und des Religiösen vor uns. Gleichzeitig aber können wir davon ausgehen, dass ihm die Schriften des Alten und Neuen Testaments aus frommem Elternhaus und traditionell-elitärer Schulbildung vertraut waren – wohl auch im Sinn des Begriffs vertraut, dass er sich also so sehr darin auskannte, dass er jederzeit in seinem Denken darauf zurückgreifen und daraus schöpfen konnte. Die Kraft und Wucht der Texte des Alten Testaments haben ihn in ganz besonderer Weise, vermutlich weil seiner Lebenseinstellung „verwandt“ und nahe stehend, angesprochen.³¹³ Die menschlichen Schicksale, die ihm dort begegnen, kann er in ihrer anthropologischen Dimension nachempfinden. Wort und Tat, Verstehen

³¹¹ Kilian, R., Ich bringe Leben in euch, Stuttgart 1975, 50.

³¹² Mann, Th., Nietzsches Philosophie, 6.

³¹³ Vermutlich kann nur nachvollziehen, welche Kraft diese Texte haben, wer diese Texte auch „gut“ kennt. Deshalb müsste dann eigentlich ein Interpret Nietzsches diese Texte in ähnlicher Weise wie Nietzsche selbst kennen, um einschätzen zu können, in welcher Weise sie auf ihn eingewirkt haben. Karl Schlechta gibt in seiner Nietzsche-Chronik an, dass der junge 16-jährige Friedrich in Schulpforta ab den Jahren 1860 das Alte Testament in Hebräisch liest. Siehe: Schlechta, K., Nietzsche-Chronik, München 1984, 17f.

und Ergehen, Ethik und Rhetorik werden in einer Weise zur Darstellung gebracht, dass Nietzsche gerade darin die Größe des – früheren – Menschen entdecken kann:

„Im jüdischen alten Testament, dem Buche von der göttlichen Gerechtigkeit, giebt es Menschen, Dinge und Reden in einem so grossen Stile, dass das griechische und indische Schriftenthum ihm nichts zur Seite zu stellen hat. Man steht mit Schrecken und Ehrfurcht vor diesen ungeheuren Überbleibseln dessen, was der Mensch einstmals war, – der Geschmack am alten Testament ist ein Prüfstein in Hinsicht auf „Gross“ und „Klein“ –“³¹⁴

Nietzsche kann mit dem prophetischen Bild des Essens des Wortes – in traditioneller Verwendung – den Zusammenhang zwischen seiner Philosophie und ihrer Bedeutung für die Existenz herstellen, der ihm von wesentlicher Bedeutung ist.

Peter Sloterdijk weist auf diesen Sachverhalt, die Beziehung zwischen intellektueller Erkenntnis und leiblicher Sinnlichkeit, im Werk Friedrich Nietzsches hin, das er in Betrachtung der Stilistik als „Verdichtung allen Redens in den lustschmerzlichen Leibgrund der Erkenntnis“³¹⁵ beschreibt. In diesem Sinn nimmt Sloterdijk die Begrifflichkeit der Freudschen Psychoanalyse auf und überträgt sie auf Nietzsches Philosophie. „Nietzsches Schriftstellerei liefert das Exempel für eine moderne philosophische Oralität. Denn was in Nietzsches Aussprechen der Wahrheit mehr und mehr die Oberhand gewinnt, ist, über den musikalisch-liedhaften Charakter seines Vortrags im allgemeinen hinaus, jene bitter-süße Lust des In-den-Mund-Nehmens der Welt als einer geliebten und gehassten, die wilde Freude am Beißen und Gebissenwerden, ohne welche die Dionysien dieser Wahrsagerei keinen Leibgrund besäßen. Man kann auch sagen, dass in diesem Autor das Schmecken als intimster Weltsinn wieder philosophisch wurde. Die Philosophie steigt zurück zu ihren somatischen Quellen; die Welt ist ursprünglich etwas, das durch den Mund geht.“³¹⁶ Wenn wir nun die Tradition der philosophischen Oralität in der alttestamentlichen Prophetie begründet sehen, können wir die Dramaturgie des Verses in seiner Bedeutung verstehen:

„Nietzsche erprobt ein Sprechen, das so schnell, so präzise, so trocken, so angemessen und so fatal aus dem Redner hervorsprudelt, dass für einen Augenblick der Unterschied zwischen Leben und Reden verschwunden wäre. In den Momenten höchster oraler Intensität verzehrt sich das Gesagte im Sagen; es verbrennen alle Vorstellungen im Akt der Äußerung. Keine Semantik mehr, nur noch Gebärden. Keine Ideen mehr, nur noch Figuren der Energie. Kein höherer Sinn mehr, nur noch irdische Erregung. Kein Logos mehr, nur noch Herzklopfen. Kein Geist mehr nur noch Atem. Kein Gott mehr, nur noch Mundbewegungen.“³¹⁷

Einige Jahre nach der Fröhlichen Wissenschaft (1882) leitet Nietzsche mit folgendem Gedanken von der Vorrede über in den Textcorpus „Zur Genealogie der Moral“ (1887):

³¹⁴ Nietzsche, F., JGB-52.

³¹⁵ Sloterdijk, P., Der Denker auf der Bühne, 130.

³¹⁶ A.a.O., 131.

³¹⁷ A.a.O., 132.

„Ein Aphorismus, rechtschaffen geprägt und ausgegossen, ist damit, dass er abgelesen ist, noch nicht »entziffert«; vielmehr hat nun erst dessen A u s l e - g u n g zu beginnen, zu der es einer Kunst der Auslegung bedarf. Ich habe in der dritten Abhandlung dieses Buchs ein Muster von dem dargeboten, was ich in einem solchen Falle »Auslegung« nenne: – dieser Abhandlung ist ein Aphorismus vorangestellt, sie selbst ist dessen Commentar. Freilich thut, um dergestalt das Lesen als K u n s t zu üben, Eins vor Allem Noth, was heutzutage gerade am Besten verlernt worden ist – und darum hat es noch Zeit bis zur »Lesbarkeit« meiner Schriften –, zu dem man beinahe Kuh und jedenfalls n i c h t »moderner Mensch« sein muss: d a s W i e d e r k ä u e n ...“³¹⁸.

Wieder begegnet das Lesen in oraler Metapher. Die Kunst des Lesens, und es handelt sich also um eine Kunst, die vom Leser geübt werden muss, besteht im Wiederkauen. Wiederholen, immer wieder lesen und immer wieder dasselbe und je neu und damit je anders. Mit dem Aneinanderfügen semantischer Zeichen und dem Chiffrieren der Zeichen zu intelligiblen Wörtern mit ihren je eigenen Bedeutungen und Hinweisen ist für Nietzsche noch nichts gewonnen. Auch wenn dadurch der Text eigentlich entziffert wird, ist er es doch noch in keinem Sinn. Er wird gelesen, ohne dass er gehört oder verstanden wird. Deswegen muss er ausgelegt werden, in der Weise, dass der Text wiedergekaut wird, wieder gelesen und wieder. Das Deutsche kennt diesen Ausdruck des Wieder-lesens, worum das Griechische im wieder ($\alpha\nu\alpha$) des Lesens als $\alpha\nu\alpha\gamma\iota\nu\acute{\omega}\sigma\kappa\epsilon\iota\nu$ weiß, nicht.

Innerhalb der abendländisch-monastischen Tradition katholischer Orden, besonders kontemplativer Provenienz, spielt das Wiederholen des Gelesenen eine Rolle, die das Leben des sich monastisch Bindenden so sehr prägt, dass der Ablauf des Alltags davon bestimmt und gestaltet wird. Die 150 Psalmen des Alten Testaments werden an festen Tageszeiten des Jahres gesprochen bzw. gesungen, in immer selber Art und Weise, so dass sich wiederholt, was bereits bekannt ist und das Bekannte auf diese Weise in die gesamte Existenzweise eingeht. Dass dabei der Text in lateinischer Sprache vorgetragen wird, hat gewichtigere als nur traditionelle Gründe. Die Fremdheit der Sprache vermag aus der Gewohnheit der Umgangssprache herauszuführen und die Besonderheit des Textes zu betonen. Dabei wird das ständige Wiederholen desselben zu einer Einübung, in der einzelne Textteile, Worte, Sprachbedeutungen in je neuer Weise erkannt werden können. Gregorianik, wie gerade in den Konventen des Benediktinerordens immer noch als Rezitationsart der Psalmen ausgeübt, vermag etwas von dem Wiederkauen wiederzugeben, von dem bei Nietzsche die Rede war: der sprachliche Text wird von einer Melodik unterstrichen, die selbst wiederum der Sprachmelodie untergeordnet ist. Es handelt sich um ein Sich Einschwingen in den Text, in dessen innere Dramatik, das den Mönch aus dem Alltagsleben heraus- und in den Text einführt. So soll der Text im Mittelpunkt stehen, der – entgegen späterer religiöser Musik, die den Text zu interpretieren versucht, ihn mit den Erfahrungen des Komponisten konfrontiert und dessen Perspektive zeigt – in seiner Sprachmelodie ernstgenommen wird. Es soll an dieser Stelle nicht eine Parallele zu Nietzsches Wiederkauen dergestalt formuliert werden, als läge hier eine von Nietzsche selbst gesehene Ähnlichkeit vor; dagegen spricht seine evangelische Herkunft, sowie sein

³¹⁸ Nietzsche, Fr., GM-Vorrede-8.

prinzipielles Ressentiment gegenüber dem Christentum und ganz besonders auch gegenüber der kirchlichen Praxis. Allerdings begegnet in der monastischen Tradition eine Hochschätzung des Lesens, die interessanterweise parallele Auffassungen von dem, was Lesen bedeutet, aufweist und seit vielen Jahrhunderten in den Klöstern Europas bis auf den heutigen Tag bewahrt. Mit der Säkularisierung im 19. Jahrhundert und dem damit verbundenen Bedeutungsschwund der Orden dürfte auch im Bereich Lesen eine Änderung eingetreten sein: das, was sich mit der Tradition der Mönche verbindet, wird als typisch religiöse Tugend verstanden und in der Folge aufklärerischer Ziele abgelehnt und abgewehrt. Bedeutende Teile dieser Klosterbibliotheken werden zweckentfremdet. So geht - exemplarisch - die Bibliothek des oberbayerischen Augustiner-Chorherren-Stifts Polling in der feuchten Landschaft des Voralpenlandes unter, damit so ein befestigter Weg in die nächstliegende Stadt Weilheim gebaut werden kann. Heute nutzen Kenner den Pollinger Bibliothekssaal als Konzertsaal, in dem klassische Musik gehört, aber nicht mehr Bücher gelesen werden. Die Bibliotheken der Klöster in Bayern, neben den Kirchen Zentrum der klösterlichen Gemeinschaft, werden zu Museen, der Bücherbestand in Zentralbibliotheken integriert und dort ihrer Präsenz entzogen, sodass sie im Wesentlichen zu -reparaturbedürftigen - Kulturgütern werden, die eventuell angesehen und betrachtet werden können, jedoch nicht mehr in ihrem eigentlichen Wesen, dem Lesen und dem Einüben des Lesens zur Geltung kommen. Dem wiederkäuenden Lesen in diesen Klöstern, das von der Schreibstube über die Schulen, die Bibliotheken bis in den Chorgesang und die persönliche geistliche Lesung der Mönche reichte, war damit ein Ende gesetzt.³¹⁹

Wie oben bereits angedeutet ist lesendes Wiederkauen für Nietzsche eine antimoderne Tugend in einer modernen Zeit, die sich gerne mit ihrer Schnellegeit brüstet. Oberflächliches Hinweglesen, Überfliegen, Querlesen, das sich keine Zeit nimmt, um Sprachmelodie, Textfluss oder die Intonation des Autors wahrzunehmen, führt dazu, dass diese sensiblen Momente des Lesens mehr und mehr verloren gehen. Wie aber soll der Leser den Text verstehen, wenn er den Ton, den der Autor anschlägt, nicht versteht?

4.3.5.2. MUSISCHES LESEN ODER: LESEN MIT GESCHMACK

„Wie wenig der deutsche Stil mit dem Klange und mit den Ohren zu thun hat, zeigt die Thatsache, dass gerade unsere guten Musiker schlecht schreiben. ...“³²⁰

Vielfach ist bezüglich Nietzsches Art des Schreibens auf die Bedeutung des Tons, konkret des halkyonischen im Zarathustra, hingewiesen worden, dessen Hören und die Fähigkeit hierzu Grundvoraussetzungen sind, um den Sinn dessen verstehen zu

³¹⁹ Zu untersuchen wäre, inwiefern Luthers Übersetzung der Schriften ins Deutsche und der damit verbundenen Fixierung des Textes auf seine Sprache, eine Änderung dessen, was Lesen bedeutet, zur Folge hat. Nietzsche selbst schätzte Luthers Sprachgewalt sehr.

³²⁰ Nietzsche, F., JGB-247.

können, wovon dieser Ton spricht.³²¹ Die halkyonische Grundstimmung der Leichtigkeit, des Tänzerischen und Übermütigen, des dionysischen Rauschs und der Leichtigkeit durchbricht und zerbricht die Starre des Systems, deren Schwere und Tiefgründigkeit den Ton der Ernsthaftigkeit annimmt, die im Leser keinen Nachklang, keinen Nachgeschmack erzeugt oder hinterlässt, ihn nicht selbst zum Tanzen oder Singen bringt, ihn nicht in einen Zustand des Schwingens versetzt, der sich aufschwingt, einen eigenen Ton, ein eigenes Klingen zu erzeugen. Wer den halkyonischen Ton als einen „Gleichklang von Leib und Seele“³²² hört - der nicht mit Gleichgültigkeit, also tonloser In-differenz, die nicht zu unterscheiden und zu entscheiden vermag, verwechselt werden darf - und in sich aufnimmt und anschließend in sich selbst diesen je eigenen und vom Gehörten unabhängigen Gleichklang zum Tönen bringt, der erweist sich als Leser im Sinne Nietzsches. Deshalb muss diese Art des Lesens, die sich mit dem Hören auf den Ton, den die Sprache des Autors spricht, mit dem Sehen auf die Interpunktion und einem erneuten Hören auf die bewusst fehlende Interpunktion, auf die zielgerichtet eingesetzten Absätze, die typographischen Pausen und Synkopen, die Intermezzi zwischen den Gedankenstrichen, die einen Gedanken dazwischenschieben - weil es ihn braucht, weil er sich aufdrängt, beschäftigt - sich einlassen auf den sich bis zum höchsten Punkt der Anspannung aufbauenden Sprachbogen, gerade weil er zum Ausdruck bringt, dass es sich beim Lesen um Lesen von Erfahrung handelt, die mit hinein nimmt in die Spannung des sich selbst gestaltenden Lebens. In der Melodie der Sprache des Textes werden solches Anspannen, die Paradoxie der Erfahrung von Welt und Mensch und die aller Gefahr immanenten Widersprüche der Experimentalphilosophie in einer Weise angestimmt, dass sie den Leser in diese existentielle Grundstimmung einführen, ihm bereits beim Lesen sinnlich vermitteln, wohin ihn das bringt, was ihm hier erklingt. Und es ließe sich dann in Erweiterung des augustinischen Diktums formulieren: Denn Ohren-Haben und Hören ist nicht dasselbe, und auch zwischen Hören und Verstehen ist ein Unterschied. Hören geht weiter, vielleicht kann man sagen: führt höher als das, was gemeinhin als Hören aufgefasst wird.

Nietzsche beklagt sich über seine deutschen Leser, die kein Ohr mehr für Text und Sprache haben:

„Der Deutsche liest nicht laut, nicht für´s Ohr, sondern bloss mit den Augen: Er hat seine Ohren dabei in´s Schubfach gelegt.“³²³

Und weil er deswegen zwar die Buchstaben sieht, den Text aber nicht hört „mit all den Schwellungen, Biegungen, Umschlägen des Tons und Wechseln des Tempo´s, an denen die antike ö f f e n t l i c h e Welt ihre Freude hatte“³²⁴, kann er nicht empfinden, wie das Leben selbst sich mit seinen Biegungen und seinem Umschlagen, seinem Tempowechsel und seinem An- und Abschwellen zeigt und erweist. Er versteht nicht, weil er nicht hört, obwohl er Ohren zu hören hätte, und in der Folge bedeutet der Verzicht auf das Hören für ihn zugleich, auf sein - eigenes - Leben zu verzichten.

³²¹ So z.B. bei Pieper, A., Zarathustra, 15f.

³²² Pieper, A., Zarathustra, 16.

³²³ Nietzsche, F., JGB-247.

³²⁴ Ebd.

Für den aber, der es gelernt hat zu hören, hinzuhören auf den Text, ist es eine Qual, all das lesen zu müssen, worin es nichts zu hören gibt:

„Welche Marter sind deutsch geschriebene Bücher für Den, der das d r i t t e Ohr hat! Wie unwillig steht er neben dem langsam sich drehenden Sumpf von Klängen ohne Klang, von Rhythmen ohne Tanz, welcher bei Deutschen ein „Buch“ genannt wird!“³²⁵

Nun distanziert sich Nietzsche klar und eindeutig von allem, was ihm als deutsch erscheint, weil es nicht klingt und deshalb nichts und niemanden zum Klingen bringt. In den Niederungen mag das Buch einer Nation wertvoll erscheinen, weil es in nationaler Manier geschrieben ist – und deshalb auch so gelesen wird – ein Verhängnis bleibt es, weil es keinen Klang und deshalb keinen Nachklang hat, und als solches treibt es in den Sumpf, aus dem es selbst entsteht. Nietzsche steht neben solchen Büchern, *in* ihnen vermag er nicht zu stehen oder zu verstehen.

„... Und gar der Deutsche, der Bücher l i e s t ! Wie faul, wie widerwillig, wie schlecht liest er! Wie viele Deutsche wissen es und fordern es von sich zu wissen, dass K u n s t in jedem guten Satze steckt, – Kunst, die errathen sein will, sofern der Satz verstanden sein will! Ein Missverständniss über sein Tempo zum Beispiel: und der Satz selbst ist missverstanden! Dass man über die rhythmisch entscheidenden Silben nicht im Zweifel sein darf, dass man die Brechung der allzustrengen Symmetrie als gewollt und als Reiz fühlt, dass man jedem staccato, jedem rubato ein feines geduldiges Ohr hinhält, dass man den Sinn in der Folge der Vocale und Diphthongen räth, und wie zart und reich sie in ihrem Hintereinander sich färben und umfärben können: wer unter bürgerlesenden Deutschen ist gutwillig genug, solchergestalt Pflichten und Forderungen anzuerkennen und auf so viel Kunst und Absicht in der Sprache hinzuhorchen? Man hat zuletzt eben „das Ohr nicht dafür“: und so werden die stärksten Gegensätze des Stils nicht gehört, und die feinste Künstlerschaft ist wie vor Tauben v e r s c h w e n d e t . – Dies waren meine Gedanken, als ich merkte, wie man plump und ahnungslos zwei Meister in der Kunst der Prosa mit einander verwechselte, Einen, dem die Worte zögernd und kalt herabtropften, wie von der Decke einer feuchten Höhle – er rechnet auf ihren dumpfen Klang und Wiederklang – und einen Anderen, der seine Sprache wie einen biegsamen Degen handhabt und vom Arme bis zur Zehe hinab das gefährliche Glück der zitternden überscharfen Klinge fühlt, welche beissen, zischen, schneiden will. –“³²⁶

Der musisch begabte Nietzsche, wohl nicht im Sinne eines Komponisten, jedoch komponierend tätig seit frühester Jugend an, immer in Kontakt mit bedeutenden Musikern seiner Zeit, im Umkreis von Richard Wagner, Franz Liszt oder Hans von Bülow – bei Peter Gast scheinen persönliche Bindungen den Blick oder das Gehör für die Bedeutung seiner Kompositionen getrübt und verschleiert zu haben –, bringt in seinen Texten, von denen er selbst bekennt, dass es keinen tieferen Gedanken sozu-

³²⁵ Nietzsche, F., JGB-246.

³²⁶ Ebd.

sagen *hinter* den Texten gibt, das zu Sagende zum Klingen und nutzt dazu die Sprachmelodie, die dem Text seinen Ausdruck verleiht. Aus seiner eigenen Erfahrung mit den Möglichkeiten musikalischer Komposition ist Nietzsche bestens damit vertraut, was es bedeutet, Spannung auf- und wieder abzubauen, Phrasierungen vorzunehmen, Motive und Themen einzusetzen, sie zu variieren und immer wieder auf das Grundmotiv zurückzuführen. Wie in der Musik das bewegende Moment entscheidend ist, das den Hörer im besten Fall selbst in Bewegung bringt, nämlich in seine eigene, in die ihm ganz persönlich Gegebene und ihn bewegende, so kann er in seiner Philosophie durch den Duktus der Sprachmelodie, die er anstimmt, dieses wesentliche Element seines Philosophierens, die Bewegung, anstoßen, um bei seinem Leser damit einen Impuls zu setzen, sich selbst in Bewegung zu bringen. Die Motivierung des Lesers, die Nietzsche vornehmen möchte, damit dessen Lesen in eine existentielle Bewegung mündet, wird ganz bewusst und überlegt komponiert.

„S c h r e i b s t i l u n d S p r e c h s t i l . Die Kunst, zu schreiben, verlangt vor Allem E r s a t z m i t t e l für die Ausdrucksarten, welche nur der Redende hat: also für Gebärden, Accente, Töne, Blicke. Deshalb ist der Schreibstil ein ganz anderer, als der Sprechstil, und etwas viel Schwierigeres.“³²⁷

Was der Leser nicht sehen kann, weil er keinen sichtbaren Redner vor sich hat, der seinen Gedanken mimisch und gestisch Ausdruck verleiht, muss der Leser nun hören, weil vom Autor Gebärden ersetzende Stilmittel eingesetzt werden, die ausdrücken, was der Text zu sagen hat. Diese Stilmittel erklären den Text in authentischer Weise, weil sie vom Autor in ihrer unmittelbaren Dimension selbst erfahren und erlebt wurden. Sie sind Ausdruck eigener Erfahrung, vermitteln, was Nietzsche mit Experiment, Lebensversuch und Gefahr meint. „Er inszeniert persönliche Entscheidungsprozesse im Philosophieren auch dadurch, dass er Generalisierungen an persönliche Erfahrungen bindet, Gedanken durch Eigennamen abkürzt, vor allem aber, indem er sich selbst ins Spiel bringt, sich „kompromittiert“, damit seine Leser sich an ihm kompromittieren, mit *ihrem* Verständnis *seiner* Texte, das unvermeidlich unzureichend bleibt.“³²⁸ Daneben braucht es keine Erklärung im Sinn philologischer oder philosophischer Interpretation mehr zu geben. Was der Text meint, ist in Wort und Sprachmelodie gesagt. Um das metaphysische Missverständnis aufzuzeigen, vergleicht Nietzsche das Tun und Denken der Metaphysiker mit dem der Exegeten.

„Wer die Stelle eines Autors „tiefer erklärt“, als sie gemeint war, hat den Autor nicht erklärt, sondern v e r d u n k e l t . So stehen unsere Metaphysiker zum Text der Natur; ja noch schlimmer. Denn um ihre tiefen Erklärungen anzubringen, richten sie sich häufig den Text erst daraufhin zu: das heisst, sie v e r d e r b e n ihn.“³²⁹

Damit ist alles gesagt. Es gilt also, auf den Ton des Gelesenen zu hören, ihn aufzuspüren und in seiner Intention wahrzunehmen, den Leser in Bewegung bringen zu wollen – und dies haben wir als wesentliches Kennzeichen paradoxer Logik erkannt.

³²⁷ Nietzsche, F., WS-110.

³²⁸ Stegmaier, W., Nietzsche, 108.

³²⁹ Nietzsche, F., WS-17.

Somit erkennen wir eine Art des Lesens, die im Akt des Lesens den Leser bereits in und an den Text bindet, in ihm durch das Hören des Klangs einen Widerhall³³⁰ erzeugt, der ein eigenes Klingen, das über ein bloßes Wiederklingen hinausgeht, anstößt. Der Leser findet in Auseinandersetzung mit Nietzsche seinen eigenen Klang, der zum Gleichklang von Leib und Seele wird. „Aus einer außerordentlichen Fülle von Stimmungen, Tonarten, Geschmacksvarianten, Lautstärken und *tempi* sprechend, war er der erste unter den Philosophen, der begriff, dass *die Sprache, der Stil, der Ausdruck* nichts anderes wären als jene entseelten Pseudo-Platonismen, vor denen flieht, was noch am Leben ist. Auch *das* Sagen der Wahrheit hört bei ihm folgerichtig auf. *Wie* die Wahrheiten lautwerden (*sic!*), ist von nun an ihre Sache und betrifft die Stimmung des Instruments, auf dem sie gespielt werden – des erregbaren Körpers. Die Kehrseite dieser Einsicht lautet: Töte die Erregbarkeit des Körpers, und du erhältst *eine* „Wahrheit“.“³³¹

Im Epilog zur Fröhlichen Wissenschaft fallen die Geister des Buches koboldartig über Nietzsche ein, während er noch beabsichtigt, dem Leser die Tugenden des rechten Lesens zu beschreiben. Dazu kommt er nicht mehr, denn die Geister wollen heraus aus der rabenschwarzen Musik und verlangen ein leichtes, frohes Vormittagslied. Es ist eine andere Stimmung, die dieses Buch atmet: es kommt mit dem Lachen und Tanzen des Geistes daher, der sich auszeichnet als „Intelligenz auf dem Sprung – eine Intelligenz unterwegs, eine Intelligenz in Szene, eine Intelligenz in Stimmung“³³². Und so spielt Nietzsche ihnen auf, auf seinem Dudelsack, rau, weil hoch im Gebirge, mitten in der Wanderung, unterwegs nach oben. Es ist die Musik, der Ton, der das wiedergibt, worin der Geist des Buches besteht.

„Gefällt es euch s o, meine ungeduldigen Freunde? Wohlan! Wer wäre euch nicht gern zu Willen? Mein Dudelsack wartet schon, meine Kehle auch – sie mag ein wenig rauh klingen, nehmt fürlieb! dafür sind wir im Gebirge. Aber was ihr zu hören bekommt, ist wenigstens neu; und wenn ihr´s nicht versteht, wenn ihr den S ä n g e r missversteht, was liegt daran! Das ist nun einmal „des Sängers Fluch“. Um so deutlicher könnt ihr seine Musik und Weise hören, um so besser auch nach seiner Pfeife – tanzen. W o l l t ihr das?
...³³³

Bewegung in ihrer Kraft als Wanderung, als Tanz, als Spiel, inszeniert mit den Mitteln, die die Musik ihm zur Verfügung stellt, das ist es, was Nietzsche vom Leser erwartet und erhofft – eine Bewegung, die die Existenz des Menschen bis in den Leib hinein trifft und betrifft, die ihn wandelt und durch Reibungen und Auseinandersetzungen mit dem Gelesenen, in dem sich der Autor selbst zeigt, in und zu einer bewussten Übernahme des eigenen Lebens – man könnte beinahe sagen: drängt und zwingt. Das Drängende als *Movens* der Bewegung stellt Nietzsche im Sinn einer Komposition dar, er inszeniert den Gedanken dramaturgisch wie ein Regisseur.

³³⁰ Nietzsche bedauert: „Der Enttäuschte spricht. – Ich horchte auf Widerhall, und ich hörte nur Lob –, (JGB-99). Mit dem Lob scheint sich der, der den Klang vernommen hat, aus der Pflicht genommen zu haben, selbst zum Klingenden zu werden.

³³¹ Sloterdijk, P., *Der Denker auf der Bühne*, 134f.

³³² A.a.O., 137.

³³³ Nietzsche, F., FW-383.

Dramatisch und zugleich tragisch ist dies, Gedanke und Inszenierung, weil das Leben sich selbst als solches erweist. Dem Leser wird dadurch die Möglichkeit der aktiven Teilnahme, der *participatio* am Gelesenen eröffnet, die nicht eine *imitatio*³³⁴, eine Nachfolge, ein Hinter-Nietzsche-Hergehen bewirken möchte, sondern in den Selbststand des Lesers führen soll, ein sich selbst Schaffen, zu dem er mittels der Auseinandersetzung mit dem Gelesenen ermutigt, ja provoziert wird.

1882 verfasst Friedrich Nietzsche anlässlich seines Aufenthalts in Tautenburg Lou Salome als Morgengabe („Einen guten Morgen, meine liebe Lou“) 10 Regeln – in Form von Aphorismen – „Zur Lehre vom Stil“. Darin lesen wir in Nummer 3, dass der schriftliche Stil sich dem sprechend-vortragenden anzupassen habe:

*„3. Man muss erst genau wissen: „so und so würde ich dies sprechen und vortragen“ – bevor man schreiben darf. Schreiben muß eine Nachahmung sein.“*³³⁵

Das Schreiben ahmt nach, was der Sprechende vor-trägt. Denn neben dem Gedanken, dem *Was* vorgetragen/geschrieben wird, ist die Rhetorik, das *Wie* vorgetragen/geschrieben wird, entscheidend darüber, ob der Gedanke beim Hörer und dann beim Leser verstanden werden kann oder will. Dies beachtend gilt es, die Gebärden in ihrem Reichtum darzustellen. Sie nämlich verleihen dem Geschriebenen Ausdruck und deshalb sind sie für die Darstellung wesentlich. Sie sind die Mittel der dramaturgischen Inszenierung des Gedankens, die seine existentielle Bedeutung darlegen.

*„5. Der Reichthum an Leben verräth sich durch Reichthum an Gebärden. Man muß Alles, Länge und Kürze der Sätze, die Interpunktionen, die Wahl der Worte, die Pausen, die Reihenfolge der Argumente – als Gebärden empfinden lernen.“*³³⁶

Letztendlich hat die Frage nach dem Stil den Zweck, sich klar zu machen, was als Ziel eines geschriebenen Textes gelten mag. Er führt den Leser auf den Weg des Gedankens und leitet ihn so an, dass er nicht den Eindruck eines Belehrens vernimmt, sondern selbst unterwegs zu sein scheint und dies auch als solches wahrnimmt und dabei am Ende des Gedankens die Schlussfolgerung als seine eigene zu erkennen vermag. Denn es gibt keinen anderen Weg des Philosophierens als den der Erfahrung, des Experiments. Dies aber kann ihm nicht abgenommen werden, es wäre nicht *seine* Erfahrung, *sein* Experiment.³³⁷

*„10. Es ist nicht artig und klug, seinem Leser die leichteren Einwände vorwegzunehmen. Es ist sehr artig und sehr klug, seinem Leser zu überlassen, die letzte Quintessenz unsrer Weisheit selber auszusprechen.“*³³⁸

³³⁴ *imitatio* ist, nach Jolles, A., Einfache Formen, S. 36, Ziel des Lesens der Legende, also des zu Lesenden. Im Mittelalter soll Lesen den Menschen dazu bringen, dass er in die Person dessen, über den er gelesen hat, z.B. in der *legenda aurea* des Jacobus de Voragine, eingeht, ihm naheifert.

³³⁵ Friedrich Nietzsche, Zur Lehre vom Stil, in: Pfeiffer, E. (Hg.), Friedrich Nietzsche. Paul Ree. Lou. Zur Lehre vom Stil trägt die handschriftliche Datierung: „Geschrieben 1882 in Tautenburg für Lou S.“

³³⁶ Friedrich Nietzsche, Zur Lehre vom Stil, in: Pfeiffer 213.

³³⁷ In Schopenhauer als Erzieher 1, KSA 1,340 lesen wir: „Es giebt auf der Welt einen einzigen Weg, auf welchem niemand gehen kann ausser dir: wohin er führt? Frage nicht, gehe ihn.“ (Nietzsche, F., SE-1).

³³⁸ Friedrich Nietzsche, Zur Lehre vom Stil, in: Pfeiffer, 213.

Der Leser befindet sich mit Nietzsche auf einem gedanklichen Weg, einer Wanderung, die er lesend nicht passiv betrachtet und nachverfolgt oder mit persönlichem Abstand und sachlicher Distanz reflektiert und analysiert, sondern er ist gezwungen, den Weg Nietzsches mitzugehen, sich auf die im Text dargestellte und sich andrängende Bewegung aktiv und unter Einsatz seines Lebens einzulassen und dann selber auszusprechen, wohin dieser Weg führt. Nietzsche kann das nicht für den Leser tun, es wäre nicht mehr das Denken des Lesers, das sich ausspricht.³³⁹

4.3.5.3. ELITÄRES LESEN

Höhere Menschen

*Der steigt empor – ihn soll man loben!
Doch Jener kommt allzeit von oben!
Der lebt dem Lobe selbst enthoben,
Der i s t von Droben!*³⁴⁰

Friedrich Nietzsche führt kritisch vor unser - geistiges - Auge, was Lesen nicht sein darf: eine Art der Weltzuwendung, die nichts mehr erblickt, nichts erkennt und nicht mehr sieht, was sich doch zeigt und eigentlich erscheint. Denn es ginge dann nur noch um ein Lesen, das gleichsam aufsammelt, das Lesen als Auflesen versteht, Informationen auswählt, sie ausscheidet, sammelt und selektiert, vielleicht, im besten Falle, neu miteinander verknüpft. Lesen würde so zu einem Gang in einer festen Spur, zu einem Nachstapfen in vorgegebenen Abdrücken.³⁴¹ Wir würden uns dabei mit einem Buchstabieren abfinden und zufrieden stellen, von dem wir mit Fug und Recht – aus einem kulturtechnischen Verständnis heraus – behaupten könnten, dass es zur Bewältigung der alltäglichen Lebensanforderungen beiträgt, insofern wir Rechnungen, unseren Reisepass, Steuererklärungen und Wetterberichte, Sport- und Lokalnachrichten, SMS und Abflugzeiten entziffern können. Als solches, als Buchstabieren und Entziffern, aber eben auch nur als solches, kann Lesen erarbeitet werden. „Zu neuen Erkenntnissen verhilft es ... nicht. Informatives Lesen fordert unseren Verstand genau so wenig wie Lesen um der Unterhaltung willen. Der Zugewinn ist quantitativ, nicht qualitativ.“³⁴² Mit einem erkennenden Zugang zur Welt hat dies nichts zu tun. Es geschieht nichts – jedenfalls nichts, was mit Neu-Schöpfung, mit Vision und Weiterentwicklung in Verbindung zu bringen ist. Es würde keine Bewegung initiiert, die den Lesenden geistig inspiriert und anregt zu kreativer und lebendiger Auseinandersetzung – mit sich selbst. Philosophisches Lesen oder philosophierendes Lesen in dem von uns untersuchten und von Nietzsche kritisch befragten

³³⁹ Dieses Element des Umgangs mit dem Leser hat Nietzsche selbst als Leser der Dialoge Platons kennengelernt und erfahren. Was Platon im Dialog seines Lehrers Sokrates mit dessen Gesprächspartnern darstellt, findet seine Fortsetzung im Dialog des Lesers mit den gelesenen Dialogen.

³⁴⁰ Nietzsche, F., FW-Vorspiel-60.

³⁴¹ In diesem Sinn kann die etymologische Erklärung des deutschen Begriffs „Lesen“ in Grimm, J. u. W., Deutsches Wörterbuch, München 1984, 774ff., verstanden werden.

³⁴² Adler, M.J., Van Doren, Ch., Wie man ein Buch liest, Frankfurt 2007, 352.

Sinn jedoch will die „... Möglichkeiten des menschlichen Seins zum Verständnis bringen ...“³⁴³

Nietzsche erschien für diese Art des Philosophierens die literarische Form des Aphorismus³⁴⁴ als die einzig adäquate. „Der Aphorismus vermeidet Lehre, er macht im Gegenteil, worüber er spricht, auf prägnante Weise fragwürdig, und ist so die Form der prägnanten Fragwürdigkeit. Aber damit entspricht er der „Welt“, wie sie uns begegnet: „unendliche Interpretationen“ herausfordernd, und so ist er vermutlich die einzig realistische und redliche Form philosophischer Schriftstellerei - ...“³⁴⁵

Als schriftliche Antwort auf Fragen seiner damaligen Vertrauten und Freundin Cosima Wagner verfasst Nietzsche in den Weihnachtstagen 1872 „Fünf Vorreden zu fünf ungeschriebenen Büchern“. Seine „Gedanken über die Zukunft unserer Bildungseinrichtungen“ lesen sich aus heutiger Sicht, nach 140 Jahren, so aktuell und drängend sowohl in der Beschreibung der Problematik als auch in der Dramatik der gewählten Sprache, dass sie als kritische Anfragen Geltung bis heute bewahren: Sollte es überhaupt noch eine Zukunft für unsere Bildungseinrichtungen geben, dann nicht so, dass immer wieder und lediglich neue Stundenpläne und Tabellen kreiert werden. Realpolitische Ziele stehen nicht an erster Stelle der Überlegungen. Sie können Konsequenz werden und vermutlich werden müssen, wenn zuerst theoretisch erkannt worden ist, worum es geht. Die Kräfte und Anstrengungen, die dafür aufgewendet werden, erscheinen Nietzsche wie die im hochalpinen Bergsteigen benötigten durchaus bewundernswert, doch letztlich bleiben sie erfolglos. Sie greifen nicht an den Grundlagen an, sehen nur die Symptome, nicht jedoch die Ursache. Wo es geschieht, dass Tabellen die Zukunft der deutschen Bildung gestalten, droht eine Vernichtung der Gymnasien oder eine fundamentale Umgestaltung, die nicht mehr dem entspricht, was es bedeutet, Gymnasium zu sein. Die „Zukunft unserer Bildungseinrichtungen“ braucht deshalb einen Leser, der sich selbst bereits als derjenige zeigt, in dessen Lesen sich diese Zukunft erweist. In der Auffassung vom Lesen liegt die Zukunft der Bildungseinrichtungen, dort ist bei allen Überlegungen der Zukunft anzusetzen. Nietzsche formuliert deutlich, welche Forderungen er an den Lesenden, von dem etwas in Bezug auf die Gestaltung der Zukunft der Bildungseinrichtungen zu erwarten wäre, stellt:

„Der Leser, von dem ich etwas erwarte, muss drei Eigenschaften haben. Er muss ruhig sein und ohne Hast lesen. Er muss nicht immer sich selbst und seine »Bildung« dazwischen bringen. Er darf endlich nicht am Schlusse, etwa als Resultat, neue Tabellen erwarten.“³⁴⁶

Es geht gar nicht mehr darum, dass Empfehlungen ausgesprochen würden oder Motivierungsansätze, Erwartungen formuliert wären oder Ansätze von Gesprächen.

³⁴³ Bultmann, R., Das Problem der Hermeneutik, 222.

³⁴⁴ Der US-Amerikaner J.A. Adler bringt einen Gedanken vor, der nicht von der Hand zu weisen und bedenkenswert ist: „Für Leser mit poetischen Neigungen ist der aphoristische Stil eine Freude, ernsthaften Philosophen, die lieber der Gedankenführung folgen und sie kritisch beleuchten wollen, ist er ein Ärgernis.“ (Adler, J.A., van Doren, C., Wie man ein Buch liest, 304.)

³⁴⁵ Stegmaier, W., Nietzsche, 102.

³⁴⁶ Nietzsche, F., CV-CV2 (Fünf Vorreden zu fünf ungeschriebenen Büchern: §2).

Vielmehr handelt es sich um drei konkrete Forderungen, die erfüllt werden müssen, damit die Zukunft der Bildungseinrichtungen in Angriff genommen werden kann.

4.3.5.4. RUHE.

„Für die ruhigen Leser ist das Buch bestimmt, für Menschen, welche noch nicht in die schwindelnde Hast unseres rollenden Zeitalters hineingerissen sind und noch nicht ein götzendienerisches Vergnügen daran empfinden, wenn sie sich unter seine Räder werfen, für Menschen also, die noch nicht den Werth jedes Dinges nach der Zeitersparniß oder Zeitversäumniß abzuschätzen sich gewöhnt haben. Das heißt – für sehr wenige Menschen. Diese aber »haben noch Zeit«, diese dürfen, ohne vor sich selbst zu erröthen, die fruchtbarsten und kräftigsten Momente ihres Tages zusammen suchen, um über die Zukunft unserer Bildung nachzudenken, diese dürfen selbst glauben, auf eine recht nutzbringende und würdige Art bis zum Abend zu kommen, nämlich in der *meditatio generis futuri*. Ein solcher Mensch hat noch nicht verlernt zu denken, während er liest, er versteht noch das Geheimniß, zwischen den Zeilen zu lesen, ja er ist so verschwenderisch geartet, daß er gar noch über das Gelesene nachdenkt – vielleicht lange nachdem er das Buch aus den Händen gelegt hat. Und zwar nicht, um eine Recension oder wieder ein Buch zu schreiben, sondern nur so, um nachzudenken! Leichtsinziger Verschwender! Du bist mein Leser, denn du wirst ruhig genug sein, um mit dem Autor einen langen Weg anzutreten, dessen Ziele er nicht sehen kann, an dessen Ziele er ehrlich glauben muß, damit eine spätere, vielleicht ferne Generation mit Augen sehe, wonach wir, blind und nur vom Instinkt geführt, tasten.“³⁴⁷

Elitär, aber durchaus noch möglich für viele erscheint es, dass Menschen sich in Ruhe dem Lesen widmen, ohne den Aspekt der Verwend- und Verwertbarkeit des Gelesenen im Blick. Sie bilden sich, indem sie in Ruhe wahrnehmen, was sie sehen und hören. „Es kommt nur darauf an, leidenschaftlich beim Spiel der Zeichen und Sinnlichkeiten zu verweilen und nicht ins Vorstellen eines Abwesenden abzusinken – wie die Theoretischen und Geistesabwesenden es unablässig tun.“³⁴⁸ Nicht intellektuelle Begabung oder persönliche Disziplin des Lesenden stellt Nietzsche in den Vordergrund, sondern eine Art der Lebensform, die sich dadurch kennzeichnet, dass der Mensch in ihr in sich ruht. Es ist eine Ruhe, in der der Leser, in sich selbst versunken, bei sich selbst verweilt, in einer Gegenwart, die sich nichts vornimmt und nichts plant.

Nietzsche beschreibt dies in den Liedern des Prinzen Vogelfrei so:

³⁴⁷ Nietzsche, F., CV-CV2.

³⁴⁸ Sloterdijk, P., *Der Denker auf der Bühne*, 89.

*Hier sass ich, wartend, wartend, - doch auf Nichts,
Jenseits von Gut und Böse, bald des Lichts
Geniessend, bald des Schattens, ganz nur Spiel,
Ganz See, ganz Mittag, ganz Zeit ohne Ziel.*

*Da, plötzlich, Freundin! Wurde Eins zu Zwei -
- Und Zarathustra gieng an mir vorbei ...³⁴⁹*

In Sils-Maria, den Berg erklimmen, bergauf, von wo aus der Blick von oben möglich wird, sitzt Nietzsche und wartet. Und wartet. So wartend, bei sich selbst, gibt er sich dem Spiel des Lichts hin, das mit seinen Schatten je neue Perspektiven eröffnet, die sich ohne Ziel in ihrer Zeit verändern, stetig in Bewegung sind, nicht verharren, nicht warten, und den Betrachter in ihre Bewegung mit hineinnehmen, eine Zeit, die im festen Kreislauf immer neu vorwärts rollt und ab-läuft. Wieder bezeichnet Nietzsche dieses Warten als Spiel, das in seiner Ernsthaftigkeit eine Vollendung zeigt, die See und Mittag und Zeit in ihrer Ganzheit zur Darstellung bringt, in einer Ruhe, die eine Kraft des Werdens beinhaltet, „das kein Sattwerden, keinen Überdruß, keine Müdigkeit kennt“: „diese meine *d i o n y s i s c h e* Welt des Ewig-sicher-selber-Schaffens, des Ewig-sich-selber-Zerstörens, diese Geheimniß-Welt der doppelten Wollüste, dieß mein Jenseits von Gut und Böse, ohne Ziel, wenn nicht im Glück des Kreises ein Ziel liegt, ohne Willen, wenn nicht ein Ring zu sich selber guten Willen hat, - ...“³⁵⁰. In dieser Situation sieht Nietzsche Zarathustra. Wir können ohne Bedenken in des Wortes ursprünglicher Bedeutung von einer Vision sprechen. Ruhe und Bewegung stehen nicht im Gegensatz. Einer Ruhe, die nicht zur Anschauung kommt, die Bewegung als Aktionismus versteht und ruhelosem Tätigsein, schwört Nietzsche kategorisch ab. Gerade darin liegt eine Gefahr, die jegliche Kultur zur Barbarei niederzwingt.

„*D i e m o d e r n e U n r u h e .* - Nach dem Westen zu wird die moderne Bewegtheit immer grösser, so dass den Amerikanern die Bewohner Europa's insgesamt sich als ruheliebende und geniessende Wesen darstellen, während diese doch selbst wie Bienen und Wespen durcheinander fliegen. Diese Bewegtheit wird so gross, dass die höhere Cultur ihre Früchte nicht mehr zeitigen kann: es ist, als ob die Jahreszeiten zu rasch auf einander folgen. Aus Mangel an Ruhe läuft unsre Civilisation in eine neue Barbarei aus. Zu keiner Zeit haben die Thätigen, das heißt die Ruhelosen, mehr gegolten. Es gehört deshalb zu den nothwendigen Correkturen, welche man am Charakter der Menschheit vornehmen muß, das beschauliche Elemente in grossem Maasse zu verstärken. Doch hat schon jeder Einzelne, welcher in Herz und Kopf ruhig und stetig ist, das Recht zu glauben, dass er nicht nur ein gutes Temperament, sondern eine allgemein nützliche Tugend besitze und durch die Bewahrung dieser Tugend eine höhere Aufgabe erfülle.“³⁵¹

³⁴⁹ Nietzsche, F., FW-Lieder-13.

³⁵⁰ Nietzsche, F., NF-1885,38[12].

³⁵¹ Nietzsche, F., MA-285.

Das beschauliche Element, von dem Nietzsche spricht, wird – nicht nur – in der theologischen Tradition mit den Begriffen der Kontemplation und Meditation benannt. Als bedeutende Denker dieses Lebensstils, der die Anschauung oder Beschaulichkeit in das Zentrum des eigenen Lebensentwurfs stellt, können innerhalb der Mystik des Mittelalters Meister Eckhart, Theresia von Avila und Johannes vom Kreuz genannt werden.

Nutzbringend erscheint Nietzsche solche Meditation, die *meditatio generis futuri*, insofern der, der zur Meditation, einem Nach-sinnen über die Zukunft, in der Lage ist, weil er miteinander verbindet, was zusammengehört: Lesen und Nachdenken als Nachdenken über das Gelesene.

4.3.5.5. KRITERIUM.

Um lesen zu können, müssen Hürden und Hindernisse überwunden werden, die der Leser in sich selbst findet und die in ihm selbst begründet sind. Es handelt sich dabei zuallererst um das, was Nietzsche Bildung nennt:

„... auf keinen Fall, nach Art des modernen Menschen, sich selbst und seine »Bildung« unausgesetzt etwa als Maßstab dazwischen bringe, als ob er damit ein Kriterium aller Dinge besäße. Wir wünschen er möge gebildet genug sein, um von seiner Bildung recht gering, ja verächtlich zu denken.“³⁵²

Bildung wird von Nietzsche hier bezüglich des Lesens in einer Weise dargestellt, dass sie im Bereich des Konsums erscheint. Sie kann erworben werden, im Sinn eines Gutes, das einem vorhandenen Bestand an Gütern hinzugefügt wird. Mit diesem neuen Bestand, mit diesem Besitz, mit seinen Inhalten, mit Hilfe der gelernten und angelesenen Bildungsinhalte wird ein Kriterium erworben, das Anwendung finden kann in allen Bereichen des Lebens, wenn Neues auftritt, Änderungen erscheinen, Kritik aufleuchtet, Gedanken aufleuchten, die bisher Bekanntes, Gewohntes in seiner Relevanz und Stichhaltigkeit angesichts der neuen Situation befragen und in Frage stellen. Somit stellt sich diese erworbene Bildung sozusagen zwischen den Leser und den neuen Sachverhalt und wird zum Kriterium der Beurteilung und Bewertung, zum Filter, der aussondert, was Bestand haben soll und verworfen werden kann. Der Leser liest dann bereits mit einem Maßstab, der misst, bevor über das Gelesene nachgedacht worden ist, er beurteilt, bevor er das, was er liest, bedenkt. Bildung wird so zum Filter, der verhindert, dass der Leser sich mit dem Gelesenen konfrontiert und auseinandersetzt. Dass Leser sich einer Einschränkung unterordnen und diese sogar suchen und erwerben wollen, muss auf dem Hintergrund verstanden werden, dass der moderne Mensch sich und seine Bildung in der Auseinandersetzung mit der Welt, in der er lebt, mit dem Ziel dazwischen bringt, damit eben alle Dinge bewertet und beurteilt werden können. Anstatt sich der Auseinandersetzung und Konfrontation zu stellen, wird ein Weg gewählt, ein intellektueller, der jegliche Auseinandersetzung und Konfrontation vermeidet. Dies kann nur verhindert werden, indem der Leser auf Distanz zu seiner eigenen Bildung geht, den Horizont seiner Vorurteile auf

³⁵² Nietzsche, F., CV-CV2.

ein möglichst geringes Maß reduziert und vor allem nicht den Bereich zur Sondierung verwendet, der eigentlich und im ursprünglichen Sinn ja gerade zur Erweiterung führen soll. Nietzsche beschreibt in *Menschliches, Allzumenschliches*, welche Sinnhaftigkeit Bildung, die sich der Beschäftigung mit den Klassikern der Literatur, der „höheren Kultur“, widmet, dem Lesen also an den höheren Bildungseinrichtungen, beinhaltet:

„U n t e r s c h ä t z t e W i r k u n g d e s g y m n a s i a l e n U n t e r r i c h t s .
– Man sucht den Werth des Gymnasiums selten in den Dingen, welche wirklich dort gelernt und von ihm unverlierbar heimgebracht werden, sondern in denen, welche man lehrt, welche der Schüler sich aber nur mit Widerwillen aneignet, um sie, so schnell er darf, von sich abzuschütteln. Das Lesen der Classiker – das giebt jeder Gebildete zu – ist so, wie es überall getrieben wird, eine monströse Procedur: vor jungen Menschen, welche in keiner Beziehung reif dazu sind, von Lehrern, welche durch jedes Wort, oft durch ihr Erscheinen schon einen Mehltau über einen guten Autor legen. Aber darin liegt der Werth, der gewöhnlich verkannt wird – dass diese Lehrer die a b s t r a c t e
S p r a c h e d e r h ö h e r n C u l t u r reden, schwerfällig und schwer zum Verstehen, wie sie ist, aber eine hohe Gymnastik des Kopfes; dass Begriffe, Kunstausdrücke, Methoden, Anspielungen in ihrer Sprache fortwährend vorkommen, welche die jungen Leute im Gespräche ihrer Angehörigen und auf der Gasse fast nie h ö r e n . Wenn die Schüler nur hören, so wird ihr Intellect zu einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise unwillkürlich präformiert. Es ist nicht möglich, aus dieser Zucht völlig unberührt von der Abstraction als reines Naturkind herauszukommen.“³⁵³

Natürlich ist es auch Nietzsche ein Anliegen, dass die Klassiker der Literatur von jungen Leuten gelesen werden, allerdings bei ihm unter einem Aspekt, der den Schwerpunkt nicht in erster Linie auf ein Kennenlernen der einzelnen Werke legt, derart, dass damit ein Kanon an zu lesenden Büchern erfüllt bzw. angefüllt wird, sondern ihm geht es im Lesen um das Hören auf die Sprache, die die literarischen Texte sprechen. Ein Lesen, das lediglich die Erfüllung eines Lese- oder Lehrplans, eines Bildungskanons also, im Blick hat, gegen den Willen der Schüler, führt im letzten dazu, dass die Schüler das Gelesene so schnell wie möglich wieder abstoßen. Es kommt zu keiner gedanklichen Auseinandersetzung oder intellektuellen Erweiterung. Im Gegenteil, das Lesen wird zur verpflichtenden Tätigkeit, die keinerlei nachhaltige Bedeutung für den jungen Menschen zeitigt, weil ihm nicht erkenntlich wird, warum er das tut, was er tut. In der Sprache aber, die die Lehrkräfte mit den Schülern sprechen, bieten sie ein Fundament an, das im Hören deutliche Spuren beim Hörer hinterlässt. Sprache nämlich formt den jungen Menschen, der oftmals außerhalb der Schule nicht die Möglichkeit besitzt, sich mit einer abstrakten Sprache zu beschäftigen, die zu einer Betrachtung führen kann. Auch hier wieder entscheidet sich Nietzsche im Zusammenhang mit der Notwendigkeit des Lesens für eine Wortwahl, die das Denken im Bereich des Sehens und Schauens, wie oben bereits innerhalb der Reflexion über die Ruhe ausgeführt, darstellt. Lesen als Nachdenken führt zur Betrachtung, zur Anschauung, zum Sehen, zu Einsicht und Erkennen.

³⁵³ Nietzsche, F., MA-266.

4.3.5.6. RESULTATE.

Keine messbaren, empirisch feststellbaren Ergebnisse, Tabellen und Statistiken, nichts, was handgreiflich wird, keine Resultate dürfen erwartet werden. Denn darauf zielt Lesen im Sinne Nietzsches nicht. Sie können als Nebeneffekte Ergebnis werden, notwendig sind sie nicht, weil nicht beabsichtigt. Durchaus ironisch nimmt Nietzsche wieder das Bild des Bergsteigens auf und zeigt, dass die Freunde der Tabellen so sehr mit sich und ihren Tabellen beschäftigt sind, dass sie, oben angekommen, nichts sehen und deshalb wieder zu ihrem Tabellenwerk hinabsteigen – ohne Erkenntnis?

„Tabellen und neue Stundenpläne für Gymnasien und andre Schulen verspreche ich nicht, bewundere vielmehr die überkräftige Natur jener, welche imstande sind, den ganzen Weg von der Tiefe der Empirie aus bis hinauf zur Höhe der eigentlichen Kulturprobleme und wieder von da hinab in die Niederungen der dürrsten Reglements und des zierlichsten Tabellenwerks zu durchmessen; sondern zufrieden, wenn ich, unter Keuchen, einen ziemlichen Berg erklommen habe und mich oben des freieren Blicks erfreuen darf, werde ich eben in diesem Buche die Tabellenfreunde nie zufriedenstellen können.“³⁵⁴

Hören wir hier in den Vorreden zu den ungeschriebenen Büchern heraus, dass es durchaus möglich scheint, einen Leser zu finden, der diese Forderungen erfüllt, werden wir im Zarathustra dann schließlich daran nicht mehr glauben können. Dort schlägt Nietzsche einen Ton an, der jegliche Möglichkeit der Existenz eines denkenden, hörenden und sehenden Lesers ausschließt.

„Vom Lesen und Schreiben.

Von allem Geschriebenen liebe ich nur Das, was Einer mit seinem Blute schreibt. Schreibe mit Blut: und du wirst erfahren, dass Blut Geist ist.

Es ist nicht leicht möglich, fremdes Blut zu verstehen: ich hasse die lesenden Müssiggänger.

Wer den Leser kennt, der thut Nichts mehr für den Leser. Noch ein Jahrhundert Leser – und der Geist selber wird stinken.

Dass Jedermann lesen lernen darf, verdirbt auf die Dauer nicht allein das Schreiben, sondern auch das Denken.

Einst war der Geist Gott, dann wurde er zum Menschen, und jetzt wird er gar noch Pöbel. ...

Wer in Blut und Sprüchen schreibt, der will nicht gelesen, sondern auswendig gelernt werden. ...

³⁵⁴ Nietzsche, F., CV-CV2.

Ihr seht nach Oben, wenn ihr nach Erhebung verlangt. Und ich sehe hinab, weil ich erhoben bin. ...“³⁵⁵

Der Text, aus der Perspektive des bisher Vorgetragenen betrachtet, zeigt die Katastrophe auf - und stellt sie zugleich dar -, der sich der moderne Mensch zu stellen hat. Es geht um die Alternative des mit Blut geschriebenen Gedankens, der dem blutleeren Gerede der modernen Zeit gegenüber steht. Liebe zum Gedanken, der schriftlich fixiert ist, ist an das Schreiben mit dem Blut gebunden, weil Blut selber Geist ist. Dies zeigt sich der Erfahrung, die sich dem Experiment des Lebenseinsatzes aussetzt, indem sie sich der Paradoxie von Welt, die „eine asymptotische Welt, eine Welt des Isolierten“³⁵⁶ ist, und Leben stellt. „Es ist unmöglich, sich diese Welt begrifflich durchzudenken, denn gerade das begriffliche Denken ist es, wogegen diese Welt sich stemmt, und was seinerseits diese Welt zerstört. Zwar gibt es auch hier ein Trennen und Verbinden, ein Vergleichen und Beziehen, ein Gliedern und Ordnen, aber in den Bindungen überwiegt die Trennung, in den Bezogenheiten bleibt das Nebeneinander, in den Ordnungen die Sonderung der Glieder bestehen. Kurz, diese Welt ist nicht Kosmos, sie ist Sonderung, Empirie.“³⁵⁷ Wer sich der Erfahrung verweigert, wird Lesen immer schon als Müßiggang verstehen, als Unterhaltung und Zeitvertreib. Er versteht nichts davon, was sich dem eröffnet, der sein Blut in die Erfahrung einbringt. Von der Erfahrung hängt schließlich alles ab. Obwohl sie dem Menschen gefährlich wird, er sein Blut dafür einsetzen muss, bildet diese Gefahr doch die einzige Möglichkeit für das Leben.

Nun muss Nietzsche im Lauf seiner akademischen und vor allem literarischen Tätigkeit als Philosoph feststellen, dass sich für seine Philosophie kaum Hörer im akademischen Raum und damit auch Leser auf dem Buchmarkt finden. Die Menschen – seiner Zeit – wollen scheinbar nicht hören, was er zu sagen hat. Weil er erkennen muss, dass dies sich nicht ändert und seine Philosophie nicht beachtet wird, kommt er nicht umhin, am Lesen selbst zu zweifeln. Der Leser, der nicht lesen will, um sich unterweisen zu lassen in der „Fähigkeit, das Leiblich-Materielle ohne fremde Hilfe durch den Geist leicht zu machen“³⁵⁸, um sich mit der Paradoxie des Lebens auseinander zu setzen und sich ihr zu stellen, der interessiert Nietzsche nicht (mehr). Im Gegenteil: den sieht er als das eigentliche Problem der kommenden Zeit. Denn nach einiger Zeit, geprägt von solchen Lesern, beginnen nicht die Leser, aber sehr wohl

³⁵⁵ Nietzsche, F., *Za-I-Lesen*. Bezüglich einer philosophischen Interpretation dieses Kapitels sei verwiesen auf: Pieper, A., *Zarathustra, 182-192*. Piepers Exegese und Interpretation überzeugen vor allem in der Gesamtschau, mit der sie die Bezüge der einzelnen Kapitel untereinander aufzeigt, sie bemüht sich um eine Darstellung des Kontextes. Dass damit – natürlich – auch die Gefahr verbunden ist, eine Ordnung aufzubauen, die dem Zarathustra nicht zu eigen ist, bzw. die gedanklichen Ansätze des Zarathustra in ein philosophisches System zu bringen, zeigt noch einmal die Schwierigkeit auf, die paradoxe Logik dem aristotelisch gebildeten Menschen bereitet. Allzu sehr entsteht beim Leser nach der Lektüre der Eindruck, er habe nun den Zarathustra verstanden und könne ihn in sein persönliches Bildungssystem eingliedern. Davor zu warnen ist das berechtigte und klar formulierte Anliegen Stegmaiers in seiner jüngst veröffentlichten Einführung in Nietzsches Schriften (vgl. Stegmaier, W., *Nietzsche, 105*). Gleichwohl begegnet uns in Piepers Interpretation eine Kontextualisierung der Philosophin, die immer wieder deutlich macht, dass intensivste Auseinandersetzung mit dem Text des Zarathustra vorliegt, die den momentanen Stand der Reflexion wiedergibt, im Wissen darum, dass der Beitrag eine mögliche Perspektive beinhaltet, die Grundlage für weitere gedankliche Auseinandersetzungen werden kann und soll.

³⁵⁶ Jolles, A., *Einfache Formen*, 156.

³⁵⁷ Ebd.

³⁵⁸ Pieper, A., *Zarathustra*, 192.

der Geist zu stinken, er vermodert wie ein Leichnam, noch nicht im Grab, noch mit-
ten unter den Lebenden, den letzten Menschen. Ursache dafür ist ein elitärer Gedan-
ke, der provozierend formuliert, dass nicht jeder Mensch in der Lage und willens ist,
(so) zu lesen (wie es für Nietzsche unumgänglich ist). Nicht die Menschen, die nicht
können und nicht wollen, sondern dass man (wer auch immer hierunter zu verste-
hen ist) es ihnen und eben *allen* ermöglicht und damit den Schein erzeugt, als könne
jeder lesen, ist der eigentliche Grund für die sich anbahnende Katastrophe: Der Weg
von oben hinab in die Niederungen des Pöbels, wo jeglicher Geist zunichte gemacht
wird. Nicht genug, dass der Geist, der einst Gott war, zum Menschen wurde, jetzt
wird er sogar pöbelhaft. Die Inkarnation des Geistes im Pöbel stellt die letzte Stufe
der Entwicklung oder wie man richtiger sagen müsste der Zersetzung dar. Wo im
Christentum galt, dass das Wort Fleisch geworden ist und damit die Rettung der
Menschen verbunden war – ja, sie war genau an diesen Geist, der Mensch wurde,
gebunden und bezüglich der theologischen Diktion der Inkarnation eröffnete sich ein
Jahrhunderte langer philosophischer, theologischer und politischer Streit, der im Be-
griff des $\mu\omicron\mu\omicron\upsilon\sigma\iota\omicron\varsigma$ auf dem Konzil von Nicaea 325 n. Chr. zu einem – vorläufigen –
Ende kam –, wird nun der Abstieg in den Pöbel hinein, die Pöbelwerdung des Geis-
tes als unterster Stufe alles Denkbaren zum endgültigen Untergang: statt der Rettung
gibt sich der Pöbel selbst preis. Dieser Abstieg verdeutlicht noch einmal die im Leben
und Werk Nietzsche so bedeutende Bewegung des bergaufwärts Steigenden. Er,
Nietzsche, bleibt auf dem Gipfel des Berges, von dem aus alles Sehen und Betrach-
ten, alles Erkennen und damit Verstehen möglich wird, einsam und allein. Seine Le-
ser, seine möglichen Leser, folgen ihm dorthin nicht. Der zentrale Gedanke der Auf-
klärung, dass Lesen als Kulturtechnik im Rahmen der Bildung und damit Befreiung
des Menschen aus seiner Entmündigung allen eröffnet werden kann, bildet für
Nietzsche das Hauptproblem. Denn es ist doch – nur – eine Elite, die von oben auf
den Pöbel herabschaut, und nur diese Elite bewohnt die Gipfel der Berge, sie, die in
der Lage ist zu lesen – und es muss ergänzt werden: im Sinne Nietzsches. Warum
Pieper hier meint, dass Zarathustra „nicht unbedingt einer exklusiven Elite das Wort
reden“³⁵⁹ will, kann nicht nachvollzogen werden. Auch Pieper ist der Auffassung,
dass Nietzsche den „Verlust an Qualität durch Quantifizierung“³⁶⁰ beklagt. Aller-
dings erkennt sie in der Bewegung, die Nietzsche darstellt, eine „Degeneration des
Geistes“³⁶¹, die einen Weg beschreiben will und nicht die Pole, zwischen denen sich
der Weg befindet, der fälschlicherweise von den Menschen begangen wird, ohne
dass damit der Gedanke einer Elite verbunden ist. Aber muss nicht gesehen werden,
dass der Mensch in seinem Weg bergab den Geist auf der Höhe des Gipfels zurück-
lässt, dort wo sich Zarathustra befindet, der hinabschaut in die Tiefen? Zarathustra
muss als Symbol einer Elite gesehen werden, die gegen alle Tendenzen zur Mittel-
mäßigkeit in der Lage ist, den Gedanken der Körpergeistigkeit³⁶², der die Schaffung
eines persönlichen Lebenssinns beinhaltet, zu formulieren und zu erfahren. Auch
wenn bezüglich des Lesens aus moderner Sicht der Gedanke einer Auswahl, einer
Elite beinahe unerträglich scheint, bezüglich des Lesens bei Nietzsche kann er nicht
eliminiert werden. Zarathustra i s t erhoben.

³⁵⁹ Pieper, A., Zarathustra, 184.

³⁶⁰ Ebd.

³⁶¹ Ebd.

³⁶² Vgl. Sloterdijk, P., Der Denker auf der Bühne, 137.

Schreiben und Denken werden auf Dauer verderben, wie verdorbene Lebensmittel werden sie den Menschen gefährlich, ja lebensgefährlich. Sie stinken nicht nur, sie zersetzen und machen krank. Da der lesende Müßiggänger nur liest, was seinem Müßiggang entspricht, stellen sich die Schriftsteller darauf ein und verfassen leicht Verdauliches - um die orale Metaphorik noch einmal zu verwenden. Und damit beginnt ein *circulus vitiosus* anzurollen, der beinahe unbemerkt alles auffrisst, wovon sich die Menschen so viel erwarten: von ihren Büchern, ihren Schriftstellern und ihrem Lesen. Bis sie nichts mehr erwarten, weil es nichts mehr zu erwarten gibt, weder von den Büchern, noch von den Schriftstellern oder gar vom Lesen. Das Unheil nimmt seinen Gang und unterstreicht, dass der letzte Mensch - auch als Leser - überwunden werden muss.³⁶³

Damit erteilt Nietzsche dem Schreiben einen Todesstoß, der seinen Anstoß im Lesen hat. Die Leser sind es, die das Schreiben verderben und damit das Denken. Die Konsequenzen, die Nietzsche aufzeigt, verweisen auf die hohe Verantwortung und Bedeutung, die dem Lesen und dem Leser zukommen. Von ihm hängt alles ab, was mit dem Denken des Menschen zu tun hat.

Aphoristisch - erst beobachtend, dann konzentriert-verdichtend - bringt Nietzsche auf den Punkt, dass Lesen nicht automatisch und per se zu einer besonderen Form des Denkens führt, sondern gerade im Gegenteil alles Denken auch verderben kann. Es wäre also dann mit dem Lesen an und für sich noch gar nichts gewonnen, jedenfalls nicht, wenn es darum gehen soll, durch Lesen Menschen zum Denken zu führen. Dass Menschen lesen und auch dass alle es tun, hat noch nichts damit zu tun, dass Menschen denken. Damit zeigt Nietzsche, dass das Ideal der Aufklärung, alle Menschen in das Licht der Erkenntnis - auch durch die Methode des Lesenlernens - zu begleiten, durch die Realität eingeholt wird. Lesen bedarf der Reflexion, der Fähigkeit und der Bereitschaft, sich auf das Gelesene einzulassen, in Relation mit dem Text zu treten, der eine Hilfestellung leisten *kann*, einen Weg zu begehen, der unweigerlich aus der Menge der Menschen herausführt, hinauf auf einen Berg, wo der Blick, die Perspektive, sich wesentlich verändert - und damit auch der Leser selbst.

³⁶³ Pieper führt in diesem Zusammenhang aus: „Alles Große wird banalisiert, ja trivialisiert, wenn es dem Durchschnitt angepasst und für jedermann erreichbar gemacht wird. ... Einer, der in der Absicht schreibt, eine möglichst breite Leserschaft zu bekommen, wird mit der Zeit immer mehr Zugeständnisse an das Publikum machen. Er spricht dann nicht mehr wie Zarathustra als einzelner zum einzelnen, um diesen zu Selbstüberwindung und Erschaffung seines je höchst persönlich zu tätigen Lebenssinns aufzufordern; vielmehr wird er sein ursprünglich auf das Individuum abzielendes Anliegen verallgemeinern und dadurch das Moment des Geistigen auf ein fassliches Mittelmaß nivellieren, auf eine abgeflachte griffige Lebensweisheit, die problemlos von jedermann angeeignet werden kann.“ (Pieper, A., Zarathustra, 184) Dieser Gedanke kann und muss als Provokation und Herausforderung daraufhin überdacht werden, welche Konsequenzen er für das Thema Lesen im Rahmen der Didaktik der Philosophie hat oder haben kann. So wird besonders der Begriff „Bildung“ mit seinen Implikationen von Nietzsche her radikal kontrovers zu verstehen sein, auf dem Hintergrund dessen, dass es noch bei Christian Garve 1796 eine Zielvorstellung gibt, die darin besteht, „in die gemeinen Kenntnisse etwas mehr Licht, Genauigkeit und Ordnung zu bringen“ (Garve, C., „Von der Popularität des Vortrags“, in: ders., Popularphilosophische Schriften über literarische, ästhetische und gesellschaftliche Gegenstände, Bd. II, Faksimile, Stuttgart 1974, 1063.)

Nietzsche selbst muss erfahren, dass seine eigenen Werke keinen großen Anklang bei der lesenden Öffentlichkeit finden. Einige wenige ehemalige und noch weniger gegenwärtige Weggefährten – im wahrsten Sinn des Wortes – lassen sich zu seinen Lebzeiten auf seine Veröffentlichungen ein. Für seinen Verleger ist es eine große Herausforderung, bei minimaler Auflagezahl die Verbindung zu dem sich im mitmenschlichen Umgang schwierig erweisenden Autor Nietzsche aufrecht zu erhalten.

4.4. ZUSAMMENFASSUNG

Nietzsche beschreibt eine Bewegung innerhalb der Tätigkeit des Lesens, die seinem eigenen Lebensweg bis zur völligen existentiellen Identifikation entspricht: den mühsamen Weg des Wanderers hinauf auf den Berg, wo ihm an höchster Stelle ein Blick zurück eröffnet wird, der sein Leben neu ordnet und strukturiert. Lesen wird zu einem persönlichen Erleben – und man wird darauf achten müssen, solches Erleben nicht in Nähe des Erlebnisses im Sinn moderner Eventorientierung zu bringen – leiblicher Konfrontation des Gelesenen mit dem eigenen Leben. Elitär insofern, als es den Leser in eine wandernde Bewegung treibt, dorthin, wo der Blick von oben möglich wird. Diese vertikale Bewegung nach oben zieht den Leser hinauf auf die Gipfel und Höhen der Berge, weg aus den Niederungen menschlicher Gemeinschaft, und ermächtigt ihn, aus der Blindheit des gesellschaftlichen Gebunden-seins herausgeführt, zu einem Blick von oben. Der Leser nimmt sich selbst im Akt des Lesens aus den Bindungen heraus, die ihm seinen Blick verstellen, und erfährt dabei in der Bewegung des Sich-weg-Fort-Bewegens die Ermöglichung des Wegs zu sich selbst. Die Bewegung selbst ist bereits das Spezifikum allen Lesens, immer Experiment, Versuch und Risiko, Spiel dabei, weil wie ein Rad aus sich selber rollend, neu schöpfend und hervorbringend. Gerade solches schöpferisches Element und Moment, alles rein rezeptive übersteigend, ist Ziel und Zweck des Lesens. Lesen bringt den Leser in eine Bewegung, die Neues schafft.

*Aufwärts
„Wie komm ich am besten den Berg hinan?“ -
Steig nur hinauf und denk nicht dran!³⁶⁴*

Wo der Leser nicht willens oder in der Lage ist, sich auf diese Bewegung einzulassen, scheint es Nietzsche nicht mehr sinnvoll, von lesen zu sprechen. Es würde dann nur noch gesammelt werden, die Buchstaben würden aufgelesen und der Akt des Lesens bestünde in einem quantitativen Horten von Informationen, die es in eine Ordnung zu bringen gälte, die bereits bekannt und vorgegeben ist.

³⁶⁴ Nietzsche, F., FW-Vorspiel-16.

5. STELLENWERT DES LESENS IN DER FACHDIDAKTIK

5.1. FACHDIDAKTISCHE IMPULSE AUS DER BESCHÄFTIGUNG MIT F. NIETZSCHE

Es gilt nun, das bei Nietzsche Erkannte auf seine Bedeutung für didaktische Überlegungen zum Thema Lesen im Philosophieunterricht zu befragen.

Folgende Impulse können dabei einfließen:

1. Lesen ist im Bereich der unmittelbaren Erfahrung des Menschen einzuordnen und wird im Wesentlichen nicht als Akt der Vermittlung zwischen Autor und Leser verstanden, so dass dem Text die Rolle des Mediums zuzugestehen wäre. Vielmehr ist Lesen im Sinne Nietzsches ein eigenständiger Akt der Zuwendung des Menschen zu sich selbst und seiner Welt, ein Akt der Selbsterkenntnis, nicht dergestalt, dass in erster Linie Informationen mit Hilfe des Textes gewonnen und erhalten werden können, sondern in der Konfrontation des Lesers mit dem Text erkennt der Mensch wieder und erschließt sich ihm je neu, was immer schon ihm eigen und wesentlich war und ist. Medial ist der Text deshalb nicht zu verstehen, weil er nicht eine Erfahrung vermittelt, die dem Leser neu ist, sondern den Leser vor sich selbst bringt und stellt. Deshalb wird es nicht von erstem Belang sein, möglichst viel und möglichst alles (also quantitativ) eines wie auch immer (qualitativ) gestalteten Lese-kanons oder -spiegels oder einer aktuellen Bestsellerliste gelesen zu haben. Zentral ist der Akt der Konfrontation durch das Lesen als Akt der unmittelbaren Erfahrung, der zu einem Wiedererkennen führt. Martin Walser, der sich im Laufe seines schriftstellerischen Werdegangs immer wieder mit der Frage nach dem, was Lesen für ihn selbst bedeutet, beschäftigt und dabei sein eigenes Leseverhalten reflektiert³⁶⁵, bringt einen Vergleich, der den Punkt der aktiven Erfahrung deutlich zu machen vermag: „Lesen, das kennen alle Leser, lesen ist nicht wie Musikhören, sondern wie Musizieren. Was beim Musizieren in uns passiert, das passiert in uns beim Lesen. Wir werden etwas, was wir sonst nicht sind. Wenn die Sonate aus, der Roman zu Ende ist, sind wir wieder die gewöhnlichen Menschen. Aber solange wir Dostojewski, Nietzsche oder Karl Barth lesen, sind wir mehr als wir sonst sind.“³⁶⁶ An anderer Stelle formuliert Walser den Begriff vom „Vollzugstext“³⁶⁷, wodurch er zum Ausdruck bringen kann, dass das Vollziehen und nicht der Informationsgewinn das Zentrum der Begegnung mit dem gelesenen Text – und damit mit sich selbst – bildet.
2. Solches Lesen ist und bleibt Experiment, insofern jegliche Erfahrung des Menschen mit sich selbst und der Welt, in der er lebt, immer experimentellen Charakter aufweist und bewahrt. Der Mensch experimentiert lesend mit sich. Das

³⁶⁵ Siehe: Walser, M., *Der Leser hat das Wort*, 2012. Ders., *Des Lesers Selbstverständnis. Ein Bericht und eine Behauptung*, 1993.

³⁶⁶ Walser, M., *Der Leser hat das Wort*, 19.

³⁶⁷ Walser, M., *Des Lesers Selbstverständnis*, 28.

Versuchslabor, in dem die Experimente durchgeführt werden, ist die existentielle Lebenspraxis, in der sich das Subjekt zu bewähren hat.

3. „Denn der Text soll aus der Leidenschaft des Denkens heraus funktionieren, ohne jedoch die Grundregeln einer diskursiv und argumentativ kontrollierten Gedankenentwicklung außer Acht zu lassen. Als ein idealtypisches Modell für diese Literalität des Philosophierens, gleichzeitig als ein Beweis für seine Literarizität, können die Schriften Nietzsches dienen. Sie demonstrieren den Zusammenhang zwischen Stil und Gedanken, indem sie ein spielerisch-experimentelles Denken vorführen, eine überzeugende ästhetische Stimmigkeit aufweisen und über einen hohen Authentizitätsfaktor verfügen. Nietzsches Texte argumentieren nicht nur, sie sind auch voller Expression – voller Verdacht und Gewissheit, Beweis und Vermutung, Frage und Antwort.“³⁶⁸

Unter Berücksichtigung der grundsätzlichen Problematik klassifizierender Einteilungen soll daraufhin und von dorthin eine Darstellung wesentlicher Beiträge, systematischer Ansätze wie auch von Einzelbeiträgen aus der Fachdidaktik zum Thema Lesen im Philosophieunterricht vorgestellt werden, insofern sie typisch und exemplarisch unterschiedliche Sichtweisen und Lesekonzepte vorstellen. Die Darstellung geht dabei so vor, dass einzelne fachdidaktische Systematiken immer dann eine eingehende Erörterung erfahren, wenn die Behandlung der Thematik des Lesens Konsequenz und Weiterführung eines eigenständigen Ansatzes bilden. Aus der im ersten Teil der Arbeit gewonnenen Einsicht in die unterschiedlichen Modi philosophischen Lesens kann dabei der Versuch gewagt werden, die Beiträge aus der Forschungsgeschichte darauf hin zu überprüfen, welchen Lesemodus sie für ihren Ansatz voraussetzen.

5.2. FACHDIDAKTISCHE ANSÄTZE IN DER TRADITION ANALYTISCHEN LESENS

Es zeigt sich, dass die meisten Fachdidaktiker bzgl. des Lesens im Philosophieunterricht auf die Tradition des analytischen Lesemodus zurückgreifen, dabei das Lesen des Textes meist als basale Fähigkeit voraussetzen und dies in einer Weise, die dem Akt des Lesens als Erstzugang des Lesers zum Text keinen bzw. nur einen für die eigentliche Arbeit der Textauslegung vorbereitenden bzw. funktionalen Platz im Rahmen des Philosophierens zuweist. Daraus folgt dann, dass dem Lesen philosophischer Texte fachdidaktisch keine besondere bzw. beachtenswerte Stellung zukommt oder eingeräumt wird. Allerdings werden dabei auch Modifikationen vorgenommen. Differenzierungen, die mehr und mehr die kreativ-schöpferische Dimension des Leseaktes in Betracht ziehen, bleiben aber letztendlich dem Lesemodus des analytischen Lesens als Texterarbeitung verhaftet. In der Folge kommt es schließlich zur Fragestellung, ob das Lesen philosophischer Texte wesentlich dem Philosophieunterricht zugehörig ist, ohne dabei aber die Frage nach einem der Philosophie eigenen Lesemodus zu erwägen.

³⁶⁸ Zeder, F., Skeptisches, narratives und literales Philosophieren im Philosophieunterricht, 64.

Schmucker-Hartmann, Rehfus, Euringer und Pfister stehen für eine strikte Forderung nach analytischer Texterarbeitung philosophischer Texte im Philosophieunterricht, die den Akt des Lesens des Textes gegenüber der Texterarbeitung in einem hierarchischen Verhältnis sieht.

Differenzierungen lassen sich bei Rosenberg, Brandt, Pfeifer, Brüning, Rohbeck und Steenblock erkennen; kritische Fragen bezgl. der Relevanz des Lesens philosophischer Texte für den Philosophieunterricht bringen van der Leuw/Mostert vor.

JOSEF SCHMUCKER-HARTMANN – WULFF REHFUS – MARTIN EURINGER – JONAS PFISTER – JAY F. ROSENBERG – REINHARD BRANDT – VOLKER PFEIFER – BARBARA BRÜNING – JOHANNES ROHBECK -

Schmucker-Hartmann legt 1980 seine *Grundzüge einer Didaktik der Philosophie* vor, in denen kein expliziter Methodenkatalog für den Philosophieunterricht enthalten ist, so dass die Thematik des Lesens philosophischer Texte weniger unter dem Aspekt der konkreten Methodenwahl erscheint als vielmehr unter dem allgemeineren Begriff pragmatischer Grundsätze und Instrumentarien. Im Bereich „Die Grundformen des Unterrichts“³⁶⁹ erscheint der Blick auf das Lesen, insofern im Rahmen der im theoretischen Teil der Arbeit vorgestellten Grundformen an späterer Stelle der Lektüreunterricht als pragmatisches Instrument des Philosophieunterrichts beschrieben wird. Schmucker-Hartmann ist der Meinung, dass Grundformen des Unterrichts nur in drei Formen vorliegen. „Entweder orientiert man sich im Unterrichtsgeschehen *leitend* an der Perspektive des Lehrers, oder man orientiert sich *leitend* an der Perspektive einer in begrifflich objektivierter Darstellung zugänglichen Sache, oder man orientiert sich *leitend* an der Perspektive der Schüler. Mehr als diese drei Perspektiven sind nicht im Spiel. Ihre Beziehung aufeinander macht den Grundbezug des Unterrichtsgeschehens.“³⁷⁰ Leitende Orientierung kennzeichnet den Prozess des Unterrichtsgeschehens. Auch wenn alle drei Grundformen als Perspektiven, von denen her der Unterricht in seiner Dynamik und seinem prozesshaften Charakter betrachtet wird, in Relation zueinander gebracht werden, so ist doch immer ein Leitmotiv im Vordergrund, von dem her das Unterrichtsgeschehen in Gang gebracht wird. Dass dabei eine hierarchische Beschreibung Lehrer – Sache – Schüler von Schmucker-Hartmann vorgebracht wird, die sich auch in der weiteren Darstellung seines didaktischen Ansatzes erhält, zeigt an, dass im Vordergrund der Betrachtung der Lehrer steht, der eine objektiviertere Darstellung einer philosophischen Fragestellung bietet, die sich – an dritter Stelle – an den zu unterrichtenden Schüler wendet. Theoretisches Fundament, auf dem alle drei Grundformen des Unterrichts stehen und aufbauen, ist – nur und exklusiv! – „... die im Bewußtsein jedes Menschen angelegte Frage nach dem Dasein ...“³⁷¹. Anhand eigener Erfahrungen mit Studenten legt Schmucker-Hartmann dar, „... wie in uns allen einunddasselbe Bewußtsein vom Dasein in allem denkend tätig wird und folglich in uns allen, wenn wir uns nur hinreichend gründlich verständigen, zu den gleichen Ergebnissen finden muß!“³⁷². Gemeinsames Lesen von Texten führt in

³⁶⁹ Schmucker-Hartmann, J., *Grundzüge einer Didaktik der Philosophie*, 109.

³⁷⁰ A.a.O., 6.

³⁷¹ A.a.O., 22.

³⁷² A.a.O., 12.

der Arbeit des Dozenten mit seinen Studenten zu selben Ergebnissen, „ins Schwimmen gerieten“ die Studenten nur, wenn sie sich Fragen stellen, die über das bisher, also bis zum Stellen der Fragen, im Text Gelesene hinausgehen. Unter Anleitung des Dozenten können die Studenten dies korrigieren und erkennen, dass sie selbst die Fragen stellen, die der Text an anderer, späterer Stelle löst und beantwortet. Lesen als Arbeit am Text wird hier verstanden als ein gemeinsames Erkennen der Fragen, die der Text selbst stellt und zur Lösung führen will. Dies kann und muss so sein, weil das gemeinsame theoretische Fundament des Bewusstseins der Frage nach dem Dasein Grundlage dafür ist, dass Menschen in der Lage sind zu kooperieren und zu kommunizieren. Der Schüler im Philosophieunterricht wird über die drei Grundformen des Unterrichts dazu geführt, dass er sich zunehmend mit der eigenen Bewusstheit des Daseins auseinandersetzt. „Er soll anhand des Nachdenkens über seine eigenen elementaren Lebensfragen anhand der Stoffe und Mittel in den drei Grundformen des Unterrichts erfassen, wie alles Struktur und Bemerklichkeit des Daseins ist und daß man dieses Rätsel zur Förderung der heilbringenden Spontaneität in der denkenden menschlichen Existenz in seiner Größenordnung immer bewußter macht, je besser man das Ganze des Strukturzusammenhangs sichtet, unter dem wir Menschen uns in allem des Daseins bewußt sind und in allem die unfäglich vollkommene Ordnung des Daseins an sich auf die uns gegebene Weise erfahren und erleben.“³⁷³ Deswegen lehnt Schmucker-Hartmann Lernziele für die Didaktik des Philosophieunterrichts ab, im Gegenteil: „... ihr Ziel ist die Veränderung des Verstehens im Sinne der besseren Sichfindung der denkenden Existenz des Menschen. Man redet daher statt von Lernzielen besser von Problemperspektiven, die verstanden werden sollen. Daß der Schüler *nebenbei* auch eine Menge *lernen* muß, um dieses angezielten Verstehens teilhaftig werden zu können, ist eine andere Sache. Das ist eine *conditio sine qua non*. Aber damit allein erreicht er im Philosophieunterricht sein Ziel nie!“³⁷⁴ Bevor sich Schmucker-Hartmann dem Philosophieunterricht als Lektüreunterricht und damit dem Thema des Lesens im Philosophieunterricht zuwendet, fasst er noch einmal sein theoretisches Fundament zusammen, auf dem er seine didaktischen Grundzüge entwickelt: „Das Fundament der Didaktik der Philosophie ist die Daseinsorientierung im Bewußtsein jedes Menschen. Es ist daher identisch mit dem Fundament aller möglichen Philosophie überhaupt. *Didaktik der Philosophie ist daher immer Anleitung zum Selbstdenken*. Es geht um die Erziehung der Schutzbefohlenen zu Autodidakten des Philosophierens. Die Methode liegt in der *Selbstbelehrung*. Die Aufgabe der Didaktik in der Philosophie besteht darin, die Fähigkeit zu fördern, *alle philosophischen Anregungen von außen (Lektüre usw.) auf die eigene Daseinsorientierung in jedem Menschen zurückzuführen und darin diese eigene Orientierung zu verbessern und sich laufend selbst zu belehren*.“³⁷⁵ Dies also sind die theoretischen Voraussetzungen, die das Lesen philosophischer Texte im Philosophieunterricht bestimmen und leiten. Schüler erfahren den Einsatz von Lektüre als wesentlichen Bestandteil des Philosophieunterrichts. Das Lesen philosophischer Texte bildet bei Schmucker-Hartmann das Zentrum, von dem aus die von ihm geforderte Problemperspektive des Schülers in seiner Daseinsfrage erweitert und vertieft wird. „Der Lektüreunterricht soll den Schwerpunkt des Philosophieunterrichtes am Gymnasium bilden. Denn die *großen klassi-*

³⁷³ Schmucker-Hartmann, J., Grundzüge einer Didaktik der Philosophie, 24.

³⁷⁴ A.a.O., 26.

³⁷⁵ A.a.O., 30.

schen Texte werden immer die solideste Basis für die fundamentale Einführung bieten. Was ein großer klassischer Text ist, beurteilt der Lehrer aufgrund seiner eigenen Erfahrung.“³⁷⁶ Die Rolle des Lehrers als Leser wird hier insofern bedeutend, als dessen eigene Leseerfahrung den Hintergrund bildet, von dem her der Lehrer in die Lage versetzt wird, eine angemessene Auswahl an Texten für den Unterricht vorzunehmen. Dass hier als didaktisches Maß angegeben wird, es solle sich um große klassische Texte handeln, und dieses Maß die Lehrkraft selbstständig bestimmt, erscheint äußerst vage, überlässt auf der einen Seite ein hohes Maß an didaktischer Urteilskraft dem Lehrer, stellt aber auf der anderen Seite eine Unverbindlichkeit bei der Auswahl von philosophischen Texten vor, die angesichts des Schriftmaterials - nicht nur - der europäischen Philosophiegeschichte eine Kenntnis voraussetzt, die so von einer Lehrkraft nicht erwartet werden kann. Gleichwohl ist die Bedeutung des lesenden Lehrers für das Lesen im Philosophieunterricht nicht von der Hand zu weisen. Schmucker-Hartmann lässt sich in seinem Lehrerbild jedoch eindeutig von der Aufgabe des akademischen Lehrers an der Universität leiten: „Der Lehrer soll eine erarbeitete Beziehung zu dem Text haben. Er soll sich daher bei der Auswahl auf den eigenen Fundus stützen, den er ständig erweitert. Er kann den Ausbau seines Fundus natürlich auch mit dem Lektüreunterricht verbinden; aber nicht in der Weise, daß er sich reglementierte bzw. reglementierende „Anregungen“ (wie z.B.: sogenannte Lehrbeispiele) aufdrängen läßt, sondern indem er wie jeder Forscher *frei* an die *individuelle Kontinuität* seines eigenen Arbeitens anknüpft.“³⁷⁷ Wird man auch zustimmen, dass die Beziehung des Lehrers zu den im Unterricht von ihm vorgelegten Texten von Bedeutung bzgl. der Aufnahmebereitschaft durch die Schüler sein kann, so wird doch die Darstellung des Lehrers als Forscher dem nicht gerecht, welche Rolle die Lehrperson im schulischen Bildungsprozess zu übernehmen hat. Es bleibt im Schulalltag und in der konkreten Praxis des Unterrichtens eine Überforderung des Lehrers, wenn von ihm erfordert wird, dass er einen Kanon entwirft, korrigiert und erweitert, der aus der ständigen Lektüre philosophischer Texte erwächst. Denn Lesen der Texte bedeutet – auch – bei Schmucker-Hartmann Interpretieren und Bearbeiten. Lesen wird näherhin bestimmt durch „Erarbeiten“, „eigenes Arbeiten“, „Verarbeiten“. Lesen ist also Arbeit des Lehrers, durch die ihm die Texte so vertraut werden, dass er das von ihm im Text Erkannte Schülern im Unterricht, der „*Arbeitsstunde*“, vorlegt, „in welcher der Lehrer alle seine eigenen Vorergebnisse wieder in Frage stellt und neu überprüft“³⁷⁸. Um den Arbeitscharakter, den der Umgang mit den philosophischen Texten darstellt, zu unterstreichen, werden einführende Mitteilungen, Protokolle, Zusammenfassungen, Darstellungen philosophiegeschichtlicher Zusammenhänge und Inhaltsangaben angeführt und gefordert. Wenn es jedoch um den Akt des Lesens an sich geht, verweigert Schmucker-Hartmann genauere Hilfestellungen, obwohl er deutlich erkennt, dass genau dieser Punkt der zentrale für den weiteren Umgang des Schülers mit dem Text ist. „Vorbereitende Heimlektüre der Schüler ist ansonsten nur dann empfehlenswert, wenn die Schüler mit der Sprache des Autors schon gut vertraut sind. Widrigenfalls kann durch die unvermeidlich auftretenden Sprachbarrieren bei der Heimlektüre Interesse totgeschlagen werden. Es entstehen Vorurteile bei den Schülern, die dann den Unterricht erschweren. Der

³⁷⁶ Schmucker-Hartmann, J., Grundzüge einer Didaktik der Philosophie, 110.

³⁷⁷ Ebd.

³⁷⁸ Ebd.

Schüler muß einen ihm ungewohnten und für ihn daher „schweren“ Text so kennenlernen, daß er bei jeder Anstoßnahme gleich was dazu sagen und Fragen stellen darf. Und dies ist nur im Unterrichtsgespräch möglich. Einen sehr „langen Athem“ und sehr viel Geduld darf man bei Schülern in der Regel fürs erste so schnell nicht erwarten!“³⁷⁹ Die Problematik des Erstkontakts des Schülers mit dem Text wird erkannt und in ihrer negativen Konsequenz bei einem Misslingen deutlich beim Namen genannt. Lesen eines Textes, der sich als schwer verständlich erweist, führt zu Vorurteilen und erschwert die Bereitschaft des weiteren Umgangs mit dem Text. Allerdings ist zu fragen, in welcher Hinsicht sich der Text als „schwierig“ erweist, ob es sich z.B. um sprachliche, syntaktische, hermeneutische oder inhaltliche Probleme des Lesers mit dem Text handelt. Ob Verlust an Interesse am Text bzw. Verlust an Motivation, den Text weiter zu lesen, durch ein Unterrichtsgespräch ausgeglichen werden kann, bleibt fraglich. Die Methode des sofortigen Lesestopps bricht den Leseprozess auseinander und kann den Lesefluss, der die Darstellung eines Gedankens nachvollzieht, erheblich stören. Durch die kognitive Texterarbeitung während des Lesens tritt man bereits in die Analyse des Textes ein, bevor der Text bzw. der Textabschnitt als solcher kennengelernt wurde, d.h. dass lineare Prozessschritte auseinandergenommen und miteinander vermischt werden. Dass dies aus der Sicht des Lehrers sinnvoll erscheinen kann, ist dem Umstand geschuldet, dass er den Text bereits kennt und den Schülern deswegen einige Schritte voraus ist, die sie erst in Gang zu bringen haben. Er hat bereits Schwerpunkte im Text gesetzt, auf die es ihm ankommt, die er besprochen haben möchte. Die Schüler jedoch finden einen Text vor, der für sie völlig neu und unvorbereitet, sprich unvorbereitet ist. Sie müssen ihn im Lesen erst einmal umfassen und kennenlernen. Es wird sich deshalb als unumgänglich erweisen, das Lesen der Schüler als eigenständigen Akt des Textumgangs didaktisch ernst zu nehmen, bevor der zweite Schritt, die Analyse des Textes, angegangen werden kann. Da es sich beim Lesen – auch – um einen sinnlichen, sprich ästhetischen Prozess handelt³⁸⁰, würde ein rein kognitiver Erklärungsversuch jeder einzelnen „Anstoßnahme“ im Text die eigentliche Problematik verkennen und nicht zur Lösung beitragen. Die Auseinandersetzung mit Schmucker-Hartmann zeigt, dass eine klare und deutliche Differenzierung zwischen Lesen und Interpretieren didaktisch nötig ist.

Auch **Rehfus**, der sich in seinem unterrichtspraktischen Leitfaden „Der Philosophieunterricht“ 1986 gegen den dialogisch-pragmatischen Ansatz Martens' wendet³⁸¹, kommt bezüglich des Lesens von Texten im Philosophieunterricht nicht über eine Sicht hinaus, die Lesen als methodische Texterarbeitung versteht.

„Philosophische Schriften zeichnen sich dadurch aus, daß sie ein Problem in einem Argumentationsgang lösen, dessen Geltung in seiner Folgerichtigkeit beruht. Die Folgerichtigkeit ist dabei entweder eine diskursive oder eine konstruktive, und beide, die diskursive und die konstruktive Folgerichtigkeit, sind unterschiedlich dicht

³⁷⁹ Schmucker-Hartmann, J., Grundzüge einer Didaktik der Philosophie., 111.

³⁸⁰ Dieser ästhetische Aspekt des Lesens eines Textes wird vor allem in der Schule des Dekonstruktivismus um J. Derrida betont und durch entsprechende methodische Schritte zur Wahrnehmung gebracht.

³⁸¹ Zur sog. Rehfus-Martens-Kontroverse siehe: Steenblock, V., Philosophische Bildung ⁵2011, 30f.

und deshalb unterschiedlich zwingend.“³⁸² Damit legt Rehfus fest, worin er die Zielsetzung der Verwendung philosophischer Texte und Schriften sieht. Es handelt sich, wenn von philosophischen Schriften die Rede ist, um diskursiv bzw. konstruktiv argumentierende Gedankengänge, die nachvollziehbar eine philosophische Fragestellung einer Lösung zuführen. Zwar muss davon ausgegangen werden, dass der vorliegende Argumentationsgang in unterschiedlichem Maße zwingend zur Lösung des Problems führt, allerdings ist dies lediglich eine Frage der Argumentationsdichte bzw. der Dichte der Folgerichtigkeit der vorgebrachten Argumente. Wenn Rehfus philosophische Texte auf diese argumentativ bestimmte Textart hin beschränkt, schließt er gerade – auch – literarische philosophische Texte aus, die eine ganz eigene Art der Argumentation beinhalten: Texte, die von einer persönlichen Auseinandersetzung mit philosophischen Fragestellungen zeugen, die nicht nur auf Geltung durch folgerichtige Argumentation zielen. Zu verweisen wäre an dieser Stelle auf die umfassende bereits in der Antike angelegte Briefliteratur, auf die aphoristische Form der moralistischen Philosophie, auf die Bekenntnisse wie sie bei Augustinus vorliegen, die Essayistik französischer wie englischer Couleur; schlechthin also narrative oder poetische Form literarischer Philosophie, wie sie zu allen Zeiten der Philosophiegeschichte – beileibe nicht marginal – Ausdruck und Verwendung findet. Gerade diese narrativen Formen werden vermutlich bei Schülern einen primär unmittelbaren Eindruck hinterlassen, der sie motiviert und anspornt, sich mit Fragestellungen der Philosophie auseinanderzusetzen. Auch Rehfus erkennt, dass solche Motivation eine ganz entscheidende Grundlage dafür ist, dass Schüler im Philosophieunterricht mit philosophischen Texten die Auseinandersetzung zu philosophischen Problemen suchen. Allerdings sieht er diese Motivation lediglich im Bereich der Problemerkennung, nicht im Bereich der Hinführung zum Lesen als nötig und deshalb didaktisch bedenkenswert an. Denn: sind Schüler entsprechend motiviert, sich mit einem philosophischen Problem auseinanderzusetzen, wurden sie also zum Kern des Problems hingeführt, und erkennen sie, dass sie aus eigener Kraft dieses Problem nicht hinreichend klären können, wenden sie sich, weil sie nun das Interesse für die Auseinandersetzung mit der Problematik gewonnen haben, den entsprechenden philosophischen Texten und Schriften zu. „Texte zu analysieren ist mühsam. Wer diese Mühe auf sich nimmt, bedarf der Motivation. Diese resultiert primär nicht aus dem Text, sondern aus dem Unterrichtsgegenstand. Dieser muß für denjenigen, der Texte analysiert, so wichtig sein, daß er dieses Erkenntnisinteresses wegen die Mühe des Begriffs auf sich nimmt, um mittels des Textes Aufklärung über sein Problem zu finden. ... Anders: die Unlust an der Textarbeit wird kompensiert durch's (*sic! Anm.d.Verf.*) Interesse am Problem. Oder: der Text wird in dem Maße analysiert, in dem das Interesse am Problem durch ihn befriedigt wird.“³⁸³ An dieser Stelle übersieht Rehfus, dass das Lesen von Pflichtlektüre im schulischen Bereich mit einer ganz eigenen Problematik zu kämpfen hat.³⁸⁴ Die Motivation des Schülers, sich mit einer philosophischen Problematik auseinanderzusetzen, darf und kann nicht mit der Motivation, einen philosophischen Text zu lesen, oder bei Rehfus: zu analysieren, in unmittelbare Verbindung eines Automatismus gebracht werden. Beide Bereiche der

³⁸² Rehfus, W., *Der Philosophieunterricht*, 125.

³⁸³ Rehfus, W., *Didaktik der Philosophie*, 186.

³⁸⁴ Siehe dazu die Ergebnisse der empirischen Leseforschung wie sie in 2.4. Pflicht-lesen dargestellt werden.

Motivation haben ihre je eigene Dynamik und stehen nicht a priori in Symbiose. Sie können sich gegenseitig bedingen, müssen dies aber nicht notwendig und zwangsläufig. Bei Rehfus allerdings wird von einer völlig anderen Strategie ausgegangen. „Daraus erhellt unmittelbar das dritte Unterrichtsprinzip: die Motivationslogik. Sie ist die Abfolge der Lernschritte (Problemeröffnung – Problemerarbeitung, Anm.d.Verf.) gemäß dem Bedürfnis der Schüler, intellektuelle Abenteuer zu bestehen. Diese Lust ergibt sich in der Regel aus dem Entdeckungszusammenhang, das heißt aus der Tatsache, daß die Schüler ein Problem entdeckt haben, das sie interessiert und das sie nur unbefriedigend oder überhaupt nicht einer Lösung zuführen können, so daß sie von der Lust am Denken ergriffen werden und den Begründungszusammenhang philosophischer Schriften zur Stillung ihres intellektuellen Hungers verschlingen. Etwas weniger bewegt ausgedrückt: die Schüler sollen so am Problem interessiert werden, daß sie die Mühe auf sich nehmen, philosophische Schriften zu interpretieren. Auch hier ist darauf zu verweisen, daß der Weg auch umgekehrt laufen kann: der Beginn mit der Antwort und dann der Rückschluß auf die Frage. Unabdingbar ist allerdings, daß die Schüler beides erfassen: die Frage und die Antwort.“³⁸⁵ Unverkennbar steht bei Rehfus ein Problemverständnis im Mittelpunkt des didaktischen Ansatzes, das für die Darstellung und Erörterung philosophischer Probleme aus der Philosophiegeschichte und die Kenntnis des argumentativen Zugangs interessieren möchte. „Der Problembezug bei Rehfus ist von übergeordneter mentalitätsgeschichtlicher Natur. Es handelt sich um die Sinn- und Identitätskrise des modernen Menschen im Allgemeinen und der Schüler im Besonderen, die durch Nachvollzug der geistesgeschichtlichen Genese bewältigt werden soll.“³⁸⁶

So ist auch bei Rehfus zu erkennen, dass er in seiner didaktischen Grundlegung den akademischen Bereich der Philosophie im Auge hat und den schulischen Philosophiebereich in einer Weise von dorthin idealisiert, sodass er mit der Realität des schulischen Alltags und der Lernsituation der Schüler nicht korreliert. Das im Folgenden angeführte Zitat zeigt diese Problematik im akademisch orientierten philosophiedidaktischen Ansatz von Rehfus. „Ein Unding ist es, wenn der Lehrer aus dem Stand versucht, die in einer Textsammlung ausgedruckten Textauszüge, ohne den Werkzusammenhang zu kennen, vorzubereiten. Wird der Stellenwert eines Textauszugs im Gesamtwerk des jeweiligen Autors nicht berücksichtigt, kann es keine haltbare Interpretation geben. Nur wenn der Lehrer diesen Hintergrund hat, kann ihm das gelingen, was „didaktische Reduktion“ genannt wird, nämlich sich überlegen, in welcher Hinsicht Texte ausgewählt, gekürzt und das ausgewählte philosophische Problem beziehungsweise die paradigmatische Schrift, im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der Kursgruppe, dann interpretiert werden kann. Der Lehrer muß sich also überlegen, welche Schwierigkeiten bei der Erarbeitung für die Schüler auftreten könnten. Dabei ist zu bedenken, daß Texte, die ihrem philosophischen Gehalt nach einfach sind, dennoch für Schüler schwierig zu verstehen sein können, weil zum Beispiel die verwendete Begrifflichkeit nicht entwickelt, sondern vorausgesetzt ist oder weil die Argumentation nicht gewissenhaft durchgeführt wurde – unter solchen Bedingungen werden philosophisch einfache Texte für Schüler, die den Gesamtzusammenhang nicht haben, nahezu unverständlich. Schwierigkeiten treten für

³⁸⁵ Rehfus, W., *Der Philosophieunterricht*, 114.

³⁸⁶ Tiedemann, M., *Problemorientierte Philosophiedidaktik*, 90.

Schüler auch auf bei älteren Texten, vornehmlich aus der Antike, deren Gedankenwelt so weit entfernt ist, daß es großer Anstrengungen bedarf, Ansätze eines Verständnisses zu gewinnen (was seinen Grund auch darin hat, daß Philosophie fast das einzige Fach geworden ist, in dem noch Texte der Antike gelesen werden).“³⁸⁷

Es ist eine Überforderung in mehrfacher Weise, die Rehfus dem schulischen Philosophieunterricht zumutet: wie bei Pfister werden Maßstäbe akademischen Arbeitens auf den schulischen Philosophieunterricht angewendet, müssen dann aber, um es möglichst wertfrei auszudrücken, auf die schulische Situation, die eben keine akademisch-universitäre ist, transformiert³⁸⁸ werden. Im Bereich Lesen bedeutet dies dann, dass Texte, die im akademischen Raum durchaus richtig und sinnvoll beheimatet sind, in eine neue Umgebung übertragen werden müssen, sprachlich und letztlich dadurch inhaltlich auf eine Ebene verkürzt, für die sie nie gedacht bzw. adressiert waren. Oder aber sie müssen von Lehrerseite her bzw. mit großem Arbeitsaufwand der Schüler zum Lesen bearbeitet und besprochen werden, dass dadurch ein unmittelbarer Zugang verhindert wird, den ein gewinnbringendes Lesen benötigt. Diesen unmittelbaren Zugang und damit das eigene Verständnis des Lesers, hier: Schülers, sieht Rehfus als nicht relevant und bedeutend an. Denn: alles Lesen philosophischer Schriften - als Analysieren und Strukturieren verstanden - erhält Bedeutsamkeit erst und alleine über die Textanalyse und -strukturierung. Der im Unterricht gelesene Text wird über die Vermittlung der Interpretation verstanden: „Die Minimalforderung aller Interpretationsansätze ist, daß der Text mittels ihnen *verstanden* und *erklärt* (im ausgeführten Sinne) wird; gleichgültig, welcher Interpretationsansatz gewählt wird.“³⁸⁹ Nicht welcher Interpretationsansatz gewählt wurde, ist entscheidend, sondern *dass* interpretiert wird. Es scheint beinahe, als wäre es immer noch besser, einen ungewöhnlichen Ansatz der Textanalyse zu verwenden, als überhaupt keinen. So müssen auch Conrads/Müller verstanden werden, die bzgl. des Lesens philosophischer Texte im Philosophieunterricht von Rehfus ausgehend die Konsequenz ziehen, „daß im Unterricht philosophische Texte nur in einer Form eingebracht werden sollten, die eine Interpretation ermöglicht“³⁹⁰. Der Leseakt als solcher spielt keine Rolle oder nur eine defizitäre im Vergleich zum interpretierenden Vorgang. Es handelt sich um ein Kennenlernen der literarischen Vorlage, die sich dem Leser nicht selbst erschließt, sondern dem Leser erst von außen her erschlossen werden muss. „Wenn Texte gemäß dem Erkenntnisinteresse analysiert werden, dann hat dies Folgen für die Lernorganisation. Entweder muß schon vorhandenes Interesse aufgenommen, oder aber es muß Interesse erzeugt werden. Jedenfalls müssen die Schüler vor der Textanalyse sich den Problemstand des Textes schon angeeignet haben. Deshalb ist es Aufgabe des Lehrers, vor der Textanalyse eine solche „Vorab-Konkretisierung“ durchzuführen. Die Funktion des Textes ist es dann, das vom Text unabhängig erfaßte Problem kraft des Textes auszudifferenzieren.“³⁹¹ Will man Rehfus' Ansatz in didaktischen Schritten darstellen, dann zeigt sich folgendes Schema:

³⁸⁷ Rehfus, W., Der Philosophieunterricht, 159.

³⁸⁸ Den Gedanken der Transformation im Gegensatz zu einer Reduktion stellt J. Rohbeck programmatisch in den Mittelpunkt seines fachdidaktischen Ansatzes (vgl. Rohbeck, J., Transformationen. Zum Problem der Vermittlung in der Philosophiedidaktik, in: Birnbacher, D., u.a. (Hg.), Philosophie und ihre Vermittlung. FS Ekkehard Martens, Hannover 2003, 71-82.).

³⁸⁹ Rehfus, W., Didaktik der Philosophie, 185.

³⁹⁰ Conrads, H., Müller, M., Zur Arbeit mit Texten im Philosophieunterricht, 284.

³⁹¹ Rehfus, W., Didaktik der Philosophie, 186.

1. Erkenntnisinteresse und Problemerkfassung –
2. Aneignung des Problemstandes des Textes –
3. Textanalyse.

Fraglich bleibt dabei, welche Rolle das Lesen des Textes als unmittelbarer Begegnung des Schülers mit dem Text spielt. Auch wenn es Rehfus primär um den „Respekt vor dem Text“³⁹² geht - und dieses Anliegen ist aus didaktischer Sicht heraus durchaus bedenkenswert - und er die Bedeutung der Betroffenheit des Schülers von der Fragestellung des zur Erörterung stehenden Problems erkennt³⁹³, so vergisst er doch und lässt völlig außer Acht, dass die erste und unmittelbare Begegnung des Schülers mit dem Text im Akt des Lesens einen intellektuellen Vorgang darstellt, der bereits eine Weise des Verständnisses beinhaltet, die vom Lehrer aufgegriffen und respektiert werden muss. Dieser Eindruck erhärtet sich, wenn in Betracht gezogen wird, welche Anweisungen Rehfus für Lehrer ausspricht, in welcher Weise das Lesen philosophischer Texte durch Schüler angegangen werden soll.

„Überhaupt müssen Lesephasen vorbereitet werden, sei es durch ausdrückliche Arbeitsaufträge, die im Unterricht entwickelt wurden oder durch die Problemstellung, die sich aus dem Unterrichtsverlauf so deutlich für die Schüler ergeben hat, daß eine ausdrückliche Formulierung nicht mehr erforderlich ist. Einfach nur so Texte lesen zu lassen ist Zeitverschwendung und kann sinnvollerweise zu Hause erledigt werden, wobei sich allerdings auch dann ein Arbeitsauftrag empfiehlt, der bei guten Schülern auch lauten kann, selbst einen Arbeitsauftrag zu entwickeln, unter dem der Text dann bearbeitet wird.

Im übrigen sind Lesephasen keine Ausruhezeit für den Lehrer. In ihnen hat er die Möglichkeit zum Einzelunterricht, und hier hat er die Möglichkeit, den weiteren Unterrichtsablauf vorzusteuern. Wenn er von Schüler zu Schüler geht und mit dem einen und anderen sich unterhält, dann gewinnt er den Überblick über den unterschiedlichen Lernstand. ... In Lesephasen sind solche Arbeitsaufträge angebracht, die eben nicht den gesamten Text erschöpfen, sondern die Möglichkeit bieten, mit den Ergebnissen ihrer Erarbeitung gemeinsam weiterzuarbeiten.“³⁹⁴

Lesen steht im Dienst der strukturellen Analyse des Textes, wird der Texterarbeitung dienstbar gemacht. Daraufhin konzentrieren sich die Anweisungen und vorbereitenden Arbeitsaufträge durch die Lehrkraft. Es scheint durchaus, dass Rehfus Lesen als einen Teil der Texterarbeitung ansieht, der selbst der Vorbereitung bedarf. Dass Anleitungen zum persönlichen Lesen sinnvoll sind, wenn Schüler es – bisher noch – nicht gewohnt sind, Texten in einer unmittelbaren Weise zu begegnen, ist nachvollziehbar, allerdings versteht Rehfus Lesen ja in einer anderen Weise: denn Lesen ohne Arbeitsauftrag, der das Lesen in Richtung interpretierende Erarbeitung des Textinhalts lenkt, ist Zeitverschwendung, die dann zu Hause ihren Platz finden kann, wobei nicht einzuleuchten vermag, wieso Rehfus häusliches Lesen mit Zeitverschwendung verbindet. Dass Lesen im häuslichen Umfeld eine andere Voraussetzung für den Schüler mit sich bringt, dort ist er in erster Linie nicht Schüler, könnte sich even-

³⁹² Rehfus, W., Didaktik der Philosophie, 187.

³⁹³ vgl. ebd.

³⁹⁴ Rehfus, W., Der Philosophieunterricht, 168.

tuell auf die Lesebereitschaft auswirken. Natürlich bleibt die Pflichtlektüre auch hier Pflicht, allerdings wird sie in einer anderen Umgebung und mit einer selbstverantworteten Zeiteinteilung andere Bedingungen vorfinden. Im Unterricht müsste und könnte das häusliche Leseverhalten reflektiert und dadurch eventuell neu strukturiert werden. Indem Rehfus sich genötigt sieht, dem Lehrer eine Arbeitsanweisung geben zu müssen, damit dieser die Lesezeit der Schüler nicht ungenutzt verstreichen lässt, erhärtet sich der Eindruck, dass Lesen als eine Zeitverschwendung bei Rehfus nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt.

Euringer, der sich dem didaktischen Ansatz Rehfus' eng verbunden sieht, äußert, was als Fundament dieser „didaktischen Schule“ hermeneutischer Textarbeit gelten kann: „Wenn man philosophische Texte liest und über sie nachdenkt, wird die philosophische Paideia erfüllt.“³⁹⁵ Dem kann nur zugestimmt werden. Zugleich muss aber auch gefragt werden, ob das, was als Lesen und Nachdenken bezeichnet wird, primär und allein in der Konfrontation von Schülern mit methodischer Strukturierung und Textanalyse stattfindet. Lesen wird in dieser Sicht zu einer Auseinandersetzung mit hermeneutischen Methoden und Analysevorgängen. Selbst- und eigenständige Beschäftigung mit dem Text tritt in den Hintergrund, wenn sie sich nicht letztlich sogar in den Vorgaben der Methodik auflöst. „Auswahl der Texte und ihre Interpretation und Darbietung kann und muss allein dem Lehrer überlassen bleiben. Schulbücher sind nur bedingt geeignet, da sie bereits eine persönliche und individuelle Daseinsorientierung der jeweiligen Autoren darstellen, während ja diese Daseinsorientierung von Lehrer und Schüler erst gemeinsam erarbeitet werden soll.“³⁹⁶ Euringer zeigt noch einmal, dass zwar die gemeinsame Arbeit von Lehrern und Schülern notwendig ist, um das zu erreichen, was Euringer die Daseinsorientierung nennt, die Ausgangs- und Grundlage für den Philosophieunterricht, jedoch bleibt bezüglich des Lesens interessant, dass das Alleinstellungsmerkmal der Lehrkraft darin besteht, dass sie die Auswahl der Texte vornimmt, was in der Weise von den Schülern nicht geleistet werden kann, darüber hinaus aber auch zentral für die Darbietung der Texte und die Analyse der Texte zuständig ist. Neben dem Problem, dass Lesen im Dreischritt Auswahl – Darbietung – Analyse wie bei Rehfus keinen eigenen Stellenwert erhält, Lesen sich also innerhalb dieser Schritte als eigener Akt auflöst bzw. auf informative Kenntnisnahme reduziert wird, wird der Lehrer Repräsentant des Textes und erhält ein geistiges Monopol, das die Aktivität des Schülers auf mehr oder minder teilnahmslose Rezeption beschränkt. Hintergrund für einen solchen didaktischen Ansatz ist wieder die akademisch orientierte Arbeitsweise wie sie bei Rehfus aufgezeigt wurde. Auch Conrads/Müller stellen heraus, dass die Aktivität des Schülers derartig gefordert ist, dass er sich im Lesen bzw. Interpretieren des Textes die Fragen des Textes zu eigen macht. „Über philosophische Denkbemühungen kann man sich nicht aus der Distanz eines unbeteiligten Betrachters verständigen; man kann sich auch als Leser kein Bild von philosophischer Argumentation machen, ohne daß man sich die Fragen, die jeweils zur Diskussion stehen, zu eigen macht.“³⁹⁷ Die Fragen des Textes erkennen und sie zu eigenen Fragen zu machen, das ist in die-

³⁹⁵ Euringer, M., Vernunft und Argumentation, 113.

³⁹⁶ A.a.O., 100.

³⁹⁷ Conrads, H., Müller, M., Zur Arbeit mit Texten im Philosophieunterricht, 281.

sem didaktischen Ansatz Aufgabe des Lesens philosophischer Texte im Philosophieunterricht.

Wie bereits erwähnt räumt **Pfister** dem Lesen philosophischer Texte innerhalb des Philosophieunterrichts eine bedeutende Stellung ein und versucht auf dieser Voraussetzung eine Spezifizierung philosophischen Lesens aufzubauen. „Wer tiefer in die Philosophie vordringen will, muss klassische philosophische Texte lesen, das heißt Texte, die für die Philosophiegeschichte wichtig sind, unabhängig davon, wann sie geschrieben wurden.“³⁹⁸ Die Bedeutsamkeit der philosophischen Texte für den Leser steht bei Pfister in unmittelbarem Zusammenhang mit der Bedeutsamkeit des Textes für die Philosophiegeschichte. Aufgrund der eigenen akademischen Tätigkeit Pfisters kann vermutet und unterstellt werden, dass damit gemeint ist, dass ein philosophischer Text seine Relevanz, Bedeutsamkeit und Kompetenz zugewiesen erhält, wenn er von akademischen Philosophen als wichtig erkannt wird. Zeichen dafür dürfte dann sein, dass dieser Text rezensiert wird, dass eine akademische Auseinandersetzung im Rahmen schriftlicher Forschung stattfindet und dass er in den Veröffentlichungen von Philosophen zitiert wird. Damit wäre er also innerhalb der akademischen Philosophie verortet und dort als solcher aufgenommen. Er wird zum akademischen philosophischen Text. Ob diese Einordnung allerdings die einzig mögliche für einen philosophischen Text darstellt, bleibt fraglich. Die akademische Philosophie hätte dann die autoritative Oberhand und das Erklärungs- und Deutungsmonopol bzgl. der Einordnung von Texten mit philosophischer bzw. nicht-philosophischer Relevanz. Dann würde das Lesen philosophischer Texte auch bedeuten, dass es sich um das Lesen *akademisch*-philosophischer Texte handelt. Es wäre also eine akademische Form des Lesens für akademisch geschriebene Texte gefordert. So sieht dies Pfister durchaus. „Der erste Grund dafür (für das Lesen klassischer philosophischer Texte, *Anm.d.Verf.*) liegt darin, dass solche Texte Philosophen eine gemeinsame Fachterminologie und viele Musterbeispiele für Argumente liefern. Der zweite Grund liegt darin, dass philosophischer Fortschritt in der Regel auf der Auseinandersetzung mit den Positionen und Argumenten anderer aufbaut.“³⁹⁹ Würde Pfister sich mit den *Werkzeugen des Philosophierens* an Studenten und Hochschullehrer wenden, die mit der Materie philosophischer Fragestellungen in besonderer und spezifischer Weise konfrontiert sind, könnte man ihm zustimmen. Da sich seine „Einführung in das Handwerk des Philosophierens“⁴⁰⁰ nach seinen eigenen Worten jedoch „in erster Linie an Interessierte und Anfänger, insbesondere an all jene, die gerne wissen möchten, wie man mit einer philosophischen Frage umgehen und eine Antwort auf sie suchen kann“⁴⁰¹ richtet, überzeugt die angeführte Argumentation Pfisters aus didaktischer Sicht nicht, da sie gerade Anfänger, und als solche sind Schüler auch in der Sekundarstufe II zu betrachten, in einer Weise überfordert, die das formulierte Anliegen des Philosophierens bereits in den ersten Schritten zum Erlahmen bringen muss. Pfister schreibt ja selbst, dass die von ihm anvisierten Texte erstens Fachterminologie für Philosophen bieten und zweitens auf einen Forschungs-

³⁹⁸ Pfister, J., *Werkzeuge des Philosophierens*, 198.

³⁹⁹ Ebd.

⁴⁰⁰ A.a.O., 9.

⁴⁰¹ Ebd.

fortschritt zielen, der nur dadurch zustande kommen kann, dass sich Philosophen mit den Positionen und Argumenten der akademischen Kollegen in einem akademischen Dialog auseinandersetzen. Was hier tieferes Vordringen meint, ist der wissenschaftliche Arbeitsstil der Universität und kann nicht auf das Fragen von Anfängern und Interessierten angewendet werden. Mit der verpflichtenden Forderung, dass klassische philosophische Texte gelesen werden müssen, wenn philosophische Fragestellungen zur Diskussion stehen, begibt sich Pfister in eine Position, die sich aus fachdidaktischer Sicht als problematisch erweist: Anfänger mit den klassischen Texten zu konfrontieren kann nicht nur gefordert werden, sondern muss einerseits didaktisch begründet und andererseits methodisch erörtert und durchdacht werden. Wenn Pfister mit seinem Buch *Werkzeuge des Philosophierens* in die Hand geben will, dann ist dieses, zumindest im Bereich Lesen, Lesewerkzeug des Philosophen, weniger des Philosophierens.

„Philosophische Texte liest man normalerweise philosophisch. Man liest sie nicht so, wie man Belletristik oder Fachliteratur liest, sondern als philosophische Texte, d.h. als Texte, die eine These argumentativ stützen, wobei die Argumentation selbst weitgehend unabhängig von der Empirie ist, wenngleich die darin vorkommenden Prämissen empirisch sein können ... Ziel des philosophischen Lesens ist es, den argumentativen Gedankengang des Textes zu verstehen.“⁴⁰²

Pfister hebt hervor, dass es sich bei einem Lesen im Sinne *philosophischen* Lesens nicht um eine Art des Lesens handelt, wie es aus den Bereichen der Literatur oder der empirischen Wissenschaften – bereits – bekannt ist. Vielmehr liegt hier seines Erachtens eine ganz spezielle Form des Lesens vor, die als solche beachtet werden muss. Sein für philosophisches Lesen formuliertes Ziel, an das Verständnis eines textimmanenten argumentativen Gedankenganges heranzuführen, muss jedoch insofern noch daraufhin genauer befragt werden, ob und inwiefern dabei eine exakte Abgrenzung gegenüber anderen Formen des Lesens wie z.B. der von ihm sehr allgemein erwähnten Fachliteratur vorgenommen werden kann oder muss. „Lesen wir einen philosophischen Text, so geht es in erster Linie um zweierlei, nämlich (1) um den Inhalt, um Thesen, Positionen und Argumente. Wir wollen wissen, was der Autor behauptet, und wir wollen wissen, wie er dafür argumentiert. Es geht (2) um die Beurteilung des Inhalts. Wir wollen auch wissen, ob die Thesen wahr und die Argumente gut sind.“⁴⁰³ Die Frage nach dem Verständnis des argumentativen Gedankenganges im Text, das sich als Grundproblem des Lesens erweist und zeigt, kann sicher nicht als Spezifikum philosophischer Texte gelten, sondern muss als Merkmal allen Lesens erörtert werden. Wie sonst kann sich der Leser dem Text nähern als in der Weise des Verstehens? Somit muss überprüft werden, inwieweit die Zielsetzung Pfisters das Spezifikum philosophischen Lesens im Wesen trifft – wenn es ein solches gibt. In *Werkzeuge des Philosophierens* legt Pfister zwei methodische Vorschläge vor, wie philosophisches Lesen aus seiner Sicht in aufeinander aufbauenden Stufen entwickelt werden kann. Ü bernimmt er im ersten Modell die Stufen des Lesens von Jay F. Rosenberg⁴⁰⁴, der eine betont analytische Textarbeit mit einer kreativen Phase verbin-

⁴⁰² Pfister, J., *Fachdidaktik Philosophie*, 51.

⁴⁰³ Pfister, J., *Werkzeuge des Philosophierens*, 198.

⁴⁰⁴ Siehe Rosenberg, J., *Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger*, 154-159.

det, die die Eigenständigkeit des Textverstehens herausstellt, so zeigt er im zweiten Modell einen rein textanalytischen Ansatz, den er selbst mit der Formulierung „Reflexion des Lesens während des Lesens“ beschreibt. Allerdings dürfte es sich dabei, wie die Darstellung der einzelnen Lesephasen zeigt, wohl eher um eine Reflexion des Gelesenen als des Lesens an sich handeln. Die drei Phasen Lesevorbereitung, schnelles Lesen und genaues Lesen⁴⁰⁵ zielen darauf ab, dass der Leser zu einer Analyse des Textes gelangt, die sich auf das Verstehen des Textinhaltes konzentrieren. Auch wenn Pfister immer wieder von philosophischem Lesen spricht, muss bei ihm sicher richtiger von einem analysierenden Lesen gesprochen werden, das dem akademischen Studium angehört und dort zum wissenschaftlichen Arbeitsstil gehört.

„Wer gut philosophieren können will, der muss die wichtigsten Werkzeuge beherrschen. Philosophieren besteht jedoch nicht nur in der Anwendung von Werkzeugen. In entscheidender Hinsicht ist Philosophieren das gerade nicht: Denn Philosophieren bedeutet unter anderem auch, neue Ideen zu haben oder etwas aus einem neuen Blickwinkel zu sehen. Das kann man nicht lernen. Man kann sich höchstens darauf vorbereiten, Gelegenheiten für etwas zu erkennen und nicht ungenutzt an einem vorbeiziehen zu lassen.“⁴⁰⁶

Aus Sicht des Lesens zeigt sich bei Pfister, dass er es versäumt, eingehend den Begriff zu klären, den er zur Voraussetzung seiner Erörterungen macht: den des Philosophierens. Inhaltlich wird der Begriff nur dadurch definiert, dass er die Anwendung von spezifischen Methoden beinhaltet, aber zugleich in dieser Anwendung nicht erschöpfend zur Darstellung kommt. Wenn es um die Tätigkeit des Philosophierens geht, bedarf es der Perspektivenerweiterung und der kreativen Fortsetzung vorgefundener Gedanken. Im Bereich Lesen jedoch bleibt Pfister im analytischen Umgang mit Texten verhaftet. Er kann sich dabei auf traditionelle und im akademischen Raum bewährte Methoden verlassen. Nicht nur für den schulischen Philosophieunterricht stellt sich jedoch die Frage, ob Textanalyse wirklich mit dem Akt des Lesens gleichgesetzt werden kann oder ob nicht vielmehr von einem Prozess des Textzugangs und der Textaneignung gesprochen werden sollte, in dem Lesen und Analyse als zwei Schritte aufzufassen sind, die sich in je eigener Art dem Text zuwenden, einander ergänzen und gegenseitig aufeinander verwiesen sind.

Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger. So lautet der Titel der deutschen Übersetzung der Einleitung in die Praxis der Philosophie – *The Practice of Philosophy. A Handbook for Beginners*, so der englische Originaltitel -, die **Jay F. Rosenberg** 1986 den deutschen Lesern vorlegt. „Philosophische Werke lassen sich nicht einfach durchlesen; sie wollen, daß man ihnen auf den Grund geht.“⁴⁰⁷ Dieses Auf-den-Grund-Gehen geschieht laut Rosenberg methodisch und kann deshalb in den einzelnen Schritten erlernt und anschließend am je konkreten Text eingeübt werden. Da die Adressaten, an die sich Rosenberg wendet, einen nur sehr ungenau bestimmten Kreis bilden - er beinhaltet Studienanfänger in Philosophie wie interessierte Laien

⁴⁰⁵ Vgl. Pfister, J., *Werkzeuge des Philosophierens*, 199f.

⁴⁰⁶ A.a.O., 10.

⁴⁰⁷ Rosenberg, J.F., *Philosophieren*, 154.

und allgemein: Philosophen, Rosenberg nimmt keine Differenzierung bzgl. der Interessen und Vorbedingungen, die die Einzelnen einbringen, vor - bleiben auch die vorgestellten Lesemöglichkeiten philosophischer Schriften unklar in ihrer Relevanz und Bedeutung für die Lesenden. Rosenberg geht davon aus, dass es sich beim Lesen philosophischer Texte nicht um eine geistige Aktivität des Menschen handelt, die nur eine einzige Möglichkeit der Weise des Lesens zulässt; vielmehr gibt es verschiedene Ausformungen dessen, was Lesen ist. Und so stellt er sechs dieser Möglichkeiten einen philosophischen Text zu lesen vor. Die von ihm vorgenommene Auswahl wird im Folgenden nicht begründet und steht ohne Angabe seiner Auswahlkriterien mehr oder minder unverbunden, kontextlos im Raum. Die einzelnen Leseweisen werden immer in der gleichen Formulierung vorgestellt: Die Leser *können* auf die Resultate oder auf die Argumente hin, im dialektischen Zusammenhang, kritisch, auf die Entscheidung eines Problems hin oder kreativ lesen⁴⁰⁸. Auch wenn einzelne Schritte aufeinander aufbauen, ist nicht von einer hierarchischen Struktur der einzelnen Methoden auszugehen. Es liegt in der Wahl des Lesers, welche Methode er anwenden möchte, für welche er sich entscheidet und worauf er sich einlassen möchte. Da Rosenberg in seinen Beschreibungen der Möglichkeiten sehr vage bleibt und sich nur in Andeutungen dahingehend äußert, dass es sich auf Dauer um eine tiefgründige Beschäftigung mit dem Text handelt, kann er nicht erklären, wie diese einzelnen Möglichkeiten eingeübt werden können. Textanalyse als Zugang zum Text bleibt für Rosenberg eine Möglichkeit, die durch Geschick eingeübt werden kann. Damit ist eine Grundlage geschaffen, mit dem Text umzugehen, aber noch nicht erreicht, worum es eigentlich beim Lesen geht. „Nun war bislang nur die Geschicklichkeit des Lesers, einen Text auszulegen und zu interpretieren gefragt, seine Fähigkeit, sich in eine philosophische Ansicht hineinzudenken, sie zu verstehen, die Argumentation, die sie stützt, zu rekonstruieren und ihre Implikationen im dialektischen Zusammenhang zu erkennen. Aber so wie beim Schreiben philosophischer Arbeiten, ist auch hier Raum für mehr als nur Auslegung und Interpretation.“⁴⁰⁹ Kritik und Urteil werden möglich, wenn der Leser die Fähigkeit erwirbt, einen Dialog mit dem Buch aufzubauen. Aber wiewohl gerade diese Passagen für das Lesen philosophischer Texte besonders bedenkenswert erscheinen, bleibt Rosenberg auch innerhalb dieses Komplexes ungenau, deutet zwar an, worum es geht, z.B. um Einschätzung und Abwägung des Forschungsbeitrags, den ein Text einbringt und leistet, verliert sich aber in sprachlichen Formulierungen, die eher verdunkeln als erklären und erhellen. Wenn von der Fähigkeit „von so etwas wie einer sorgfältig kontrollierten Schizophrenie“⁴¹⁰ die Rede ist, die der Leser benötigt, um nach Lektüre des Textes sachgerecht entscheiden zu können, dann stellt sich die Frage, was Rosenberg damit meint. Schüler können hier nicht mehr im Blick sein, denn die Forderungen „sich mit Einfühlungsvermögen innerhalb einer Vielfalt philosophischer Standpunkte [zu] bewegen“, „sich in die Rolle eines jeden Teilnehmers zu versetzen, der seinerzeit an der Debatte beteiligt war“ und schließlich zu „versuchen, von *allen* diesen Standpunkten aus das Hin und Her der ganzen Diskussion, eben die „Dialektik“, neu zu durchdenken“⁴¹¹, sind

⁴⁰⁸ Rosenberg, J.F., Philosophieren, 154-159.

⁴⁰⁹ A.a.O., 156.

⁴¹⁰ A.a.O., 158.

⁴¹¹ Ebd.

Anforderungen an den Leser, die zur Überforderung führen, wenn nicht eingehende philosophische und philosophiehistorische Studien vorausgesetzt werden können. Neben textanalytischen und interpretierenden Methoden kommt Rosenberg im letzten Schritt darauf zu sprechen, dass Kreativität eine der Möglichkeiten ist, mit der man als Leser an den Text lesend herangehen kann. Kreatives Lesen überschreitet für Rosenberg eine Grenze, die methodisches Arbeiten und eigenständige Auseinandersetzung mit dem Text voneinander trennt. „Sie nehmen einen philosophischen Text nun nicht mehr als akademische Übung. Sie sind selbst auf der Spur.“⁴¹² Worin das Wesen des kreativen Zugangs genau besteht, erklärt Rosenberg nicht. Er sieht, dass hier eine besondere Möglichkeit des lesenden Zugangs zum Text besteht, kann aber nicht artikulieren, wie diese Möglichkeit beschrieben werden kann. Lediglich Ziel und Zweck der kreativen Leseweise werden angegeben: „mit dem Zweck und in der Hoffnung, vielleicht einen Weg zu finden, um die Rätsel, die sie quälen, selbständig zu lösen. Mehr als das lässt sich schwer sagen. Denn wie man philosophische Werke kreativ liest, das lässt sich so wenig in Regeln fassen wie kreatives Schreiben.“⁴¹³

Der Beitrag, den Rosenberg zur Thematik und der Frage nach dem Lesen philosophischer Texte zu leisten vermag, ist die Erkenntnis, dass Textanalyse und -interpretation alleine nicht das auszufüllen vermögen, was Lesen bedeuten kann. Kritisches Urteilen und kreative Zugänge müssen bedacht und einbezogen werden. Der Anfänger aber braucht konkrete Hinweise, wie dies geleistet und geübt werden kann. In diesem Punkt wird er von Rosenberg allein gelassen.

Dass Analyse des Textes im Dienst am Leser für dessen Verständnis des Argumentationsganges und Inhalts des gelesenen Textes steht, betont **Brandt**, indem er zwischen Lektüre und Analyse des Textes differenziert. „Wer philosophische Werke liest, ist mit der Täuschung und Fehlleistung in zwei Ebenen konfrontiert: Einmal ist die natürliche und künstliche Verstrickung des Menschen in Irrtum und Illusion das erste Thema des Philosophen; zum anderen erzeugt die Lektüre ihrer Werke Schwierigkeiten und eigentümliche Weisen der schiefen und verkehrten Rezeption, des Vorurteils und der falschen Korrektur.“⁴¹⁴ Wenn grundsätzlich im menschlichen Erkenntnisvorgang des Lesens von Täuschung, Fehlleistung und Illusion auf Seiten des lesenden Subjekts auszugehen ist, bedarf es einer korrigierenden Instanz, die in der Lage ist, ein sachgerechtes Verständnis des Gelesenen herzustellen. „Vor uns liegt ein bestimmter Text, in dem eine philosophische Theorie entwickelt wird Die Lektüre, zu der uns ein philosophisches Interesse motiviert, gerät ins Stocken, wir können bestimmte Probleme des Verstehens nicht durch einfaches Weiterlesen bewältigen. Hier entsteht die Aufgabe einer methodischen Interpretation. Das Verfahren ist die Entwicklung bestimmter Zusammenhänge, aus denen heraus die verfahrenere Lage zu klären ist; dem Leser wird auf Umwegen etwas klar gemacht, was im Grunde im Text selbst steht. Dem Leser: es ist völlig gleichgültig, ob dieser Leser ein Asiate oder Europäer, ein Grieche oder ein Zeitgenosse ist.“⁴¹⁵ Um zum angestrebten

⁴¹² Rosenberg, J.F., Philosophieren, 158.

⁴¹³ A.a.O., 159.

⁴¹⁴ Brandt, R., Die Interpretation philosophischer Werke, 231.

⁴¹⁵ A.a.O., 235.

Ergebnis der Klärung von Verwirrung des Lesers zu gelangen, muss vorausgesetzt werden, dass die Analyse des Textes selbst frei ist von Täuschung, Fehlleistung und Illusion. Für die Erörterung der Fragestellung dieser Arbeit bringt die Differenzierung zwischen Lektüre und Analyse insofern einen wesentlichen Beitrag, als der Akt des Lesens unabhängig und getrennt von der methodischen Analyse des Gelesenen betrachtet werden muss. Ferner, dass das Verhältnis zwischen Lektüre und Analyse davon bestimmt ist, dass die Analyse als Hilfestellung dazu dient, dem in Verwirrung geratenen Leser zu einer Klärung beizutragen. „Das Interpretationsverfahren besteht aus zwei Schritten: der Heuristik und der methodischen Absicherung. Die erstere eröffnet Zusammenhänge, die zur Problemlösung beitragen und bis dahin nicht sichtbar waren. Die Absicherung macht die Zusammenhänge in einzelnen Schritten evident und sucht derart zu gewährleisten, daß sie nicht ein Produkt der eigenen, im Prinzip nur privaten Einbildungskraft sind, sondern den Anspruch einer mit der Sache begründeten Allgemeingültigkeit erheben können.“⁴¹⁶ Somit erweist sich die Textanalyse als eine methodische Fragestellung und Problematik, die sich von der Lektüre des Textes unterscheidet. Brandt erkennt innerhalb der Analysierungsmethodik eine ihr eigene objektive Tendenz, die dann, wenn sie vorausgesetzt werden kann, der subjektiven Lektüre gegenübersteht und durch angemessene Anwendung zu eindeutigen Aussagen über das Gelesene führen kann. Es gilt: „Die methodische Interpretation philosophischer Werke setzt dort ein, wo die Lektüre sich verwirrt; sie geht von einem bestimmten Problem aus, exponiert es und sucht es zu lösen.“⁴¹⁷

Volker Pfeifer legt seinen Erörterungen zur Arbeit mit philosophischen Texten (im Ethikunterricht) ausdrücklich die Ansichten der philosophischen Hermeneutik zugrunde. Von dorthin erhält er die Methodik der Textanalyse, die nötig ist, um zu einem angemessenen Textverständnis gelangen zu können. „Die in traditionellen Texten anzutreffende philosophisch-ethischen Ideen und Positionen sind unverzichtbare „Gesprächspartner“ für uns, wenn wir versuchen, gegenwärtige Probleme zu lösen. Um jene Stimmen in ihrer je eigenen Art und ihrer Relevanz für unsere Gegenwart verstehen und einschätzen zu können, brauchen wir zuverlässiges methodisches Rüstzeug.“⁴¹⁸ Pfeifer macht von Anfang an klar, dass er sich an der Erkenntnis des hermeneutischen Zirkels orientiert, wenn es darum geht, philosophische Texte im Unterricht so anzuwenden, dass sie das Verstehen der lesenden Schüler erweitert bzw. überhaupt erst ermöglicht. Das Textverstehen bildet so auch den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen und wird eng an den Begriff des Lesens gebunden. Denn Lesen führt erst und nur dann zu einem Weiterfragen, „wenn der Interpret in seinen Verstehenswartungen enttäuscht oder gestört wird, wenn ihm insofern etwas als bedeutsam auffällt ...“⁴¹⁹ Genau an diesem Punkt interessiert sich Pfeifer für den Leser. Hier werden Erklärung, Strukturierung und Analyse als Methoden für ein mögliches Textverstehen nötig. Können immanente Fragen nach dem Sinnverstehen des Textes geklärt werden, sodass „eine philologisch getreue Nach-Konstruktion des

⁴¹⁶ Brandt, R., Die Interpretation philosophischer Werke, 233.

⁴¹⁷ Ebd.

⁴¹⁸ Pfeifer, V., Didaktik des Ethikunterrichts, 141.

⁴¹⁹ A.a.O., 145.

Textes“⁴²⁰ dem Leser die Möglichkeit eröffnet, das Verstandene in den eigenen Verstehenshorizont zu übertragen, führt dies zum sog. produktiven Textverstehen, dem eigentlichen Ziel des Verstehensaktes.⁴²¹ Auch bei Pfeifer wird deutlich, dass Lesen im Wesentlichen im elementaren theoretischen Bereich der philosophischen Hermeneutik aufgehoben wird bzw. dem hermeneutischen Modell des Textverständnisses dienstbar gemacht wird.

Konkret stellt Pfeifer einige Methoden der Leseanleitung oder, wie Pfeifer sie nennt, der Texterschließung vor, die durchaus beachtlich und einer eingehenden Beschäftigung wert sind. Problematisch hierbei zeigt sich lediglich, dass auch Pfeifer nicht klar zwischen Lesen und Interpretieren differenziert, auch dann, wenn er Verfahren darstellt, die sich eher mit dem Lesen des Textes beschäftigen als mit dem hermeneutischen Teil der Texterschließung. Deutlich wird dies bei der sog. Västeras-Methode, die, im religionspädagogischen Bereich bereits seit vielen Jahrzehnten als Methode der Arbeit mit biblischen Texten bekannt, den Dialog der Leser des Textes „durch eine gründliche Lektüre vorbereitet“⁴²². Richtig erkennt und verdeutlicht Pfeifer die Möglichkeit, dass diese Methode, vor allem wenn sie von den Schülern regelmäßig angewendet und eingeübt wird, in eine unmittelbare Kontaktaufnahme zwischen Text und Leser führt. Dass Pfeifer dies bereits für den häuslichen Bereich empfiehlt, kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass Pflichtlektüre innerhalb des Unterrichts bei Schülern eine völlig andere Grundbefindlichkeit hervorruft als wenn derselbe Text zu Hause gelesen wird. Über die Markierung des Textes mit den bekannten Zeichen - Fragezeichen, wenn sich Verständnisschwierigkeiten zeigen, Ausrufezeichen, wenn eine besonders wichtige Einsicht gekennzeichnet werden sollen, und Pfeil bei einer persönlich bedeutenden Passage – kann in der Erstbegegnung mit dem Text der nötige Freiraum geschaffen werden, der das Lesen an sich in das Zentrum stellt. Dass im sich anschließenden Unterrichtsgespräch die Schüler sich gegenseitig über ihre Markierungen austauschen und sich die aufgetauchten Fragen beantworten, wird nicht in jedem Fall gelingen. Es kann durchaus nötig sein, in einem nächsten Schritt, wenn die Fragen, die sich ergeben haben, nicht geklärt werden konnten, mit den Schülern in eine Recherchephase bzw. Problemlösungsphase einzutreten. Pfeifer deutet an, dass diese Methode „ein hohes Maß an Schüleraktivität“ anregt und zugleich „auf induktivem Weg zu den im Text angelegten Problemaspekten“⁴²³ führt. Wird im Philosophie- und Ethikunterricht Wert auf ein bewusstes Lesen der Texte gelegt, so wird die Västeras-Methode diesem Anliegen durchaus gerecht. Sie nimmt das Lesen des Schülers ernst und thematisiert die vom Schüler während des Lesens erkannten Problemaspekte des Textes. Es bleibt Raum für eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Text, die nicht durch Fragen und Arbeitsaufträge im Vorfeld in vorgegebene Strukturen geleitet wird. Zugleich nimmt sie Tempo aus der Textarbeit heraus, insofern sie das Lesen als solches in den Mittelpunkt stellt. Der Schritt Lesen im gesamten Prozess des Textverstehens, dem weitere Schritte wie Texterschließung und der Dialog über das Gelesene folgen, erhält einen eigenen Zeit-

⁴²⁰ Pfeifer, V., Didaktik des Ethikunterrichts, 144.

⁴²¹ Vgl. ebd.

⁴²² A.a.O., 148.

⁴²³ Ebd.

und gedanklichen Freiraum, der nötig ist, um die entsprechende Bereitschaft der Leser für Textarbeit und Dialog zu fördern.

Alle weiteren von Pfeifer vorgestellten Methoden konzentrieren sich bereits wieder auf die methodische Erarbeitung des Textinhalts, sind also texterschließende Verfahren, die es sich zum Ziel machen, „den im Text erkennbaren Argumentationsgang“⁴²⁴ nachzuzeichnen.

Pfeifer gelingt es also, den Leseakt als solchen in weit stärkerem Maße zu betonen und in seiner Eigenständigkeit ernst zu nehmen als es bei den bisher dargestellten fachdidaktischen Ansätzen der Fall ist.

Mit großer Wahrscheinlichkeit kann davon ausgegangen werden, dass viele Fachdidaktiker dem Lesen als eigenständigem Akt des Textverstehens einen eher marginalen Platz einräumen, weil der Bereich der Lesedidaktik traditioneller Weise innerhalb der Elementarpädagogik und Sprachendidaktik beheimatet ist. Lesen steht in direkter Beziehung zu Schreiben und gehört von dorthin zum Forschungsfeld der Literaturwissenschaften. Handelt es sich jedoch um Texte, die einen abstrakten begrifflichen wie inhaltlichen Schwierigkeitsgrad aufweisen, der der Bearbeitung innerhalb des Philosophieunterrichts bedarf, neigen die Fachdidaktiker dazu, Lesen als eine Methode zu verstehen, die den wichtigeren und bedeutenderen Akt der Textinterpretation – lediglich – vorbereitet. Vielfach wird dann bei dieser Art der Texterschließung von philosophischem Lesen gesprochen, auch wenn es sich dabei um Arbeit am Text handelt, die bereits auf einem vorangegangenen Lesen basiert. Lesen des Textes als solches erscheint nicht als spezifisch philosophisch und gerät deshalb an den Randbereich des Verstehensprozesses, dorthin, wo die Gefahr besteht, dass es in Vergessenheit gerät oder dann, in Konsequenz der Verdrängung, aus dem Verstehenszirkel herausfällt und verloren geht. Geschieht dies aber, muss es nicht verwundern, wenn Lesen im Philosophieunterricht zum Problem wird.

Brüning versteht Lesen im Wesentlichen als Texterschließung. Texte haben „die Funktion, den Prozess des Nachdenkens zu unterstützen; sie sind sozusagen im Sinne des sokratischen Gesprächs historische Gesprächspartner, die verdeutlichen, dass es innerhalb der philosophischen Tradition zu einem bestimmten Thema verschiedene Reflexionsbemühungen gibt“⁴²⁵. Die unterstützende Funktion betont, dass es sich beim Lesen philosophischer Texte im Unterricht um eine flankierende Maßnahme handelt, in einer Weise, dass diese dem gedanklichen Weg der Schüler hin zu einer selbstständigen Reflexion eines Themas durch neue Impulse anregend und auf bisher nicht bekannte Inhalte hinweisend zur Seite stehen. Dadurch kommt zum Ausdruck: Brüning relativiert die Bedeutung der Texte insofern, als sie ihnen keinen „Eigenwert“ zuerkennt, von dem aus die Schüler reflektierend ein Thema bearbeiten, sondern die Texte werden im Unterrichtsprozess zu methodischen Materialien, die sich dem Prozess der Erörterung des Unterrichtsthemas unterordnen. Texte *verdeutlichen*, dass in der Philosophiegeschichte bereits vielfache literarische Beispiele der

⁴²⁴ Pfeifer, V., Didaktik des Ethikunterrichts, 148.

⁴²⁵ Brüning, B., Philosophieren in der Sekundarstufe, 82.

Auseinandersetzung mit der behandelten Thematik bzw. Problematik vorliegen, die einer Beachtung wert erscheinen. Mit diesen Textmaterialien in den reflexiven Dialog zu treten lohnt sich, weil die persönliche Reflexion durch diese Auseinandersetzung Anregungen und Hilfestellung erfährt. „*Philosophische Texte präsentieren Gedanken, Argumente und Argumentationsketten, Ideen, Gedankenexperimente und Theoriegebäude, über die es sich lohnt, intensiv nachzudenken. Die Rezipientinnen und Rezipienten sind aufgefordert, sie zu prüfen, zu kritisieren und durch eigene reflexive Anstrengung umzudenken. Dabei erweitert sich ihr eigener Denkhorizont, d.h. sie erhalten neue Impulse und Argumentationshilfen für das eigene Philosophieren.*“⁴²⁶ Die Texte, die für den Unterricht ausgewählt und von den Schülern gelesen werden, haben überzeugende Inhalte und beweisen dadurch, dass sich das Lesen *lohnt*, weil sie

- den Denkhorizont des Lesenden erweitern
- dem Lesenden neue Impulse vermitteln
- Hilfestellungen beim Argumentieren bieten.

Damit zeigt Brüning, dass sie einen funktionalen Begriff des Lesens verwendet: das Lesen von Texten zielt darauf ab, dass es zielorientiert und funktionsgeleitet ist. Das Ziel des Lesens besteht darin, Anleitung zu vermitteln, wie selbstständiges Reflektieren möglich werden kann. Diesem Ziel hat sich auch die Arbeit mit den im Unterricht gelesenen Texten unterzuordnen. „Im Mittelpunkt der Textarbeit stehen der begriffliche und argumentative Erkenntnisgewinn für die Philosophierenden, d.h. Texte fördern die Begriffserläuterung und -explifikation ... und die Fähigkeit zur Argumentation, indem sie beispielsweise Argumentationsfiguren präsentieren, in denen nicht nur Gründe, sondern auch *warrants* und *backings* eine wichtige Rolle spielen ...“⁴²⁷ Hier spricht Brüning, ähnlich wie an vorheriger Stelle vom Lohn, nun vom Gewinn, den der Lesende aus dem Lesen des Textes zieht. Dieser Gewinn ist durchaus messbar und erkennbar: der Lesende ist nach der lesenden und erarbeitenden Auseinandersetzung mit dem Text reicher an Erkenntnis als vor dem Lesen. Begriffe können jetzt genauer erkannt und dadurch verwendet werden und gleichzeitig wird die Argumentationsfähigkeit ausgebaut. „Über den diskursiven Begriffsgewinn hinaus sind Texte wie eingangs erwähnt auch *historische Gesprächspartner*, die etwas über *philosophiegeschichtliche Epochen* und *Denkweisen* aussagen und die Intention des Autors oder der Autorin offen legen.“⁴²⁸ Die lesende Begegnung mit dem Text beinhaltet eine Begegnung mit dem Verfasser des Textes, da im Verstehen der Textinhalte die Aussageabsicht des Verfassers erscheint, so dass in der Begegnung mit der geschichtlich bedingten Perspektive des Verfassers die Epoche selbst aufleuchtet. So ist als weitere Funktion von Texten das Verständnis historischer Bedingung und geschichtlicher Rezeption zu nennen. Lesen untersteht also einem funktionalen Interesse, das dem Ziel von Erkenntniserweiterung und Argumentationsfähigkeit dient. Wenn Brüning bei den Möglichkeiten angeleiteter Texterschließung die Notwendigkeit sieht, dass die Schüler „eigenständig Akzente setzen“⁴²⁹ und damit die subjektive Lesart des Textes eine besondere Bedeutung erhält, steht doch immer die Funkti-

⁴²⁶ Brüning, B., Philosophieren in der Sekundarstufe, 82.

⁴²⁷ A.a.O., 83.

⁴²⁸ Ebd.

⁴²⁹ A.a.O., 86.

on des Lesens im Vordergrund: der interpretierende Zugang zum Text legt die Möglichkeiten offen, die sich dem Leser zur Erweiterung seines Denkhorizonts bieten. Der Leser muss also davon ausgehen, dass ihm im Text Inhalte und Argumentationsstrukturen begegnen, die von ihm erkannt und angewendet werden können. Bei Brüning ist zu erkennen, dass das von Martens (und wie noch zu sehen sein wird auch bei Soentgen) in den Vordergrund gestellte kreative Weiterspinnen des im Akt des Lesens Erkannten zugunsten eines doch eher informativen bzw. informellen Auffüllens des eigenen gedanklichen und kommunikationsstrukturellen Möglichkeitenpools in den Hintergrund gerät.

Wird Lesen im Sinn Brünings verstanden, dann bietet ihre Arbeit wertvolle methodische Hinweise für den konkreten erarbeitenden Umgang mit philosophischen Texten.

Rohbeck, dem es um einen Konsens bzgl. des Umgangs mit philosophischen Texten innerhalb der Fachdidaktik geht, sieht eine gemeinsame Basis aller Didaktiker darin, dass sie bei der Organisation des Philosophieunterrichts einen einheitlichen Dreischritt befürworten: „Von einer ersten Phase der Problemeröffnung geht man zur zweiten Phase der Textlektüre über, um drittens das Gelesene auf die anfänglichen Fragestellungen rückzubeziehen und weiter zu problematisieren.“⁴³⁰ Innerhalb dieses Ansatzes darf die den fachdidaktischen Autoren je eigene Gewichtung der Stellung der einzelnen Schritte nicht als eine grundsätzliche Gegensätzlichkeit der Positionen aufgefasst werden, vielmehr müsse von einem gemeinsamen Grundsatz, der sich gegenseitigen Ergänzung von Textlektüre und Dialog, ausgegangen werden. Da Rohbeck gezielt den Ausdruck der Textlektüre und nicht -analyse wählt, soll nun versucht werden zu überprüfen, was er unter Lektüre versteht und welche Rolle er dem Lesen philosophischer Texte zuordnet.

Die Tätigkeit des Lesens philosophischer Texte vollzieht sich beim Leser als ein Lesen geformter Texte. Noch in bedächtigen Schritten und eher singulären Veröffentlichungen zeigt sich innerhalb der Philosophie allmählich Interesse und Aufmerksamkeit für die Erkenntnisse formgeschichtlicher Methodik der historisch-kritischen Forschung, die in den Literatur- und Bibelwissenschaften Standard geworden und mit beachtlichen Forschungsergebnissen aufwarten können, durchzusetzen.⁴³¹ Es ist das Verdienst Rohbecks, immer wieder auf die Bedeutung der unterschiedlichen literarischen Strukturen und Formen auch philosophischer Texte zu verweisen. Dabei weiß er um die besondere Problematik der Beziehung zwischen Literatur und Philosophie Bescheid. „Philosophie und Literatur haben eine wechselhafte Geschichte. Ursprünglich ist die Philosophiegeschichte aus der Literatur hervorgegangen, wie das Lehrgedicht des Parmenides oder die Erzählungen bei Platon demonstrieren. Doch gleichzeitig hat sich die Philosophie immer mehr von der Literatur distanziert. Vor allem seit der Neuzeit wurde der wissenschaftliche Anspruch der philosophischen Ver-

⁴³⁰ Rohbeck, J., Didaktik der Philosophie und Ethik, 41f.

⁴³¹ Siehe Gabriel, G., Schildknecht, C., Hg., Literarische Formen der Philosophie, Stuttgart 1990. Misselhorn, C., Schahadat, S., Wutsdorff, I., Hg., Erkenntnis und Darstellung. Formen der Philosophie und Literatur, Paderborn 2011. Schildknecht, C., Teichert, D., Hg., Philosophie in Literatur, Frankfurt/M. 1996.

nunft gegen die Literatur behauptet. Erst vernunftkritische Autoren wie Nietzsche und Adorno haben den literarischen Stil wieder belebt.“⁴³²

HISTORISCHER EXKURS: DIE SOG. LESEWUT IM 18. JH.

Mit Fug und Recht darf behauptet werden, dass das Phänomen der sog. *Lesewut* oder *Lesesucht*, wie es im kulturellen und schulischen Leben des 18. Jahrhunderts begegnet, mit dazu beigetragen hat, dass sich eine breite Kritik des Lesens durchsetzt, die besonders die literarischen Texte und Bücher im Blick hat, die von einer relativ breiten Bevölkerungsschicht rezipiert und diskutiert werden.⁴³³ „Tatsächlich scheint die Gesellschaft des ausgehenden achtzehnten Jahrhunderts ein einziges großes Lesekränzchen zu sein. Der aufgeklärte Adel liest, weil er Zeit für die Lektüre und Geld für die teuren Bücher hat. Der Bürger ist gebildet, weil er liest und liest, weil er gebildet ist. Frauen und Kinder lesen. Selbst die Dienstboten lesen.“⁴³⁴

Falsches Lesen gerät in Kontrast zu einem richtigen Lesen und es wird nötig, um einem falschen Lesen, das eine unabsehbare Gefährdung nicht nur des Individuums, sondern auch der öffentlichen Ordnung beinhaltet, Einhalt zu gebieten, über Reglementierung und Drohung das Lesen wieder in Bahnen zu leiten, die eine mögliche Lese-revolution zu verhindern wissen. So entbrennt eine wissenschaftliche Diskussion um Nutzen und Schaden des Lesens.⁴³⁵ Eine Trennung des Lesens in richtiges und falsches führt unausweichlich in eine Trennung der Literatur, also des Lesestoffs, in richtige und falsche. Die Frage des 19. Jahrhunderts nach einem Literaturkanon für den Unterricht an den Höheren Schulen stellt sich umso mehr, als im Akt der Kanonisierung von obligatorischer Lektüre eine Möglichkeit gesehen wird, verbindliche Lektürestoffe für junge Menschen im Bildungsprozess auszuwählen, die den Folgen falschen Lesens gegenzuwirken vermögen. Der Kanon wird nun zum Mittelpunkt des Literaturunterrichts, der Akt des Lesens selbst dem Kanon des zu Lesenden dabei dienstbar gemacht. Dass der Kanon sich immer mehr verselbstständigt und nicht mehr in seiner eigentlichen Funktion gesehen und verstanden wird, ermöglicht eine Umdeutung in Richtung nationalidentitätsstiftender Idee⁴³⁶. Der Literaturkanon wird zum Nationalkanon, er bildet die Idee der Nation ab, unabhängig davon, ob er nun im Einzelnen auch gelesen wird oder nicht. Er wird erfüllt.

Insofern ist Erich Schön zuzustimmen, der die Lesewut des 18. Jahrhunderts als eine fundamental bedeutsame Bewegung in der Veränderung dessen betrachtet, was gesellschaftlich-kulturell als Lesen verstanden wird. „Das 18. Jahrhundert ist v.a. auch als „Sattelzeit“ jener historische Moment, in dem sehr langfristige Ver-

⁴³² Rohbeck, J., *Didaktik der Philosophie und Ethik*, 189.

⁴³³ Zum Phänomen der Lesewut siehe die Veröffentlichungen von König, D.v., *Lesesucht und Lesewut*, 1977, Künast, H.-J., *Lesen macht krank und kann tödlich sein. Lesesucht und Selbstmord um 1800*, 2013, Schneider, U., *Anomie der Moderne*, 2013, Schön, E., *Die gegenwärtige Lesekultur in historischer Perspektive*, 1992, ders., *Geschichte des Lesens*, 1999, Wittmann, R., *Gab es eine Leserevolution am Ende des 18. Jahrhunderts?*, 1999.

⁴³⁴ Altenhein, H., „Das viele Lesen ist dem Denken schädlich“, 35.

⁴³⁵ Vgl. Schön, E., *Geschichte des Lesens*, 35.

⁴³⁶ A.a.O., 153.

änderungen in der Qualität des Lesevorgangs und damit auch der im Lesen zu machenden Erfahrungen ihren Kulminations- bzw. Umschlagpunkt fanden. Diese Veränderungen sind als „Verlust der Sinnlichkeit“ beschrieben worden (Schön 1987/1993). Sie beinhalten ein Zurücktreten der körperlichen Dimensionen des Leseerlebnisses, der Beteiligung der Stimme und des Ohres, des ganzen bewegten Körpers, der ergreifenden Hände; stattdessen erfolgte eine Reduktion auf das Lesen nur mit den Augen. Doch war diese Disziplinierung – und die Aufklärung bedeutete einen Schub in dieser langen zivilisatorischen Disziplinierung – zugleich die Voraussetzung sowohl für den Zuwachs an kognitiven Verstehensfähigkeiten, für eine größere Souveränität des Lesers gegenüber dem Text, als auch, im Bereich der Literatur, für den Zuwachs an Fähigkeiten zum Umgang mit fiktionalen Wirklichkeiten, einschließlich des beschriebenen empathischen Rezipierens.“⁴³⁷

Die von Rohbeck beobachtete und beschriebene Trennung von Literatur und Philosophie könnte durchaus noch mit den Auswirkungen der Lesewut und der sich daraus ergebenden Distanzierung der Philosophie von der Literatur zu tun haben. Über die Kanonisierung schafft sich die Literatur an den Höheren Schulen einen genau abgegrenzten Bildungsbereich, den sie ihr Eigen nennt und autonom verwaltet. Zugleich kann der Kanon selektiv ein elitäres Bewusstsein schaffen, das sich auf die Gemeinschaft der Kanoniker bezieht. Da der Kanon als verpflichtend vorgegeben ist, steht an erster Stelle dessen Anwendung und Erfüllung; lesen bedeutet den Kanon inhaltlich kennenzulernen, zu wissen, welche Inhalte der Literaturkanon der Schule hat. Die Bedeutung der lesenden Reflexion gerät immer mehr in den Hintergrund und verlässt den Raum des Kanons in dem Maß, in dem der Kanon mit seiner begrenzenden Funktion die Bedeutung des lesenden Subjekts zunehmend beschränkt und relativiert.

Rohbeck stellt für unsere Zeit einen didaktischen Chorismos fest, der immer noch in dieser Tradition steht. „Das gilt zum einen für Texte der schönen Literatur, denen man ein für den Philosophieunterricht hinreichendes Reflexionsniveau pauschal abspricht. Zum andern gilt es für genuin philosophische Texte, deren je eigene literarische Formen programmatisch ausgeblendet werden.“⁴³⁸ Diese Problematik, die sich in den Veröffentlichungen der einzelnen Didaktiker durchaus widerspiegelt, ist in ihrer historischen Bedingtheit und Kontingenz eine Folge gegenseitiger Verselbstständigung, die im geschichtlichen Kontext verständlich, in ihrer aktuellen Verfassung aber nicht mehr aufrecht erhalten werden kann.

Man muss davon ausgehen, dass die Trennung in Literatur und Philosophie auch eine Trennung bezgl. des Verstehens des Lesens der Texte der Literatur und der Philosophie einschließt. Nimmt man Rohbecks Beobachtung zum Verhältnis der beiden Bereiche auf und überträgt sie auf das Lesen der jeweiligen Texte, dann ergibt sich, dass wir von einem – rein – literarischen Lesen im ästhetischen Sinn ein philoso-

⁴³⁷ Schön, E., Geschichte des Lesens, 31.

⁴³⁸ Rohbeck, J., Rousseau – Dichter und Philosoph, 11. Rohbeck versäumt es nicht, darauf hinzuweisen, dass die Literarizität philosophischer Texte immer noch einen nachrangigen Platz innerhalb der Textinterpretation des Textinhalts einnimmt.

phisch-reflexives Lesen im Sinn des Verstehens philosophischer Begrifflichkeit und logischer Argumentationsstruktur abzusetzen hätten. Diese Einteilung in je spezifische Weisen und Verständnismöglichkeiten von Lesen wird jedoch nur möglich, wenn sie die Reduktion der Bedeutung der je anderen Seite in Kauf oder die Exklusivität der literarisch-ästhetischen bzw. begrifflich-reflexiven Seite für sich in Anspruch nimmt.

Rohbeck versucht einen Konsens, indem er betont, dass die Literarizität auch philosophischer Texte spezifisch argumentative Funktion erfüllt, ohne dass sich dabei Philosophie in Literatur auflöst. „Literarische Form und philosophischer Inhalt beeinflussen sich wechselseitig. Aus diesen Gründen erfüllt die literarische Form eine *argumentative Funktion*. Sie setzt die philosophische Argumentation mit anderen *methodischen* Mitteln fort. Auch die literarische Form hat Methode.“⁴³⁹ Insofern ist ein Lesen philosophischer Texte davon abhängig, dass der Leser die literarische Form des Textes kennt, damit er den Gedanken, der sich im Text ausspricht, von seiner literarisch geprägten Argumentationsform her verstehen kann. Verstehendes Lesen des Textes setzt also beim Lesen Kenntnis literarischer Formen notwendig voraus, um den in eine je eigene literarische Form gekleideten und von der Form wesentlich geprägten Gedanken erkennen zu können. Darin drückt sich auch die Frage nach den Adressaten der literarischen Form aus. Es kann erwartet werden, dass der Verfasser des Textes, auch des philosophischen, die für einen bestimmten Adressatenkreis gemäße literarische Form wählt, sich deshalb auch der mit dieser Form verbundenen sprachlichen Aussageabsicht bemächtigt und so davon ausgeht, dass sein Leser darum weiß, warum und in welche Lesesituation hinein genau diese literarische Form für die Darstellung eines philosophischen Gedankens gewählt wurde. Können die einzelnen literarischen Formen beschrieben werden⁴⁴⁰, dann kann, sozusagen, im Rückkehrschluss, aus der vorliegenden Form erschlossen werden, nicht nur, was der Verfasser sagen will, sondern auch, wem er dies wie mitteilen will.

Wenn – wie aus formkritischer Perspektive ersichtlich wird – philosophische Texte wie z.B. systematische Traktate oder wissenschaftliche Abhandlungen⁴⁴¹ andere Adressaten vor Augen haben als Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II, dann stellt sich zunächst die Frage, warum die Schülerinnen und Schüler diese Texte

⁴³⁹ Rohbeck, J., Didaktik der Philosophie, 193. Vgl. ders., Rousseau – Dichter und Philosoph, 11.

⁴⁴⁰ Bahnbrechend gilt im Bereich Literatur hier Jolles, A., Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz, Tübingen⁶1982, eine Arbeit aus dem Jahr 1929. Das 20. Jahrhundert zeigt im Bereich der alt- und neutestamentlichen Exegese eine eigene methodische Arbeitsweise, die sich der Formgeschichte zuwendet. In der sog. Bultmann-Schule bildet sich eine Tradition heraus, die richtungsweisende Arbeiten hervorbringt. So war es im Religionsunterricht beider Konfessionen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durchaus üblich, dass die Schüler mit der Frage nach literarischen Formen in AT und NT konfrontiert wurden. Diese Grundlage wurde jedoch nur selten mit dem Literaturunterricht in Verbindung gebracht. Auch dort sind Literarkritik und Formgeschichte übliche Methoden, deren Ergebnisse für die Lektüre im Unterricht von hoher Bedeutung sind. Darauf könnte im Philosophieunterricht zurückgegriffen werden. Grundlagen, die bereits in anderen Unterrichtsfächern vorbereitet wurden, wären vorhanden, könnten aufgegriffen und für das eigene Unterrichtsfach genutzt werden. Zu beachten ist, dass literarische Formen, wenn sie als solche im Alltag von den Schülern nicht – mehr – verwendet und deshalb erkannt werden können, vorbereitend erörtert werden müssen. Die Sensibilisierung für Gattungen und Formen von Texten in einem sich durch die Nutzung moderner visuell-digitaler Medien verändernden Sprachgebrauch und der damit verbundene Wandel bzw. Verlust dieser Formen bedarf besonderer Aufmerksamkeit von Seiten der Lehrer.

⁴⁴¹ Vgl. Rohbeck, J., Philosophische Methoden im Unterricht, 241.

lesen sollen, und zweitens, wie der Tatsache Rechnung getragen werden kann, dass die Adressatenfrage den Text ursprünglich in einen anderen Kontext von Lesern stellt. Um dies im Grundsatz zu klären, betont Rohbeck zunächst, dass Textlektüre für den Philosophieunterricht grundsätzlich unverzichtbar ist. „Die Schülerinnen und Schüler werden mit neuen Gedanken konfrontiert, die ihnen in der Regel nicht selber einfallen. Es ist gerade diese Neuartigkeit, die bei den Lernenden Faszination auslöst und den Unterricht attraktiv macht. Umgekehrt sind die Lehrenden dazu verpflichtet, den Denkhorizont der Schüler zu erweitern. Dazu gehören ungewöhnliche, ja auch unbequeme Fragestellungen und überraschende Lösungsansätze. Der Bildungsauftrag der Schule gebietet es, auch Philosophiegeschichte zu vermitteln. Letztlich geht es also um die berechnete Teilhabe an einer kulturellen Tradition.“⁴⁴² Nach diesem klaren Bekenntnis zu einem textgebundenen Philosophieunterricht stellt sich jedoch immer noch die Frage: welche Texte sollen im Philosophieunterricht gelesen werden, die in angemessener Weise die Funktionen erfüllen, die ihnen von Rohbeck zugewiesen werden?

Auch Rohbeck sieht aus der praktischen Erfahrung des Lehrers die Problematik des Einsatzes von Texten, die die Schüler überfordern. Überfordern, so muss man jetzt ergänzen, deshalb, weil sie, z.B. als Traktate, eine literarische Form aufweisen, die hinsichtlich der Leserschaft einen völlig anderen Adressatenkreis anzielen und für diesen formuliert wurden. Deshalb müssen Texte zur Anwendung kommen, deren sprachliche Darstellung und Form in einer unmittelbaren Weise den lesenden Schüler ansprechen oder ihm zugemutet werden können. „Neben der Standardform der Abhandlung verfügt die Philosophie in ihrer Geschichte über ein reiches Arsenal anderer literarischer Formen: Essay und Aphorismus, Dialog und Brief, Autobiographie und Erzählung. Aber auch systematische Abhandlungen enthalten manchmal verborgene narrative Strukturen.“⁴⁴³ Das Ausweichen auf literarische Formen, die den Schülern in ihrer je eigenen Situation gerechter zu werden scheinen, geht jedoch an der Tatsache vorbei, dass auch die von Rohbeck vorgestellten sog. marginalen Gattungen sich nicht in erster Linie an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II richten. Sie verfügen zwar über einen eleganten Stil und scheinen zunächst „verhältnismäßig verständlich“ zu sein und „behandeln oftmals lebensweltliche Themen, von denen die Schülerinnen und Schüler unmittelbar angesprochen werden“⁴⁴⁴. Die Grundproblematik liegt aber an einer anderen Stelle: wie können Schüler in die Lage versetzt werden, lesend mit einer literarischen Form umzugehen, die sich ihrem Erfahrungsbereich entzieht und dadurch verbirgt?

Rohbeck sieht bezüglich der Auseinandersetzung mit dieser Frage eine Möglichkeit der Bereicherung des Philosophieunterrichts, indem er sich bewusst mit der Frage nach der Literarizität beschäftigt. „Aus *didaktischer* Sicht erweitern sich dadurch die Möglichkeiten der Textlektüre wie auch der Produktion eigener Texte. Diese Didaktik unterscheidet sich prinzipiell von der „didaktischen Form“, der zufolge die Darstellungsweise nur der Motivierung der Leser und der Veranschaulichung fertiger

⁴⁴² Rohbeck, J., *Philosophische Methoden im Unterricht*, 241. Vgl. außerdem: ders., *Didaktik der Philosophie*, 53.

⁴⁴³ Rohbeck, J., *Didaktik der Philosophie*, 195.

⁴⁴⁴ Rohbeck, J., *Philosophische Methoden im Unterricht*, 241.

Gedanken dient ... Die didaktische Alternative besteht vielmehr darin, über die philosophische Bedeutung literarischer Formen nachzudenken und auf diese Weise die Lese- und Schreibkompetenzen der Schüler zu fördern.“⁴⁴⁵ Unabhängig von der Frage, inwieweit spezifisch literarkritischen Methoden und Fragen im Philosophieunterricht Raum gegeben werden soll, muss im Rahmen dieser Arbeit nachgefragt werden, ob Rohbecks Ansatz Konsequenzen für das Lesen philosophischer Texte beinhaltet und ob diese Konsequenzen relevant sind für einen Unterricht, der sich mit philosophischen Fragestellungen in Auseinandersetzung mit philosophischen Texten beschäftigt. Rohbeck sieht hier eine mehrfache Bereicherung des Philosophieunterrichts und weist darauf hin, dass grundsätzlich die formgeschichtliche Fragestellung an den Horizont der im Unterricht thematisierten philosophischen Einsicht gebunden ist. Die von ihm formulierten beeindruckenden didaktischen Ziele können unter dem Aspekt des Lesens folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Schülerinnen und Schüler begegnen in den alternativen Formen den Textinhalten unmittelbar, weil diese ein höheres Maß an Anschaulichkeit und Lebensnähe aufzeigen,
- Schülerinnen und Schüler werden von den Texten persönlich angesprochen und können dadurch einen unmittelbaren Bezug zum Text herstellen, der erfahrungsbetont ist,
- das Moment des Spielerischen, das auch mit dem Perspektivwechsel, den manche Formen ermöglichen, zu tun hat, kommt in diesen Textformen deutlicher zum Tragen,
- durch den bewussten Umgang mit der literarischen Form lernen die Schülerinnen und Schüler sich den philosophischen Inhalt zu erschließen.⁴⁴⁶

Sieht man auf diese Liste der Kompetenzen, die durch die Lektüre alternativer literarischer Formen philosophischer Texte gefördert werden sollen und können, wird man erkennen, dass der Prozess, der die Kompetenzförderung entwickelt, eine lange Zeit in Anspruch nimmt, die einen Philosophieunterricht, der in der Regel mit zwei Wochenstunden erteilt wird, in der zeitlichen Planung überfordern wird. Das Ziel, dass Schüler es selbstständig bewältigen, vom Stil des Textes auf den gedanklichen Inhalt zu schließen, ist meines Erachtens in der praktischen Unterrichtsarbeit nur ansatzweise und im Überblick zu erreichen, bedarf diese Art der Stil- und Formanalyse doch einer sehr intensiven Phase der Auseinandersetzung mit sprachlichen Gestaltungsmitteln und eines hohen Maßes an Sensibilität für sprachliche Originalität, die durch intensives Lesen und konzentrierte Auseinandersetzung mit Literatur zu erreichen ist. Im Rahmen des Philosophieunterrichts in den Sekundarstufen kann dies mit dem Ansatz abbildhafter Didaktik nicht erreicht werden - dazu bedarf es wohl eher einer eingehenden Auseinandersetzung, wie sie an Universitäten gefördert wird.

Transformiert werden kann jedoch durchaus: Es wäre zu überlegen, ob dazu aufgrund der besonderen Nähe dieser Texte zur Literatur die Zusammenarbeit und Kooperation mit dem Deutschunterricht gesucht wird. Dies wird sich allerdings nur dann realisieren lassen, wenn absolut deckungsgleiche Kurse bzw. Klassen hinsicht-

⁴⁴⁵ Rohbeck, J., Didaktik der Philosophie, 194.

⁴⁴⁶ A.a.O., 196.

lich der Zusammensetzung der Kursteilnehmer bzw. Schüler gegeben sind. Auch die fächerübergreifende Zusammenarbeit mit den Fremdsprachen bietet sich durchaus an und kann für alle Seiten als bereichernd erfahren werden. Zumal in dieser Hinsicht sprachliche Eigenheiten, die durch Übersetzungen ins Deutsche eine Abschwächung erfahren, eine besondere Betonung erhalten. Der altsprachliche Unterricht erweist sich vor allem in der Sekundarstufe II innerhalb der Lektürephase als eine Form des literarischen Philosophieunterrichts, dessen didaktische Ansätze genutzt und nach eingehender Reflexion eingebracht werden können. Werden im sprachlichen Unterricht wesentlich philologische Aspekte im Mittelpunkt stehen, kann die sich daraus ergebende Perspektive, philosophische Gedanken und Argumentationen von der ihr eigenen sprachlichen Verwendung und Diktion her zu betrachten, eine Ergänzung für den Philosophieunterricht darstellen, gerade im Sinn Rohbecks, dem es bei der Verwendung philosophischer Texte um eine Vielfalt der Möglichkeiten geht, die sich durch die Lektüre marginaler Formen anbieten.

Sollten sich Bedenken öffnen, ob mit diesem didaktischen Ansatz nicht die Eigenheiten eines *Philosophieunterrichts* und also die philosophische Dimension des Unterrichtsfachs aus dem Blick verloren wird, ist darauf hinzuweisen, dass Philosophieren seit dem Beginn der schriftlichen Fixierung wesentlich literarisches Philosophieren ist und deshalb auf literarische Reflexion von Anfang an verwiesen ist.

Rohbecks Aussage über die narrativen Texte Rousseaus kennzeichnet grundsätzlich die Möglichkeiten, die sich durch den Umgang mit literarischen Formen philosophischer Texte erschließen. „Es geht hier nicht um eine „Popularisierung“ von Philosophie im üblichen Verständnis der Aufklärung. Mit diesen Texten wird keine bereits fertig gegebene Theorie bloß noch nachträglich veranschaulicht oder gar im schlechtesten Sinne didaktisch reduziert. Vielmehr werden die Schülerinnen und Schüler bei der Lektüre dieser Texte Zeugen originären und fundamentalen Philosophierens. Sie lernen dadurch nicht nur die Philosophie eines bedeutenden Vertreters der europäischen Aufklärung kennen, sondern gewinnen darüber hinaus Einblicke in die Eigenart des Philosophierens überhaupt.“⁴⁴⁷

Zwei Aspekte bringt Rohbeck in die Frage nach einem möglichen literarischen Philosophieren im Philosophieunterricht ein:

1. Sog. marginale literarische Formen überzeugen durch ihre Lebensnähe sowie die Verbindung von hohem Reflexionsniveau mit anschaulicher sprachlicher Darstellung. „Wenn im Philosophie- und Ethikunterricht Texte gelesen werden, die wesentlich narrative und damit literarische Merkmale enthalten, ist also keineswegs zu befürchten, dass hier das Reflexionsniveau begrifflich-argumentativer Diskurse unterboten wird. Im Gegenteil, die genealogischen, pädagogischen und autobiographischen Argumente erweisen sich sogar als besonders schlagkräftig, weil sie die Möglichkeit einer andersartigen Entwicklung freilegen und die Zivilisationskritik so noch verstärken. Für die Unterrichtspraxis haben solche Texte einen doppelten Vorteil: Die erzählten Geschichten sind nicht nur philosophisch anspruchsvoll, sondern auch leicht zu

⁴⁴⁷ Rohbeck, J., Rousseau – Dichter und Philosoph, 10f.

verstehen Sie enthalten konkrete Erfahrungen, die sich mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verknüpfen lassen.“⁴⁴⁸

2. Diese literarischen Formen werden in besonderer Weise ihrer Vermittlerrolle im dialogischen Prozess des Philosophierens gerecht. „Insgesamt handelt es sich bei den erwähnten Beispielen um Textformen, die zwischen Sprache und Schrift angesiedelt sind. Aus diesem Grund eignen sie sich besonders gut dafür, die Übergänge vom Unterrichtsgespräch zur Textlektüre und umgekehrt zu gestalten. Diese *marginalen Gattungen* nehmen eine Mittelstellung ein und können so zur Vermittlung zwischen den Unterrichtsphasen beitragen“⁴⁴⁹

Geht es um konkrete Methoden des Umgangs mit philosophischen Texten im Unterricht, dann fällt auf, dass das Hauptaugenmerk der meisten fachdidaktischen Veröffentlichungen zum Lesen auf der Erschließung des Inhalts des Textes liegt. Der Lesende öffnet mit Hilfe bestimmter methodischer Schritte den Text, wozu er, da der Text verschlossen ist, des richtigen Schlüssels bedarf, um an den Inhalt zu gelangen.

Rohbeck legt in dieser Tradition 2001 eine Sammlung von zehn möglichen Arten vor, wie ein philosophischer Text gelesen werden kann.⁴⁵⁰ Die einzelnen methodischen Vorgehensweisen bewegen sich dabei in einem Rahmen, der an seinem unteren Rand beabsichtigt, dass die Schüler die Gedanken des Autors nachvollziehen können, und am oberen Rand die Fähigkeit bewirkt, „sich den Sinn eines Textes nicht vorgeben zu lassen, sondern ihn selber zu erzeugen“⁴⁵¹. Die methodischen Schritte, die Rohbeck philosophisch benennt und fundiert, sind aus der hermeneutischen Fragestellung in der Folge Heideggers bekannt und in der historisch-kritischen Exegese und Bibelwissenschaft, die auf Bultmann aufbaut, erprobt und gesichert. Sicherlich wird die Intention des untersuchten Textes durch diese Methode deutlicher und der – wohl eher wissenschaftliche - Zugang zur Arbeit an und mit dem Text kann auf diese Weise bereichert werden. Ob den Schülern durch einen solchen hermeneutischen Schlüssel aber eine Lese-Hilfe angeboten werden kann, sich dem Text lesend zu nähern, ist fraglich. Denn eher scheint es sich dabei ja um eine Analyse und Strukturierung, also eine Erschließung, als um eine bestimmte Form des Lesens zu handeln. Von diesem das Lesen ergänzenden Zugang zur Aussage des Textes anhand textkritischer Methoden her lässt sich keine eigene und spezifische Art philosophischen Lesens formulieren. Sie schließt sich den Ergebnissen moderner literaturwissenschaftlicher Forschung an und ergänzt deren hermeneutischen Ansatz.⁴⁵² Über das Lesen des Textes ist damit noch nichts ausgesagt.

⁴⁴⁸ Rohbeck, Rousseau – Dichter und Philosoph, 12. Rohbeck bezieht sich hier, wie bereits gesagt, auf die narrativen Texte bei Rousseau. Die Aussage über die didaktische Bedeutung dieser Texte lässt sich aber ebenfalls auf alle anderen literarischen Formen übertragen, die Rohbeck im Auge hat, wie Briefe, Essays, Autobiographien etc.

⁴⁴⁹ Rohbeck, J., Philosophische Methoden im Unterricht, 242.

⁴⁵⁰ Siehe: Rohbeck, V., Zehn Arten, einen Text zu lesen. Dieser Artikel geht 2008 in die „Didaktik der Philosophie und Ethik“ ein.

⁴⁵¹ A.a.O., 286.

⁴⁵² Van der Leeuw, Mostert, K., Der Dschungel und der Kompass, 47, lehnen eine solche Vorgehensweise rundum ab. „Es ist nie ein Ziel, den ganzen Text in allen seinen Schattierungen zu verstehen, und es ist auch zwecklos, an jedem Text dieselbe rituelle Abfolge von Texthandlungen zu verrichten.“

Programmatisch kann der Beginn des Artikels verstanden werden, zumal er innerhalb der fachdidaktischen Literatur singulär ausdrücklich einen *aktiven* Leser fordert, Lesen also als Aktivität sieht und versteht, die im Mittelpunkt des Umgangs mit philosophischen Texten steht. „Texte verstehen sich nicht von selbst. Zum Textverständnis gehört vielmehr ein aktiver Leser, der sich fremdes Wissen selbständig aneignet. Die minimale Anforderung an den Leser besteht darin, die Gedanken eines Autors nachzuvollziehen, was jedoch ohne eigenes Denken gar nicht möglich wäre, die maximale darin, sich den Sinn eines Textes nicht vorgeben zu lassen, sondern ihn selber zu erzeugen. Dazwischen gibt es eine ganze Bandbreite von Möglichkeiten, die eines gemeinsam haben: Sie erfordern jeweils bestimmte Methoden der Interpretation.“⁴⁵³

Es geht beim Lesen also um das Verhältnis des Lesers zu dem ihm im Text begegnenden fremden Wissen. Die Begegnung zwischen eigenem Vorverständnis und fremdem Verständnis, das sich in der hermeneutischen Philosophie eingehender Analyse unterzieht, bedarf, so Rohbeck, und damit nimmt er Erkenntnisse der Hermeneutik bewusst auf, methodischer Erarbeitung. Solche Erarbeitung als Interpretation bildet die Basis des Lesens, sie ist die eigentliche Aktivität des Lesenden, die unausweichlich und notwendig ist, um zu einem Verständnis des Textinhaltes zu gelangen. Bevor eine Interpretation erfolgen kann, muss erwartet werden können, dass dem Leser der Text bekannt ist. „Dabei setze ich generelle und elementare Verfahren der Texterschließung voraus (schwierige Satzkonstruktionen erschließen, Fremdwörter klären, Sinneinheiten erkennen usw.); ...“⁴⁵⁴ Es zeigt sich an dieser Stelle, dass Rohbeck noch nicht zu diesem Zeitpunkt, sondern erst, als er die literarischen Formen des Philosophierens im Unterricht (2004) in den Mittelpunkt des didaktischen Ansatzes literarischen Philosophierens stellt, Reflexionen zur sprachlichen Verfasstheit der Texte in unmittelbare und ausdrückliche Verbindung an philosophische Reflexionen setzt. Dabei konzentriert er sich jedoch wesentlich auf die literarischen Formen, also die formale Textgestalt, und lässt sprachliche Bedingungen, wie etymologische oder semantische Beobachtungen außer Betracht.

Der lesende Umgang mit philosophischen Texten wäre also in folgende Schritte aufzugliedern:

1. Sich mit dem Text vertraut machen, Satzkonstruktionen erschließen – Fremdwörter klären – Sinneinheiten erkennen.
2. Hermeneutische⁴⁵⁵, phänomenologische, analytische, dialektische, konstruktivistische und/oder strukturalistische Methoden der Texterarbeitung.

⁴⁵³ Rohbeck, J., Didaktik der Philosophie, 163.

⁴⁵⁴ A.a.O., 164 Anm.2.

⁴⁵⁵ Dekonstruktivistische Verfahrensweisen des Textumgangs im Philosophieunterricht können im Rahmen dieser Arbeit keine ausführliche Darstellung erfahren, da sie vom philosophischen Fundament her eine eigenständige Auffassung vom Umgang mit Texten zeigen, die einer umfassenden Würdigung bedarf. Verwiesen werden aber soll noch auf die in diesem Kapitel erfolgende Würdigung des Gefertschen Ansatzes, die theatrales Philosophieren als didaktische Ausformung sehenden Lesens im Philosophieunterricht versteht.

3. Ziel ist die Befähigung der Schüler, „diese Methoden zur Interpretation philosophischer Texte selbständig anzuwenden“⁴⁵⁶

Im Einzelnen sieht dies so aus, dass Arbeitsaufträge an die Schülerinnen und Schüler zur Bearbeitung des Textes vorgelegt werden. Diese sind von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, was Reflexionsniveau bzw. Anforderung an kreativen Textumgang betrifft. Nicht alle Vorschläge vermögen zu überzeugen. So etwa, wenn Rohbeck als Aufgabe, die der intentionalistischen Hermeneutik entspringt, stellt: „Erschließen Sie die Schreibabsicht des Autors.“⁴⁵⁷ Von einem sehr begrenzten Textauszug (Aristoteles, Nikomachische Ethik) aus die Intention des Autors aufzuschließen, die ja nicht explizit vorliegt, sondern implizit verborgen liegt, verleitet geradezu zu vagen Vermutungen und persönlichen Projektionen. Nimmt man jedoch die literarischen Formen zu Hilfe, dann kann man von dorther, insofern der Autor selbst auf eine bestimmte literarische Form zurückgreift, die Absicht des Autors durchaus angeben, da jede literarische Form ihre eigene sprachliche Aussageabsicht aufweist. Sollte keine bekannte literarische Form vorliegen, können keine gesicherten Angaben zur Intention gemacht werden.

Dass Schüler die Bedeutung des kulturellen Kontextes erkennen, in dem der ihnen vorliegende philosophische Text steht, und den Text aus diesem Kontext heraus interpretieren lernen, ist eine Methodik, deren Sinnhaftigkeit historisch-kritische Quellenarbeit in Geschichts- und Literaturwissenschaften hinreichend bestätigen. Schwierigkeiten bereitet aber sicherlich ein Arbeitsauftrag, der lautet: „Erläutern Sie die Aussagen im kulturellen Kontext.“⁴⁵⁸ Nötiges Wissen, auf dem eine Erläuterung im Bereich kultureller Kontext der Aussagen des Aristoteles aufbaut, kann bei Schülern nicht vorausgesetzt werden. Skizzenhaft werden Grundlagen der griechischen Kultur aus dem Geschichtsunterricht bekannt sein. Vor allem wird es aber nötig sein, dass konkretes Quellenmaterial vorliegt, das von der Lehrkraft ausgewählt und aufgearbeitet wird. Es handelt sich hierbei also um eine lesevorbereitende Phase, die sorgfältig zu planen ist, da sie das Lesen des jeweiligen Textes durch das Kennenlernen des sozio-kulturellen Kontextes erleichtern, jedoch sich nicht verselbständigen und damit das Lesen des Textes behindern soll.

Besonders beachtenswert scheint aus der Perspektive des Lesens von philosophischen Texten der Hinweis Rohbecks auf die „Methode des verzögernden Lesens“⁴⁵⁹: „Zuerst wird der Anfang eines Textes gelesen mit der Aufgabe, darüber nachzudenken, wie der Text weitergehen oder enden könnte; dazu eignen sich auch Titel, Überschriften oder Schlüsselbegriffe, die einen bestimmten Erwartungshorizont eröffnen. Sodann werden die folgenden Textpassagen gelesen mit der Aufgabe, den jetzt bekannten Textinhalt mit der anfänglichen Erwartung zu vergleichen. Dieses Verfahren ist didaktisch wichtig, weil auf diese Weise die Schüler als autonome Leser

⁴⁵⁶ Rohbeck, Didaktik der Philosophie, 163.

⁴⁵⁷ A.a.O., 167.

⁴⁵⁸ Rohbeck, J., Didaktik der Philosophie und Ethik, 167.

⁴⁵⁹ A.a.O., 168.

ernst genommen werden.“⁴⁶⁰ Rohbeck sieht hier, dass die Autonomie des Schülers beim Lesen eine herausragende Bedeutung hat. Ob nun die Methode in der Weise angewendet wird, wie sie bei Rohbeck beschrieben ist, oder ob die Lehrkraft eigene methodische Schritte findet, das Lesen eines philosophischen Textes in einer Art zu verlangsamen oder eben zu verzögern, dass die Schüler dabei durch die Verzögerung einer nachfolgenden Texterarbeitung erfahren, dass ihre eigene Leseerfahrung, ihr Verständnis bzw. ihre Verständnisschwierigkeit des Textes eine relevante Bedeutung für den Einsatz gerade dieses Textes im Unterricht hat, ist nicht entscheidend. Entscheidend dabei ist vielmehr, dass das Lesen des Textes in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt wird, die Begegnung jedes einzelnen Schülers mit diesem Text. Lesen ist hier dann mehr als eine Pflichtübung, die vollzogen werden muss, damit sich daran die Texterarbeitung anschließen kann. Lesen bedeutet Textbegegnung, die als Erfahrung ernst genommen und gemeinsam reflektiert wird.

Daran schließt sich die phänomenologische Methode schlüssig an, die rezeptionsästhetisch „die individuelle Lese-Erfahrung reflektiert“⁴⁶¹. Der Auftrag, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Gedanken und Empfindungen beschreiben sollen, die sich während des Lesens des Textes eingestellt haben, ist überaus konkret, bedarf jedoch sicher der regelmäßigen Übung im Unterricht⁴⁶², damit die Leser es immer mehr gewohnt sind und irgendwann einmal den Auftrag nicht mehr benötigen, den Text so zu lesen, dass dieses Lesen mit dem eigenen Empfinden und Denken zu tun hat. Ein gemeinsames Gespräch über die persönlichen Leseerfahrungen muss durch die Lehrkraft sorgfältig vorbereitet und aufmerksam begleitet werden. Die Gefahr des „morbus dialecticus“, des „Gelabers“⁴⁶³ droht hier Lehrkräften in gleicher Weise

⁴⁶⁰ Rohbeck, J., *Philosophische Methoden im Unterricht*, 244f. vgl. auch ders., *Didaktik der Philosophie*, 168. Dieses verzögernde Lesen unterscheidet sich von dem bei Gefert beschriebenen aufschiebenden Lesen darin, dass es im Rahmen der dekonstruktivistischen Methode darum geht, „methodisch die Eröffnung unterschiedlicher konsistenter Lesarten des Textes zu initiieren, ohne eine „wahre“ Lesart zu fixieren“ (Gefert, C., *Text und Schrift*, 134.). Wie bereits festgestellt ist es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, die dekonstruktivistische Verfahrensweise im Umgang mit philosophischen Texten darzustellen und zu würdigen, da dazu eine genaue Analyse des zugrunde liegenden philosophischen Ansatzes des Dekonstruktivismus, wie er bei J. Derrida vorliegt, nötig wäre. Es soll aber darauf hingewiesen sein, dass die u.a. bei Gefert vorgelegten methodischen Anregungen einen phantasievollen und kreativen und gerade deswegen bereichernden Weg aufweisen, wie Schüler konkret erfahren können, dass ihr eigenes Lesen im Mittelpunkt des Textumgangs steht. Diese Verfahren erweisen sich in der Praxis vermutlich jedoch als zeitintensiv und unterliegen damit der Gefahr, ihre eigentliche Bedeutung als Methode, als Weg hin zum Lesen, aus dem Auge zu verlieren. Auch hier besteht die Möglichkeit der Verselbständigung der Methode. Wie dies verhindert werden kann, zeigt Hiss, T., *Vom Lesen zum Schreiben – vom Schreiben zum Lesen. Strukturalistische und dekonstruktivistische Profile für den Philosophieunterricht*, in: *ZDPE 2(2000)*, 140-148. Kritik am dekonstruktivistischen Textumgang äußert Steenblock, V., *Philosophie und Lebenswelt. Beiträge zur Didaktik der Philosophie und Ethik*, Hannover 2012, 141ff.

⁴⁶¹ Rohbeck, J., *Didaktik der Philosophie*, 169.

⁴⁶² Dies sieht auch Rohbeck, J., im Jahr 2003 so, wenn er davon spricht, dass die phänomenologische Verfahrensweise im Unterricht z.B. beim Verfassen von Essays „einer methodisch geschulten und auch zu übenden Kunstfertigkeit des Schreibens (bedarf, *Umstellung durch Verf.*), um eigene Erfahrungen überhaupt offen zu legen“ (Rohbeck, J., *Transformationen*, 79.)

⁴⁶³ Martens, E., *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*, 83f. M. Tiedemann, *Zwischen blinden Begriffen und leerer Anschauung*, 97, warnt deutlich vor „unreflektierter Gesprächskreispädagogik“, deren didaktische Alternative jedoch nicht „in der blutleeren Anhäufung von Traditionswissen“ gesehen werden kann: „Auch geht es nicht darum, das Rad immer neu erfinden zu müssen oder Schülerinnen und Schüler im eigenen Saft schmoren zu lassen. Es geht um die Schulung der Urteilskraft, um die autonome Orientierung im Denken“.

wie Schülern und droht die Chance der persönlichen Textbegegnung von innen her zu vernichten.

Warum Rohbeck eine strukturelle Untersuchung des Textes grundsätzlich außerhalb der hermeneutischen Methoden ansiedelt, vermag nicht einzuleuchten. Indem hier literarische Strukturen und Darstellungsweisen in den Mittelpunkt rücken, steht diese Methode in ureigenster hermeneutischer Tradition. Auch bei dieser Methode zeigt sich, was sich durch den gesamten Artikel zieht: Rohbeck versteht es, die einzelnen Methoden der Textinterpretation prägnant in ihrem Spezifikum darzustellen, setzt jedoch die konkreten Aufgaben, die er dann an die Schüler stellt, auf einem abstrakten Reflexionsniveau an, das von den Schülern der Sekundarstufe II nur bedingt nachvollzogen werden kann, bzw. er erwartet konkretes Sachwissen – hier handelt es sich um literarische Formen –, das eher im Raum der akademischen Auseinandersetzung zu finden sein wird.

Rohbecks Artikel zeigt beispielhaft auf, worin sowohl Problematik als auch Lösungsmöglichkeiten für das Lesen von philosophischen Texten im Philosophieunterricht bestehen:

- Textlektüre und Texterarbeitung werden in der Fachdidaktik häufig als Begriffe und Phänomene synonym verwendet und verstanden;
- aktiver Leser zu sein bedeutet methodisch analysieren und strukturieren können;
- die Kompetenz des Lesens von Texten als Kulturtechnik wird vorausgesetzt und findet deshalb keine eigenständige Beachtung bzw. methodische Förderung;
- als Ziel des Lesens werden entweder Förderung der Methodenkompetenz, also Einübung unterschiedlicher Methoden der Textanalyse, -erarbeitung oder -erschließung anhand eines exemplarischen Textes
- oder eine inhaltliche Interpretation des Textinhalts angesehen;
- von diesem Ziel her wird der Einsatz philosophischer Texte im Philosophieunterricht gerechtfertigt und bestätigt;
- darüber hinaus werden Texte als Dialogpartner verstanden, denen Schülern im Rahmen eines dialogisch-pragmatischen Philosophierens begegnen;
- Texte werden in diesem Ansatz den Schülern ihrem eigenen Denkprozess flankierend zur Seite gestellt;
- auch dabei wird davon ausgegangen, dass das Lesen als unmittelbare Begegnung mit dem Text als grundlegende Kompetenz vorausgesetzt werden kann.
- Abgesehen von dekonstruktivistischen Verfahren liegen nur vereinzelt didaktische Ansätze vor, die das Lesen eines philosophischen Textes als eigenständige Tätigkeit (des Philosophierens) wahrnehmen;
- in diesen Ansätzen begegnen kreative Formen des Lesens sowie des begleiteten Lesens.
- Die Schülern begegnen häufig philosophischen Texten, deren Autoren einen anderen Adressatenkreis für ihre Gedanken vor Augen haben oder hatten.

„Lesen ist kulturelles Handeln und wird als Kompetenz in historisch-sozialen Kontexten erworben. Lesesozialisation ist Enkulturation; Lesenkönnen heißt Kulturteilhabe.“⁴⁶⁴ Ein klares Bekenntnis zum Lesen als einer Kulturtechnik, die es den Menschen ermöglicht, Anteil zu haben und selbst mitzuwirken am kulturellen Bestand einer Gesellschaft, leitet die Überlegungen der Beiträge **Steenblocks** zur Frage nach der Bedeutung des Lesens philosophischer Texte im Philosophieunterricht. Wenn Lesen Teilhabe an der Kultur einer Gesellschaft verleiht und Philosophie als Bestandteil des kulturellen Lebens dieser Gesellschaft in Geschichte und Gegenwart gesehen wird, dann leistet ein textgebundener Philosophieunterricht einen wichtigen Anteil daran, dass junge Menschen in diese kulturelle Tradition hineinwachsen. In beinahe leidenschaftlicher Diktion führt Steenblock jegliche Art des Philosophierens auf die Auseinandersetzung mit der Tradition der Philosophiegeschichte zurück. An der Bedeutung, die den Texten im Prozess des Unterrichtsgeschehens zugemessen wird, scheint sich jegliche Rechtfertigung des Lehrfachs Philosophie zu entscheiden. „Alles Philosophieren und damit auch jeder Philosophieunterricht, der sich nicht selbst reduzieren und verleugnen will, muss und kann Lernende zur Arbeit am Projekt ihrer Identität auch auf die großen Philosophen verweisen: Ohne die Klassiker, mittels derer die Gehalte der Tradition in unsere Reflexion einströmen können, entstünde ein Mangel an Fachidentität.“⁴⁶⁵

Steenblock formuliert den Gedanken der individuellen Identitätsstiftung, die durch die Begegnung mit den bedeutenden Denkern der Philosophiegeschichte geschieht, und zwar

1. im Hinblick auf die Projektarbeit „Identität der jungen Menschen“
und
2. hinsichtlich der „Identität des Unterrichtsfachs Philosophie“.

Damit wird eine Funktion philosophischer Texte im Philosophieunterricht gezeichnet, die fundamentaler und wesentlicher bezgl. Rechtfertigung und Sinngebung nicht sein könnte. Mit dieser Orientierung am Bildungsbegriff Humboldts sichert Steenblock das Lesen philosophischer Texte als wesentlichen Unterrichtsinhalt im Philosophieunterricht ab, Texte, „in denen sich nun einmal die Ergebnisse der Menschen vor uns und der großen Denker nieder[schlagen]“⁴⁶⁶. Neben der (kulturellen) Rezeption von Texten (bzw. Kultur) sieht Steenblock aber auch eine weitere Dimension, die das Lesen philosophischer Texte beinhaltet, insofern er Lesen als Leseabenteuer⁴⁶⁷ benennt. Eine solche Erweiterung des Lesens in den Bereich des Abenteuerli-

⁴⁶⁴ Steenblock, V., Philosophische Bildung, 214.

⁴⁶⁵ Steenblock, V., Philosophie und Lebenswelt, 159. (Vgl. auch ders., Philosophische Bildung, 13; 50.)

⁴⁶⁶ A.a.O., 160.

⁴⁶⁷ Vgl. Steenblock, V., Philosophische Bildung, 11. Bei Steenblock bleibt der Begriff Leseabenteuer sehr vage. Abenteuer, Gefahr und Risiko als symbolische Beschreibungen der lesenden Tätigkeit können jedoch nur dann verwendet werden, wenn sie in ihrer Begrifflichkeit auch wirklich ernst genommen werden. Gefert, C., Text und *Schrift*. Dekonstruktivistische Verfahren in philosophischen Bildungsprozessen, in: ZDPE 2(2000), 133-139, zeigt auf, wie der Begriff des riskanten Denkens notwendig und konsequent mit der dekonstruktivistischen Art des Textumgangs verbunden ist.

chen, der sich für den Lesenden als riskant erweist und Gefahren birgt, sieht Steenblock jedoch nicht schon im Lesen selbst, sondern vielmehr in der hermeneutischen Auseinandersetzung, im Prozess des Verstehens, der sich durch methodische Arbeit am Text in Gang setzt; es wäre also eher von einem hermeneutischen Abenteuer zu sprechen, dem sich der stellt, der den gelesenen Text verstehen möchte. Denn: „Philosophische Texte verstehen sich nicht von selbst, sondern bedürfen zu ihrem Verständnis der methodischen Bemühung. Ein Text (von lat. *textus*: Gewebe, Geflecht, Zusammenhang) ist ein (jedenfalls meistens:) sinnvoller Zusammenhang von Sätzen. Hierbei ist mit der einschlägigen Terminologie zu rechnen, mit seltenen, philosophiespezifischen und anderen Fachbegriffen, aber auch mit komplizierten Satzstrukturen und damit, dass Hauptsätze mit Nebensätzen verschachtelt werden, von denen oft wieder ein Nebensatz (zweiter Ordnung) abhängt, von dem dann wieder usf. Das Begreifen dessen, was zwischen dem bedruckten Papier (für Bildschirm-Texte gilt natürlich das gleiche) und dem Leser vorgeht, ist die Domäne der *Hermeneutik* als eben der Lehre des *Verstehens*. Man liest, so macht sie deutlich, dem Text seinen Sinn nicht einfach ab. Man selbst *konstruiert* vielmehr stets und notwendig das nach, was man für die Textaussage hält. Die Konstruktion, die der Leser oder die Leserin durchführen muss, ist dabei abhängig von dem Horizont, über den man selbst verfügt (Vorwissen, Erfahrungen, Interessen usw.).“⁴⁶⁸ Grundsätzlich steht der Leser also vor dem Problem, dass der lesende Zugang zu philosophischen Texten aufgrund z.B. syntaktischer und semantischer Schwierigkeiten verstellt ist, die inhaltliche Öffnung des Textes sich also dem Leser versperrt. Eine methodische Befragung und Analyse bildet die Chance des Lesers, sich diesen Zugang zu erarbeiten. Die Begegnung des Lesers mit dem philosophischen Text ist in der Auffassung Steenblocks von vorneherein damit befasst, dass der Textinhalt nach dem Akt des Lesens, der nicht zu einem Verstehen führt, mühevoll erarbeitet werden muss. Das Lesen selbst als erste Begegnung mit dem Text ist also vorbelastet von dem Wissen um die Problematik des Verstehens. „Wir müssen *interpretieren* – aber natürlich möglichst gut. Ein angemessenes Verstehen ist nicht beliebig oder ein bloßer Glücksfall, sondern eine durchaus weitgehend methodisierbare und lernbare Sache. Man muss nur wissen, wie man schwierige Texte liest.“⁴⁶⁹ Vom zweiten Schritt der Interpretation und der damit verbundenen Texteröffnung her rechtfertigt sich der erste, der des Lesens. Weil der Leser weiß, dass die Interpretation die Schwierigkeiten, die sich beim Lesen gezeigt haben, auflöst, kann er sich der Verwirrung des Lesens stellen. Aus didaktischer Sicht stellt sich die Frage, ob es möglich wäre, Schülerinnen und Schüler noch vor den *texteröffnenden Methoden und Lesetipps*⁴⁷⁰ so auf die Schwierigkeiten bei der Lektüre eines Textes *vorzubereiten*, dass die Leser sich mit den bei der Lektüre einstellenden und im Vorfeld absehbaren Schwierigkeiten vertraut machen, so dass Motivation für die Lektüre und Bereitschaft zur Textbegegnung während des Lesens nicht in Widerstand und Ablehnung kippen, die durch unerwartete Leseprobleme erzeugt werden. Jegliche Interpretation zielt ins Leere, wenn der zu interpretierende Text abgelehnt wird. Steenblock muss in dem Punkt zugestimmt werden, in dem er selbst deutlich macht, dass das Interesse des Lesers der entscheidende Punkt ist, an dem es sich erweist, ob eine weiterführende Auseinandersetzung und Interpretation möglich wird.

⁴⁶⁸ Steenblock, V., *Philosophie und Lebenswelt*, 160.

⁴⁶⁹ A.a.O., 161.

⁴⁷⁰ Ebd.

„Der interessierte Zugriff des Lesers erweckt tote Texte und überführt sie von einem inaktuellen, gleichsam schlafenden Status ins Leben.“⁴⁷¹ Dieses aktive Interesse für den lesenden Zugriff der Schülerinnen und Schüler muss geweckt und erhalten werden. Für sie ist der Text zuerst in einem toten, will heißen nicht ihrem persönlichen Leben zugeordneten Zustand. Zu bezweifeln ist, ob der Hinweis auf eine nachfolgende Auseinandersetzung mit dem Text das Interesse der Schüler für die Lektüre anregt. Auch wenn vorausgehend die eigene Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler thematisiert und in die zu behandelnde philosophische Frage einbezogen wird, so kann eine Auseinandersetzung mit einem nachfolgenden philosophischen Text, ob nun als Dialogpartner oder Expertenbefragung, nur gelingen, wenn die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler für die Begegnung mit dem Text so erfolgt, dass der erste Schritt des Lesens zentrale Bedeutung erhält und dem zweiten Schritt der Texterschließung gegenüber nicht als defizitär dargestellt wird. Das Lesen des Textes ist die primäre Tätigkeit des Schülers. Dazu bedarf es, wie Steenblock richtig fordert, „einer Sicherstellung geeigneter Textlektüren“⁴⁷² als Schlüssel für die Eröffnung der Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich auf den neu zu lesenden Text einzulassen. Ebenso notwendig ist es, die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit dem Lesen des Textes und damit dem unmittelbaren Verstehen des Textinhaltes ernst zu nehmen, sie zu thematisieren und zu reflektieren. Auch wenn junge Menschen über das Lesen philosophischer Texte „an den Orientierungsleistungen der Philosophie Anteil gewinnen“⁴⁷³, so sind sie doch vor der Lektüre und vor der Begegnung mit philosophischen Texten im Bereich Lebensorientierung keinesfalls tabula rasa, sondern bringen bereits eine eigene Art und Weise der persönlichen Orientierung im Leben mit in ihr Lesen und Verstehen ein. Weit eher kann davon gesprochen werden, dass der lesende Schüler sein eigenes Verständnis „mit textvermittelten Denkbildern aus der philosophischen Tradition „auflädt““⁴⁷⁴. Von dieser Ausgangssituation her, dass das Vorverständnis der Schülerinnen und Schüler und deren je eigenes Textverständnis so im Unterricht zur Sprache und Geltung kommen kann, dass es nicht als defizitär, sondern als Fundament angesehen wird, von dem her bereichernde Perspektiverweiterungen aufgezeigt werden, kann Texterarbeitung und -erschließung als eine Möglichkeit angeboten werden, die anregt zum Weiterdenken. Die mühsame Arbeit der Textanalyse kann so als Zwischenschritt angesehen werden, der nicht wie ein Schlusspunkt die behandelte philosophische Frage beendet, sondern sie in einer Weise vertieft, neu beleuchtet, dass ein Hinterfragen des eigenen Verstehens möglich und nötig wird. Steenblock sieht dies auch, wenn er feststellt: „Texte können als Antwortangebote auf Untersuchungswünsche dienen, die sich im Gespräch ergeben haben; sie können aber auch einen Ausgangspunkt darstellen: das Denken anregen, Interessen erwecken.“⁴⁷⁵ Steenblock vermutet, dass die im Text vermittelte Annahme von Informationen, die die Schülerinnen und Schüler über die Methode der Textinterpretation herausfiltern, „zu einer positiven Veränderung mentaler Konstruktionen, Haltungen und Einstellungen respektive zu einer größeren „mental Möblierung“ zu führen vermag“⁴⁷⁶. Lesen bedarf aber, um diese Wirkung

⁴⁷¹ Steenblock, V., Philosophie und Lebenswelt, 165.

⁴⁷² A.a.O., 217.

⁴⁷³ Steenblock, V., Philosophie und Lebenswelt, 217.

⁴⁷⁴ A.a.O., 218.

⁴⁷⁵ Steenblock, V., Philosophische Bildung, 144.

⁴⁷⁶ Steenblock, V., Philosophie und Lebenswelt, 220.

der Veränderung im Leser bewirken zu können, einer weiteren Dimension als der der Informationsvermittlung und -aufnahme.

Bei **van der Leeuw/Mostert** erfolgt eine Erweiterung des Gedankens des Textverständnisses, der beachtlich scheint: „Ziel des Unterrichts ist es, die Schüler zu befähigen, die Texte zu lesen, zu verstehen und zu deuten.“⁴⁷⁷ Deuten ergänzt die beiden Komponenten Lesen und Verstehen, wobei hier nicht ersichtlich wird, ob es sich dabei um *einen* Prozess des Lesens eines Textes handelt, der sich in drei unterschiedlichen und voneinander unterschiedenen Schritten oder Phasen ereignet, oder ob Lesen als Verstehen und Deuten angesehen werden muss, so dass Lesen, wenn es als solches bezeichnet werden soll, immer Verstehen und Deuten des Gelesenen meint. Die Problematik, die dabei der Deutung zukommt, die eine Bedeutung des philosophischen Textes impliziert und ihn so in seiner Einförmigkeit „stark überschätzt“⁴⁷⁸, könnte nach Ansicht der Autoren gelöst werden, indem im Philosophieunterricht auf klassische Texte der Philosophie gänzlich verzichtet wird, weil dadurch die Lehrenden nicht mehr diese Texte und deren Erarbeitung in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen, die Unterrichtsziele nicht mehr hinter den Texten verschwinden würden und die Lehrer erneut reflektieren müssten, „was sie mit dem Unterricht bezwecken“⁴⁷⁹.

Van der Leeuw/Mostert legen den Finger auf eine von vielen Lehrkräften im Alltag erkannte Wunde des Philosophieunterrichts: die zu lesenden und im Unterricht gelesenen philosophischen Texte können dazu beitragen, dass die Ziele des Philosophieunterrichts sich im Akt des Lesens entziehen. Lehrer und Schüler lesen dann philosophische Texte, ohne dass in diesem Lesen die Ziele der Schüler- bzw. Problemorientierung deutlich werden, die die strukturelle Textanalyse übersteigen und zu einem eigenständigen Philosophieren führen. Lesen würde in diesem Fall in eine methodische Einbahnstraße führen, die nicht spezifisch philosophisch wäre und auch in diesem Sinn nicht nötig. Es fände statt, ohne dass es Sinn hätte. Nicht die Texte allerdings wären hier die eigentliche Problematik, vor die sich der Philosophieunterricht gestellt sieht, sondern die Tätigkeit des Lesens dieser Texte. Der Schluss, auf philosophische Texte deswegen zu verzichten, damit der Text sich nicht gegenüber dem Geschehen des Philosophierens verselbstständigt und im wahrsten Sinn des Wortes an den Schülern vorbeigeht, erkennt in aller Deutlichkeit eine tiefgreifende Problematik textorientierten Philosophieunterrichts und provoziert zu eingehender Reflexion des Problems, greift aber nicht, insofern er die Bedeutung des Leseakts des Textes außer Acht lässt. Beachtenswert erscheint die beobachtete Gefahr, dass Lehrkräfte die Ziele ihres Unterrichts unter Heranziehung eines klassischen Textes gerechtfertigt und erfüllt sehen. Dass das Lesen klassischer philosophischer Texte alleine aber den Philosophieunterricht in seinen Zielen noch nicht rechtfertigt, konnten van der Leeuw/Mostert markant und pointiert in die Diskussion um das Lesen einbringen.

⁴⁷⁷ Van der Leeuw, Mostert, K., *Der Dschungel und der Kompass*, 42. Dass bei der Erwähnung der Unterrichtsziele das Beurteilen als eigenständiger Schritt fehlt, ist auffällig und interessant, kann aber im Rahmen dieser Arbeit keiner eingehenden Analyse unterzogen werden.

⁴⁷⁸ A.a.O., 43.

⁴⁷⁹ Ebd.

5.3. FACHDIDAKTISCHE ANSÄTZE IN DER TRADITION SEHENDEN LESENS

Aus den oben bereits genannten Beobachtungen, dass Lesen als solches eher dem Bereich der Elementarpädagogik bzw. der Sprachdidaktik zugewiesen wird, verbunden mit der damit einhergehenden Ausgliederung der Leseerziehung aus dem Bereich der philosophischen Fachdidaktik, vermag es nicht zu verwundern, dass Ansätze, die die Tätigkeit des Lesens an sich bereits als eine Dimension philosophierender Erkenntnis betrachten, an den Rand gedrängt werden. Die sog. Martens-Rehfus-Debatte kann auf diesem Hintergrund als eine Auseinandersetzung in dieser Hinsicht gesehen werden. Jedoch – wo solches An-den-Rand-Drängen geschieht, werden auf Kosten didaktischer Entwicklung und Fortschritts Polarisierungen riskiert, die zwar eigene Positionen zu klären und zu vertiefen vermögen, den eigenen Blick aber auch verengen und verkürzen. Im Folgenden soll anhand des didaktischen Ansatzes von Ekkehard Martens gezeigt werden, dass eine Betonung der kreativ-schöpferischen Dimension des Lesens philosophischer Texte im Philosophieunterricht nicht zu Lasten analytischer Texterschließung geht, sondern auf deren Grundlage eine Erweiterung vornimmt, die den Schüler als philosophierendes Subjekt, insofern er als Leser eigene und ernst zu nehmende Erfahrungen und Erkenntnisse in der Begegnung mit dem Text einbringt, in den Dialog des Unterrichtsgeschehens mit hineinnimmt. Auch in dieser Sicht müssen Risiken eingeplant werden. Wo das Lesen als solches bereits einen bedeutenden Akt des Philosophierens darstellt, kommen persönliche Leseerfahrungen ins Gespräch, die eine objektiv-analytische Texterschließung überschreiten, nicht planbar oder vorhersehbar, unberechenbar in des Wortes eigentlicher Bedeutung, intuitiv, situationsabhängig, affektiv und deswegen anschaulich und existentiell. Korrektur und Kritik erhalten diese Erfahrungen auf der Folie methodischer Analyse, die nun also im Dienst kritischer Reflexion Bezug zum philosophierenden Subjekt erhält.

Eine besondere Beachtung verdient der Ansatz theatralen Philosophierens bei Christian Gefert, in dem sehen und zeigen in gegenseitiger Verwiesenheit aufscheinen. Law, Soentgen und Breidbach/Langebeck können als Beispiele dafür gelten, dass sehendes Lesen in seiner didaktischen Ausformung noch Potential enthält, das es zu fördern gilt.

EKKEHARD MARTENS – CHRISTIAN GEFERT – STEPHEN LAW – JENS SOENTGEN – OLAF BREIDBACH – KURT LANGEBECK

Wenn **Ekkehard Martens** die Problematik des Lesens im Philosophieunterricht in den Rahmen seiner eigenen Lerngeschichte stellt, dann meldet sich hier der Philosophiedidaktiker zu Wort, der den Schülern, die er in Hamburg unterrichtet, vermittelt, dass er neben seiner akademischen Tätigkeit „... weiterhin gerne selber unterrichten möchte, um die Praxisprobleme nicht zu vergessen ...“⁴⁸⁰. Auch innerhalb seiner „Einführung in die Didaktik der Philosophie“ (1983) beschreibt Martens im Abschnitt „Kontingente Lerngeschichten“ sein – von ihm selbst so genanntes –

⁴⁸⁰ Martens, E., Einführung in die Didaktik der Philosophie, 104.

Lernschicksal als Schüler und Student. Aufgrund seiner persönlichen Erfahrungen als Schüler mit dem am Gymnasium tradierten Bildungs-Ideal gestaltet sich die Auseinandersetzung mit Philosophie und philosophischen Gedanken an der Universität zuerst in einer Weise, der es um „bloßen Nachvollzug“⁴⁸¹ geht. Selbstdenken erscheint nicht im Bereich der Möglichkeiten, weil es ihm zu dem Zeitpunkt dazu an Mut und Zutrauen in die eigenen geistigen Fähigkeiten fehlt. Diese Erfahrung, verbunden mit den Beobachtungen innerhalb der späteren lehrenden Tätigkeit an Schule und Universität, die geprägt sind von einem hohen Maß an Selbstreflexion und -kritik, lässt Martens knapp die Gefahren skizzieren, die sich einstellen, wenn Lesen und Lernen sich in Geduld und Genauigkeit erschöpfen: „Sicher kann geduldiges Zuhören oder genaues Lesen das eigene Denken erleichtern und schärfen, es kann aber auch zur Passivität und Mutlosigkeit führen, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen.“⁴⁸² Diese Polarität, innerhalb derer sich das Lesen philosophischer Texte nicht nur an der Universität, sondern auch im schulischen Bereich der Sekundarstufen bewegt, ist die eigentliche und spezifische Herausforderung, der sich jeder zu stellen hat, der es sich zur Aufgabe und zum Beruf macht, Menschen in die Fragestellungen der Philosophie einzuführen, sie in Philosophie zu unterrichten und mit der Problematik des Philosophierens vertraut zu machen. Dass es sich dabei nicht nur um eine Problematik handelt, die sich, vereinfachend formuliert, der Fragestellung nach Ausbreitung oder Vertiefung stellt, zeigt Martens selbst: „Kann ich (man) „gute“ Philosophie wirklich mit „den vielen“ machen?“⁴⁸³ Die Ermöglichung „guter“ Philosophie, die das Lesen philosophischer Texte beinhaltet, besteht darin, dass dem am Inhalt des Textes Interessierten ein Zugang zur Fragestellung einer Problematik in einer Weise eröffnet wird, wie er selbst sich diesen Zugang vielleicht bisher noch nicht erschließen konnte und sich so anhand dieses Textes nun eine Erweiterung des Blicks auf die Fragestellung eröffnet, die die eigene Perspektive bereichert und dadurch schärft. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass das Lesende sich Einlassen auf den Text und seinen Inhalt eine Trübung des eigenen Zugangs zur Problematik zur Folge haben kann, wenn die passive Rezeption des Gelesenen zum einen nicht mehr in Beziehung zur eigenen, subjektiven Fragestellung gebracht wird oder werden kann oder wenn zum anderen durch die Konfrontation mit der sprachlichen Formulierung und inhaltlichen Ausführung der Gedanken des Autors eine manipulative Dominanz dem Leser gegenüber geschieht, die ihm den Mut für persönliche Auseinandersetzung und Stellungnahme entzieht. Martens beschreibt angesichts dieser Problematik seinen eigenen Weg des Lernens und Lehrens von Philosophie dorthin gehend, dass er „... den Akzent immer stärker auf die Interessen und das Selbstdenken der Lernenden verlagert...“⁴⁸⁴. Dabei bleibt die Spannung zwischen akademischer Philosophie und einer Philosophie für jedermann als solche bestehen und wird nicht voreilig oder gar ideologisch in eine der beiden Richtungen aufgelöst.

Mit der Blickrichtung, die sich zunehmend an der Lernsituation des Schülers der didaktischen Umgebung orientiert, ist zugleich eine genaue Analyse der Voraussetzungen verbunden, die Schüler in den Lernprozess einbringen. Bei Martens wird

⁴⁸¹ Martens, E., Einführung in die Didaktik der Philosophie, 100.

⁴⁸² Ebd.

⁴⁸³ A.a.O., 102.

⁴⁸⁴ A.a.O., 100.

dies deutlich erkennbar, wenn er innerhalb der Darstellung eines konkreten Unterrichtsversuchs in Philosophie von den Äußerungen seiner Schüler zum Lesen von Texten im Unterricht spricht. Auf seinen Vorschlag hin, eines der von ihm veröffentlichten Bücher als Textgrundlage für die Unterrichtsgestaltung zu verwenden, äußern sie klar und deutlich, dass sie freie Diskussionen bevorzugen würden und scheinen dies vor allem in Abgrenzung gegenüber ihren Erfahrungen mit einem textlastigen Deutschunterricht zu formulieren. Martens verwendet an dieser Stelle⁴⁸⁵, die als zentrale Weiche für den Verlauf des Kurses gelten kann, den Begriff der „Textmüdigkeit“, mit der er sich bereits zu Beginn des Kurses konfrontiert sieht. Im weiteren Unterrichtsgeschehen spielt das Lesen philosophischer Texte durchaus eine entscheidende Rolle, zugleich aber gilt es von Seiten des Lehrers her immer wieder Rücksicht auf die von Martens nun „Textverdrossenheit“ der Schüler genannte Problematik zu nehmen. Ob es sich dabei um eine Textverdrossenheit und Textmüdigkeit handelt, so dass die Texte selbst bereits Objekte der Verdrossenheit und Müdigkeit der Schüler sind, zumindest aus Sicht der Schüler, oder ob die Tätigkeit des Lesens dieser Texte als ermüdend erfahren wird und sich eine Verdrossenheit einstellt, die mit dem schulischen Umgang mit verpflichtend zu lesenden Texten zu tun hat, bleibt offen. Martens erkennt auf alle Fälle sensibel und höchst aufmerksam, dass der lesende Umgang mit Texten im Philosophieunterricht – und vermutlich nicht nur in diesem Fach – bei Schülern immer wieder auf Ressentiments, wenn nicht gar Ablehnung stößt. Die *Textmüdigkeit und -verdrossenheit* stellt ein Problem dar, dem sich Lehrkräfte aller Fächer zu stellen haben, in denen Texte zum weiteren Voranschreiten im Unterrichtsgeschehen herangezogen werden, die dabei aber über den bloßen Informationscharakter hinaus Wert auf sprachliche, begriffliche und literarische Gestaltung legen.

Philosophisches Lesen kann also im schulischen Bereich nicht abgekoppelt werden von den Leseerfahrungen der Schüler in anderen Unterrichtsfächern, im Gegenteil muss davon ausgegangen werden, dass die Schüler diese Leseerfahrungen in den Philosophieunterricht voraussetzend einbringen. Dass diese Leseerfahrungen zum großen Teil negativ bewertet sind⁴⁸⁶, erschwert die Situation des Philosophieunterrichts. Der Hinweis darauf, dass grundlegende Lesekompetenz im Unterricht der Muttersprache vermittelt werden muss, so dass im Philosophieunterricht darauf zurückgegriffen und aufgebaut werden kann, dass also die Grundlage einer Lesekompetenz erwartet werden kann, die das Lesen von Texten im Philosophieunterricht

⁴⁸⁵ Martens, E., Einführung in die Didaktik der Philosophie, 104.

⁴⁸⁶ Auch Schönbaß deutet auf diesen Zusammenhang im Rahmen der Vorstellung ihrer empirischen Studie zur Lesefreude bei 10-14-jährigen Schülern in Österreich hin. Bei der Beobachtung, dass selbst ein dem Lesen gegenüber offenes bzw. vorbildhaftes Elternhaus nicht per se, also automatisch zur Konsequenz hat, dass die eigenen Kinder sich für das Lesen, hier: belletristischer Literatur begeistern, bringt sie als Möglichkeit in die Diskussion, dass die Erfahrungen mit dem Lesen im Deutschunterricht in Hinsicht auf Lesefreude (und die steht bei Schönbaß im Gegensatz zur Lesekompetenz im Vordergrund der Untersuchung) kontraproduktive Wirkungen beinhalten könnten. Sicher ist vor einer Pauschalisierung zu warnen, die vergisst, dass die Lesebiographie junger Menschen mit einer Vielzahl intrinsischer und extrinsischer Erfahrungen, Faktoren und Einflüssen zu tun hat. Da Lesefreude als Phänomen bisher im didaktischen Zusammenhang eher im Hintergrund steht und sich aufgrund der Pisa-Studien vor allem die Frage nach der Lesekompetenz stellt, wäre es notwendig, die Kompetenzdiskussion bzgl. des Lesens für einen breiteren Horizont zu öffnen. Vgl. Schönbaß, D., Lesen oder Nichtlesen – das ist heute die Frage, 73.

benötigt, hilft dann nicht weiter, wenn damit lediglich Defizite beschrieben, nicht aber bewältigt werden.

Müdigkeit und Verdrossenheit im Bereich Lesen sind die beiden Begriffe, die Martens für unsere Fragestellung einbringt.

In einem späteren Versuch, das Wesen der Philosophie und jegliches philosophische Denken im Bild des Fadenspinnens der Ariadne darzulegen, klingt noch einmal an und nach, dass der bloße Nachvollzug des Gelesenen noch keinen Gewinn für den Leser beinhaltet. Genauigkeit als Gefahr des In-sich-Verharrens, der äußerlichen Disziplin und veräußerlichten Strukturierung wird jetzt so differenziert, dass sie als Basis und Fundament des Denkens die Ausgangslage des Denkenden bildet, von woher er in die Lage gesetzt wird, einen gedanklichen Faden aufzunehmen und in je eigener, Martens spricht von kreativer Weise weiterzuspinnen: „Man könnte kreatives, philosophisches Denken selbst geradezu als Weiterspinnen definieren: Gesprächsfäden anderer aufgreifen und fortentwickeln, eigene Fäden entspinnen und knüpfen. Das kreative Spinnen mit dem Kopf trägt somit als innovatives und intuitives Denken Züge vom Spinnen aus dem Bauch des Spinentiers. Aber wie das Spinnen des kunstreichen, streng geometrischen Radnetzes aus dem Bauch der Spinne kommt das Spinnen mit der Hand und wie das Spinnen mit dem Kopf nicht ohne feste Strukturen und Regeln aus, auch nicht ohne vorgegebenes Material und bestimmte Rahmenbedingungen, vor allem genügend Zeit. Das kreative Weiterspinnen ist also keineswegs eine bloß luftige Angelegenheit.“⁴⁸⁷

Dies zu betonen, dass Philosophieren nicht in einem uneindeutigen, verwaschenen und unfundierten Raum des „Gelabers“ und der „Spinnerei“⁴⁸⁸ geschieht, das sich dadurch von einer analytischen, exakt wissenschaftlichen Weise der Philosophie defizitär unterscheidet, daran ist Martens von Beginn seiner akademischen Tätigkeit angelegen. Deshalb formuliert er immer wieder, was als eigentliche Gefahr und Problematik des Modells des Philosophierens zu gelten vermag: „Nicht das Philosophieren, sondern das Herumphilosophieren ist das Problem einer halbherzigen Aufklärung.“⁴⁸⁹ Philosophieren im Sinne einer Kulturtechnik ist nicht von vorneherein das, was als Herumphilosophieren, als „morbus dialecticus“ in „einem bloß unernsthaftem Gerede“⁴⁹⁰ endet: „Man kommt dabei kaum zu wirklichen Einsichten und wendet sich schließlich anscheinend wichtigeren Dingen zu.“⁴⁹¹ Kennzeichen solcher Scheindiskussionen sind wesenlose Multiplikation und veräußerlichter Sprachgebrauch.

Mögen solche Fehlformen oder defizitäre Formen des Philosophierens im schulischen Alltag durchaus immer wieder zur Realität werden, sie sind nicht das, was Martens damit meint, wenn er die Formel einer dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik aufstellt, die darauf hinweist, dass Philosophie nicht um ihrer, sondern

⁴⁸⁷ Martens, E., *Der Faden der Ariadne*, 13. Auch Soentgen verwendet bewusst den Begriff des Weiterspinnens in seinem Ansatz, die Metaphern in philosophischen Texten als Dreh- und Angelpunkte des philosophischen Lesens und Denkens wahrzunehmen. „Hat man die zentralen Metaphern gefunden, sollte man versuchen, sie etwas auszuarbeiten, weiterzuspinnen und weiterzuschreiben.“ (Soentgen, J., *Wie man schwierige Texte liest*, 173.)

⁴⁸⁸ Martens, E., *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*, 83ff.

⁴⁸⁹ Martens, E., *Philosophieren mit Kindern*, 187.

⁴⁹⁰ Martens, E., *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*, 83f.

⁴⁹¹ Ebd.

um unserer selbst willen betrieben wird⁴⁹². Philosophie, die um sich selbst kreist, in der Beschäftigung mit sich und ihren Fragen den fragenden Menschen vergisst und ihn an den Rand der Betrachtung und Problemlösung stellt, verliert jedoch in ähnlicher Weise ihr Wesen wie das – zu Recht – kritisierte bloße Gerede. Für Martens geht es in der Philosophie und der Beschäftigung mit philosophischen Fragestellungen zentral „um die Verbesserung der Denk- und Lebenspraxis des Philosophierenden, nicht um die Anhäufung von Wissen“⁴⁹³, denn „bei der Philosophie als Fach im Unterricht, und letztlich sogar als Universitätsfach geht es letztlich ums Philosophieren als Tätigkeit des Selbstdenkens, nicht um Philosophie als Wissen, um logisches Denken, nicht um die Logik, um ethisches Urteilen, nicht um die Ethik, um metaphysische Besinnung, nicht um Metaphysik“⁴⁹⁴.

Welche Rolle das Lesen philosophischer Texte dann noch zu spielen hat, wenn gerade nicht die Erweiterung des eigenen Wissensbestandes im Vordergrund steht, erscheint nun als unausweichliche Frage, die an den traditionellen Begriff von Bildung und den aktuellen des Kompetenzerwerbs rührt. Nicht mehr kann es darum gehen, Texte im philosophischen Bereich als bloße Vermittlungsinstanz für die Beschaffung von Informationen zu nutzen. In diesem Sinn hätten sie die Aufgabe, den Leser mit den Informationen auszustatten, die er bisher noch nicht zur Verfügung hatte und die er sich über das Medium Buch und der dafür angemessenen Nutzungstechnik des Lesens erwerben kann. Sie erhielten innerhalb dieser Auffassung eine Stellung als Autorität neben oder auch über dem Lesenden, und wären zum einen durch diese Rolle Bürge für Zuverlässigkeit und Kompetenz, zum anderen aber wäre diese Rolle immer dann beendet – und dadurch begrenzt –, wenn die Information vom Leser dem Text entnommen und in den eigenen Wissensbestand aufgenommen wäre. Martens sieht die Stellung des Textes als die einer Autorität, differenziert aber, wenn es um den Bereich der Rezeption des Textes geht. „Philosophische Texte sind Autoritäten, die uns etwas zu sagen haben, aber nicht vorsagen können. Sie können weder die wahren Fragen stellen noch die wahren Antworten geben. Philosophische Texte können uns allerdings in unserem eigenen Denken weiterhelfen und den sprichwörtlichen Blick über den Tellerrand erweitern.“⁴⁹⁵ Autoritäten, so könnte man Martens' Auffassung modifizieren, werden die Texte dann, wenn sie vom Leser als solche in Anspruch genommen werden. Sie sprechen zum Leser und sind nicht um ihrer selbst willen verfasst. Dieser, der Leser, gehört wesentlich und fundamental zum Medium Buch, er ist der Adressat, den das Buch erreichen möchte und zu dem es spricht. Die Aufnahme des Gelesenen durch den Leser erschöpft sich nicht in der Weise eines Entnehmens sachlicher Informationen, die nötig sind, um einen bestimmten Bereich des Lebens genauer und spezifischer erfassen zu können, sondern im Lesen soll der Horizont des denkenden Lesers erweitert, dessen Perspektive, von der aus er Welt und Mensch in den Blick nimmt, geöffnet werden. Solche Erweiterung kann nicht ohne eine Heranziehung von Informationen, Wissensinhalten und Bildungsinhalten geschehen, erschöpft sich aber andererseits auch nicht darin. „Bei aller prinzipiellen

⁴⁹² Martens, E., Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, 72. Es geht in dieser Arbeit nicht darum, diesen didaktischen Ansatz Martens' kritisch zu würdigen, vielmehr soll beleuchtet werden, welche Rolle das Lesen philosophischer Texte im Rahmen einer dialogisch-pragmatischen Didaktik spielen kann oder muss.

⁴⁹³ Martens, E., „Werkzeugkasten und Schatztruhe“, 74.

⁴⁹⁴ Ebd.

⁴⁹⁵ Martens, E., Ich denke, also bin ich, 8.

Einigkeit über den Vorrang des Philosophierens vor der Philosophie als Fachwissen bleibt allerdings schul- und hochschuldidaktisch ebenfalls unbestritten, dass man philosophisches Wissen braucht, um selber philosophieren oder die Tätigkeit des Philosophierens bei anderen fördern zu können. Aber welches und wie viel philosophisches Wissen braucht man zum Philosophieren?“⁴⁹⁶ Gibt es also einen Kanon, ein Grundwissen, der oder das als geistiges Fundament vorhanden sein muss, damit das Gelingen kann, was als Philosophieren den Dialog über philosophische Fragestellungen kennzeichnet? Martens, fundierter Altphilologe, der den griechischen und römischen Raum des Denkens inhaltlich wie sprachlich kennt und beherrscht, greift bei dieser Frage dorthin zurück, woher er selber kommt: in den Bereich hellenistischer Philosophie. „Man kann im Umgang mit philosophischen Texten philosophieren lernen, indem man versucht, sich allmählich in den Dialog der Philosophen miteinander hineinzudenken, ihre Behauptungen und Gründe genauer zu verstehen und kritisch aufeinander zu beziehen. Dadurch lernt man allmählich, die eigenen Behauptungen und Gründe zu klären und sich kritisch am Gespräch der Philosophen zu beteiligen, indem man sie als Dialogpartner und Denkanstoß liest und als Antwort auf die eigenen Fragen und Antworten wiederliest.“⁴⁹⁷ Wie bereits gezeigt gehört es zum Sprachgebrauch des Hellenistischen, dass Lesen mit Erkenntnis und in besonderer Weise mit Wiedererkennen zu tun hat. Der Lesende *erkennt sich* selbst und seine Welt in den Zeichen der Schrift *wieder*. Der Dialog, der schriftlich fixiert dem Leser begegnet, erweist sich als eine literarische Form, die den Leser selbst in den Dialog mit hinein nimmt oder -zieht und ihn existentiell in Anspruch nimmt. Eine Distanz, die sich bei anderen Formen literarischen Philosophierens durchaus einstellt und die der Leser wahrnehmen kann, steht nicht mehr zur Wahl und würde das Geschehen des Dialogs verkennen. Der Leser ist selbst Partner des Dialogs, mitten im Geschehen, angesprochen und unter dem Anspruch des Textes. Und so ist es präzise formuliert, wenn Martens das Lesen der Dialoge als einen Umgang mit dem Text bezeichnet, der eben mehr beinhaltet als bloße Informationsbeschaffung und den Bezug des Lesers zum Gelesenen in den Mittelpunkt stellt. Lesen ist eine Art des Umgangs mit dem, was die miteinander Sprechenden Philosophen zu denken geben. Martens spricht von einem sich Hineindenken, genauerem Verstehen und kritischem Aufeinander Beziehen. Lesen und Wiederlesen und dabei Erkennen und Wiedererkennen prägen den geistigen Leseakt, dem sich der Leser stellt und in den er sich durch das Lesen selber hineinstellt. Und so beantwortet sich die Frage nach einem Kanon philosophischen Wissens, das unumgänglich für die Kulturtechnik des Philosophierens wäre, in einer Weise, die zu erkennen gibt, dass es sich bei dialogisch orientierter Philosophie um etwas qualitativ völlig anderes handelt als um die Vorstellung von Philosophieunterricht, wie sie bei Schmucker-Hartmann begegnet. Noch einmal muss darauf hingewiesen werden, dass philosophisches Wissen dabei sehr wohl die Grundlage bildet, auf der und von der her sich dialogisches Philosophieren selbstkritisch reflektiert und verantwortet.

Lesen als Aufgreifen des gedanklichen Fadens des Autors wird zur Grundlage für eigenes Denken, das als Nach-Denken zum kreativen Weiterdenken wird. Damit wird Lesen in einem weit höheren Maß zu einer geistigen Aktivität des Lesenden als

⁴⁹⁶ Martens, E., „Werkzeugkasten und Schatztruhe“, 74.

⁴⁹⁷ Martens, Ich denke, also bin ich, 7f.

dies Lesen in dem nach Pisa geforderten und untersuchten Kompetenzbereich Informationsbeschaffung und -selektion meinen könnte. Das Lesen der platonischen Dialoge wird so von der literarischen Form des Dialogs her betrachtet eine spezifische Form des Lesens, durch die der Leser, um im Bild des Fadenspinnens zu bleiben, in den Gedankenfäden des Autors verwickelt wird, den er erst zu entwickeln hat, bevor er sich dann daran machen kann, den Faden eigenständig weiterzuspinnen. „Platon nahm die Gesprächsfäden seines Lehrers Sokrates, der selber nichts geschrieben hat, auf – „hypoleptisch“ – und spann sie zu seiner eigenen Philosophie weiter. Die Dialogform fordert die Leser ihrerseits dazu auf, die Gesprächsfäden aufzugreifen, mit den eigenen zu verknüpfen und zu neuen Gedankennetzen weiterzuspinnen.“⁴⁹⁸ Im Begriff der Aufforderung zeigt Martens, dass philosophische Texte in Form des Dialogs eine pädagogisch zu nennende Funktion beinhalten. Der Leser wird nicht primär informiert, mit Daten und Fakten versorgt, sondern vom Text dazu aufgerufen, den dargestellten Gedanken nachzudenken, ihn kritisch zu analysieren und Stellung zu beziehen. Dies aus dem Standpunkt und der Perspektive der jeweiligen persönlichen Verfassung des Lesers heraus. „Wie beim wechselseitigen Verstehen im lebendigen Dialog aber gilt das Zusammenspiel von Teil und Ganzem für beide Seiten, den Text und den Interpreten. Wer einen Text auslegt, muß auch sein eigenes Vorverständnis verstehen und ist dabei wiederum auf dasselbe Verhältnis von Teil und Ganzem angewiesen. Wenn wir das „Gewebe“ eines „Textes“ und seine Einzelheiten verstehen wollen, müssen wir auch das eigene Gewebe unserer Gedankenfäden verstehen. Zu einem fruchtbaren Weiterspinnen eines neuen, eigenen Textes kann es daher nur kommen, wenn wir die eigenen und die angebotenen Fäden weiterspinnen.“⁴⁹⁹ Noch einmal nutzt Martens das Bild vom gedanklichen Faden um darzulegen, dass dieser Faden nicht aus dem Text herausgeholt und dann in Händen gehalten, begriffen und festgehalten werden kann, sondern dass es darauf ankommt, den Faden im Text in das Denken des Lesers zu integrieren, so dass dieser, den Faden aufgreifend, ihn mit den eigenen Gedankenfäden verbindet und weiterspinnt. Solches Weiterspinnen überschreitet eine bloße Beschreibung des im Text aufgefundenen Gedankens, wird im Fortsetzen, Verknüpfen und Erweitern zum Experiment, das während des Fortgangs des Spinnens noch nicht weiß, was sich am Ende herausbildet. Das Moment des Kreativen spielt hier eine bedeutende Rolle, Phantasie und (Vor-)Witz wirken gestaltend ein.

Wenn Martens davon berichtet, dass seine Schüler ihn im Unterricht direkt und konkret zum Thema Lernkontrolle ansprechen und in den Dialog über dieses Thema treten, dann zeigt sich, dass das Modell des dialogischen Philosophierens seine zwangsläufige Konsequenz darin findet, dass Lernende in der Praxis Ernst damit machen, was es theoretisch bedeutet, dialogisch Probleme zu lösen. Unter dem Aspekt des Lesens geschieht in diesem Prozess, den Martens schildert, von Seiten der Schüler eine Klärung, die dem Verständnis dessen, worum es sich bei Lesen handelt, eine neue Dimension eröffnet, die im bisherigen Verlauf der Arbeit noch nicht behandelt wurde. „Über die „Lerngeschichte“ der Schüler belehrten mich diese selber: ich sollte doch nicht meinen, daß sich Lernerfolg in Philosophie durch Tests, Protokolle oder mündliche Abfragen kontrollieren ließen; jeder lerne im Unterricht etwas

⁴⁹⁸ Martens, E., *Der Faden der Ariadne*, 27.

⁴⁹⁹ Ebd.

Verschiedenes – und außerdem: ob ich denn glaube, daß man sich nicht auch sonst mit den besprochenen Themen beschäftige und auch dazu etwas lese? Die (einige) Schüler erwarteten von mir Vertrauen.“⁵⁰⁰ Mit dem angesprochenen Vertrauen wird etwas deutlich gemacht, was wir auf den Unterschied von Pflichtlektüre und freiwilliger Lektüre zurückführen können. Die Schüler erkennen selbst, dass die Lernkontrolle der Pflichttexte im Unterricht – und schulische Lektüre wird im wesentlichen als Pflichtlektüre erfahren, beinhaltet also immer die Dimension des Lesenmüssens, die durchaus nicht gegen ein intrinsisch motiviertes Lesen ausgespielt werden kann⁵⁰¹ – nur ein Moment darstellt innerhalb des Gesamtrahmens des Lesens im Philosophieunterricht. Beschäftigung und Auseinandersetzung mit den Themen des Philosophieunterrichts findet nicht nur im konstitutiven Raum des Lehrplans statt, sondern wirkt anregend und motivierend in den Bereich der privaten Vertiefung hinein, oder verkürzt: der philosophische Dialog endet nicht mit dem Schulgong. Es liegt in der Natur der privaten Auseinandersetzung, dass sie für eine schulische Bewertung bzw. Benotung keine hinreichenden Maßstäbe liefert. Den Schülern selbst jedoch ist es ein Anliegen, dem Lehrer gegenüber zu betonen, dass die Lernkontrolle eben nur einen Aspekt ihrer Auseinandersetzung und ihres Lernens wiedergibt. Ob das Lesen, das im Privaten von einzelnen oder mehreren Schülern freiwillig vollzogen wird, beginnend bei der Auswahl eigener Lektüre zum Thema, eines eigenen Lerntempos beim Lesen, bis hin zu einem selbstbestimmten Ende der Auseinandersetzung, für den Unterricht fruchtbar gemacht werden kann, ist zu bezweifeln, unterliegt es doch dort, wenn es in den Unterricht eingebracht wird, wieder der Struktur der Pflichtlektüre.

Martens legt darauf Wert, dass in einer differenzierenden Weise vom Lesen gesprochen werden muss, wenn und insofern es in Zusammenhang mit dem Philosophieunterricht und seinem Ziel des dialogischen Philosophierens betrachtet werden soll. Nicht das Lesen der von Philosophen verfassten Texte an sich hat bereits mit Philosophieren zu tun, vielmehr ist es dem Bereich der analytischen Auseinandersetzung, wie sie bei wissenschaftlichen Texten aller akademischen Fachbereiche üblich ist, zuzuordnen: Es wird ein philosophischer Text gelesen, philosophisches Textmaterial gesammelt und gesichtet, wohl auch selektiert und geordnet. Philosophieren im Sinne Martens ist dies – noch – nicht. Dazu wird es nötig, den Text mit den Methoden zu lesen, die nach Martens spezifisch philosophische sind.

Was 1979 noch eher skizziert wird und nicht durchgehend ausgeführt, findet 2003 dann eine stringente und in sich kompakte Darstellung: die Methodik des Philosophieunterrichts. Nachdem in der Zwischenzeit durch pädagogische und akademische Arbeit der Begriff des Philosophierens als elementarer Kulturtechnik, so der Untertitel der Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, geboren, entwickelt, diskutiert und inhaltlich strukturiert worden war, machte sich Martens daran, konkrete Wege aufzuzeigen, wie „ein handwerkliches Wissen und Können zwischen diffuser Genialität und geistloser Mechanik“⁵⁰² so erlernt werden kann, dass „die

⁵⁰⁰ Martens, E., Einführung in die Didaktik der Philosophie, 122f.

⁵⁰¹ Vgl. dazu die strukturierende Unterscheidung in freiwillige Lektüre und Pflichtlektüre bei Graf, W., Der Sinn des Lesens, 21f.

⁵⁰² Martens, E., Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, 9.

Schüler nicht primär Ethik oder Philosophie in Form von Theorien oder Begriffen, sondern ethisches oder philosophisches Reflektieren lernen“⁵⁰³.

Lesen erhält gegenüber dem Entwurf einer Philosophiedidaktik 1979 einen breiteren Raum der Reflexion, wird auf seine Relevanz für den Philosophieunterricht und seine methodische Durchführung innerhalb des Unterrichts hin überprüft.

Im Dienst einer Integration der wichtigsten philosophischen Methoden führen diese, wenn sie miteinander vernetzt und verknüpft werden, zu einem sehr komplexen Prozess des Denkens. Neben phänomenologischer, analytischer, dialektischer und spekulativer Methode steht die hermeneutische Methode im Blickpunkt, wenn es um das Lesen geht. Als Zielsetzung der hermeneutischen Methode wird formuliert: „Lehrmeinungen und Interpretationen oder ideengeschichtliches Wissen und die eigenen, alltäglichen Ansichten oder Deutungsmuster heranziehen oder: (nicht nur philosophische) Texte lesen, wie wir unsere Beobachtungen etc. verstehen können oder welche Deutungsmuster („Ideen“) in der Geschichte vorliegen“⁵⁰⁴. Wie an dieser Stelle bleibt es auch innerhalb der Wert- und Deutungsanalyse einer philosophischen Reflexion durchaus im Bereich des Möglichen, wird aber nicht verpflichtet, zur eigenständigen Reflexion, die auf ein Beurteilen eines Sachverhalts hin führt, literarische wie philosophische Texte aus der kulturellen Vergangenheit und Gesellschaft als Medien heranzuziehen, die Hilfestellungen leisten können und Anstöße zum Weiterdenken bieten.⁵⁰⁵ Allerdings mahnt Martens mit Recht an, dass die Methode des Lesens philosophischer Texte nicht an sich und für sich als sinnvoll erachtet werden kann. Wenn sie nicht im Dienst dessen steht, „sich seiner eigenen Hinsichten oder Deutungen eines fraglichen Phänomens ausdrücklich zu vergewissern und auch die Deutungen anderer als „glaubhafte Meinungen“ (Aristoteles) einzubeziehen“⁵⁰⁶, stellt sich die Gefahr ein, dass sich die Methode verselbstständigt und einem unreflektierten Begriff von Autoritätshörigkeit gegenüber dem Text zugeführt wird, der jeden Dialog und jede dialogische Auseinandersetzung mit dem Text erschlägt. „Vor allem für das institutionelle Lernen in der Schule scheint man damit sicheren Boden unter den Füßen zu haben. Ein derartiges Sicherheitsbedürfnis entspringt allerdings häufig der eigenen Unsicherheit im Denken und einem autoritätsgläubigen Umgang mit den Texten der Klassiker.“⁵⁰⁷ So würden dann zwar im Unterricht philosophische Texte gelesen und es würde sicher auch ein entsprechender Kanon geeigneter Texte erfüllt und zur Anwendung gebracht, mehr aber auch nicht. Aus Sicht des dialogisch-pragmatischen Ansatzes heraus betrachtet würde lediglich ein (literarischer) Monolog vorgestellt werden, der, mit der Autorität des Autors befrachtet, darin seine Legitimation für die Verwendung im Unterricht und das Lesen im Philosophieunterricht findet, dass er Teil eines Kanons ist. Raum für kreative und phantasievolle Auseinandersetzung sowie für dialogische Konfrontation mit dem Leser könnte als sekundärer Gewinn durchaus in Betracht kommen, primär jedoch ginge es um das informative, analytische Lesen und die kompetente Erarbeitung der Aus-

⁵⁰³ Martens, E., Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, 9.

⁵⁰⁴ A.a.O., 54.

⁵⁰⁵ A.a.O., 59.

⁵⁰⁶ A.a.O., 73f.

⁵⁰⁷ A.a.O., 74.

sagen des Textes. Martens führt diese Haltung und dieses Verständnis der Verwendung von philosophischen Texten in vielen Fällen auf eine persönliche Unsicherheit und das intellektuelle Sicherheitsbedürfnis der Lehrkraft zurück. Es bedarf eines hohen Maßes an Kritikbereitschaft und -fähigkeit auf Seiten des Lehrers, wenn Schüler angeregt und motiviert werden sollen, eigenständig und kreativ den Gedanken weiterzuspinnen, dem sie im Lesen des philosophischen Textes begegnet sind. „Dabei kann und sollte der Lehrer die mitgebrachten, oft verschütteten und unklaren Fragen und Erfahrungen der Schüler einbeziehen. Er sollte mit Hilfe seines philosophischen Wissens den Prozess des elementaren Weiterdenkens bereichern, indem er Impulsfragen stellt, Irrwege umgeht, interessante Ideen aufgreift, Zwischenergebnisse und offene Fragen festhält sowie mögliche Antworten der Philosophie präsentiert und zur Diskussion stellt. Dabei können im Prozess des gemeinsamen Philosophierens die Rollen des Lehrenden und Lernenden phasenweise durchaus wechseln, indem Kinder und Jugendliche das routinierte Denken von Erwachsenen und von Fachphilosophen durch ihr unbeirrtes Fragen irritieren und sogar bereichern.“⁵⁰⁸ Musterlösungen finden keinen verpflichtenden und vorgegebenen Rahmen, weil sie bereits a priori das Ergebnis vorlegen, Anstöße und Anregungen, medial vom Text ausgehend, bieten einen Ausgangspunkt, ohne den weiteren Weg der gedanklichen Entwicklung übersehen zu können. Im Gegensatz zu einer traditionellen hermeutisch-analytischen Textinterpretation, wie sie den Schülern und Lehrern aus der Begegnung mit den Texten der Klassiker im Deutschunterricht bekannt ist, stellt solches von Martens intendiertes Lesen den Text nicht nur vor, macht ihn nicht nur bekannt, sondern führt ihn in den Dialog mit dem lesenden Schüler.

Rehfus sieht genau in diesem Punkt der Lesedidaktik die Schwachstelle der Argumentation und führt folgende Überlegung ins Feld: „Bedenklich ist ... die um sich greifende Rede vom Text als (Dialog-)Partner. Zwischen Leser und Text findet kein Dialog statt, wie der Partnerbegriff suggeriert, der damit die eigentümliche Lesesituation verfehlt. Gespräche sind unmittelbare Kommunikation und Interaktion. Die Lesesituation ist vermittelte Kommunikation und keine Interaktion. Die Lesesituation ist eine sehr junge Entwicklung des Menschen, die Gesprächssituation vielleicht die älteste überhaupt. Im Übrigen sollte der unaufhaltsame Aufstieg des Partnerbegriffs einmal überdacht werden: Stuttgart rühmt sich als Partner der Welt, Liebesverhältnisse wurden Partnerbeziehungen, Bücher wurden Dialogpartner und so fort.“⁵⁰⁹ Nicht von der Hand zu weisen ist, dass es sich bei Texten nicht um Partner im eigentlichen Sinn des Wortes handelt und deswegen auch nicht von einer Partnerschaft zwischen Leser und Text gesprochen werden kann. Dies liegt aber auch nicht in der Intention der dialogisch-pragmatischen Philosophiedidaktik. Allerdings kann in der Literarisierung von Philosophie, wie sie gerade auch durch die schriftliche Fixierung der platonischen Dialoge grundgelegt und angelegt wird, eine Tendenz gesehen werden, der es darum geht, wenn auch vermittelt, so aber doch in Kommunikation mit dem Leser zu treten, die ihn, wie oben bereits geschrieben, in der Form des Dialogs in Anspruch nimmt. Der Dialog findet somit zwischen Leser und Text dergestalt statt, dass der Leser Teil, also in diesem Sinn Partner des Dialogs wird. Der Text vermittelt die Inanspruchnahme des Lesers durch den und im Dialog mit dem in ihm enthaltenen Gedanken. So dass schließlich gesagt werden kann: Be-

⁵⁰⁸ Martens, Wozu Philosophie in der Schule?, 167.

⁵⁰⁹ Rehfus, W., Der Philosophieunterricht 1986, 52.

denklich erscheint, wenn der Leser nicht Partner des Dialogs wird, in den ihn der Text hineinnimmt und den der Text herausfordert.

Auch Martens sieht die mediale Bedeutung philosophischer Texte (neben anderen Medien), insofern sie vermittelnd dem Ziel eines dialogischen Philosophierens dienen. Hermeneutische und analytische Methoden des Philosophierens stehen dabei in besonderer Weise in Betracht, „indem man philosophische Klassiker oder andere „Ideenträger“ liest“⁵¹⁰ bzw. „indem man (philosophische) Texte oder eigene mündliche oder schriftlich festgehaltene Äußerungen untersucht“⁵¹¹. Aus dialogisch-pragmatischer Perspektive konsequent bleibt Martens, wenn er das lesende Verstehen eines Gedankens in der Integration der verschiedenen philosophischen Methoden verwirklicht sieht. Neben den oben bereits erwähnten hermeneutischen und textanalytischen Methodenschritten, die durch philologisch-historische ergänzt werden, erwähnt er produktionsorientierte und dekonstruktivistische Ansätze, deren Bedeutung für ein Textverstehen nicht zu unterschätzen sind. Allerdings stellt sich die Frage, ob in den beiden letztgenannten Verfahren zwar noch von einem Begriff des Lesens gesprochen, dieser aber bereits so ausgeweitet wird, dass er dann zwar Aussagen machen kann, was unter dem verstanden werden soll, was Martens philosophisches Lesen nennt, jedoch den subjektiven Akt der Begegnung des Lesenden mit dem Text in den Hintergrund stellt. Statt von philosophischem Lesen müsste man bei den produktionsorientierten und dekonstruktivistischen Methodenschritten von philosophischem Textverstehen sprechen.

Markus Tiedemann erkennt im Vergleich der Ansätze von Rehfus und Martens folgende Tendenz: „Übergeordnetes Bildungsziel ist für beide die autonome Urteilskraft. Auf dem Weg dorthin setzt Rehfus allerdings auf die Kenntnis der Geistesgeschichte, Martens auf die Schulung des Selbstdenkens. Klassiker der Ideengeschichte sind für Martens willkommene aber nur mögliche Dialogpartner, für Rehfus hingegen notwendiger Gegenstand. Auf der anderen Seite ist der Dialog als Unterrichtsmethode für Rehfus willkommen und möglich, für Martens aber unverzichtbar.“⁵¹² Dieser Beobachtung zu den beiden didaktischen Ansätzen kann hinzugefügt werden, dass innerhalb der Bedeutung des Lesens von philosophischen Texten im Unterricht ein klarer Unterschied erkannt werden kann. Verwendet Rehfus den Begriff Lesen inhaltlich und sprachlich als Synonym für Interpretieren, wird bei Martens philosophisches Lesen darüber jedoch hinaus als Tätigkeit zur Philosophie selbst, insofern es den Lesenden in den Dialog mit dem in Textform vorhandenen Dialogpartner führt.

Zweifelsohne geht es **Gefert** in seiner Ausformung des didaktischen Ansatzes theatralen Philosophierens, wie die Benennung schon verrät, darum, Schülerinnen und Schüler eine Möglichkeit des Philosophierens auf der Ebene dramatischer Darstellung und Rezeption zu eröffnen. Ist dieser Prozess der philosophischen Bildung dann auch an theatrale Ausdrucksformen gebunden, dürfte sich etwas von dem mitteilen, was sehendes Lesen als Ergänzung zum analytischen Prozess der Texter-

⁵¹⁰ Martens, E., Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, 151.

⁵¹¹ Ebd.

⁵¹² Tiedemann, M., Problemorientierung, 40f.

schließung intendiert, da theatrale Darstellung vom Schauspieler, angeleitet und begleitet von Regie und Inszenierung, dem Publikum zum Sehen bringt, was im Vorfeld der konzeptionellen Planung und Auseinandersetzung mit einem literarischen oder musikalischen Bühnenwerk in einem Prozess der künstlerischen Auseinandersetzung, die sich begrifflicher Argumentation bedient, erkannt und gesehen wird. Gefert erkennt im theatralen Philosophieren eine didaktische Chance und Neuorientierung, „Argumente und Begriffe eines philosophischen Texts nicht nur verbal zu interpretieren“⁵¹³, sondern sich mithilfe der Methodik dramaturgischer Präsentation auf einen Prozess des Deutens einzulassen. Begründet wird dies bei Gefert mit Rückblick und im Rückgriff auf die Praxis sokratischen dialogischen Philosophierens. Vielfach wird seines Erachtens die Methodik des Philosophieunterrichts den Anforderungen an ein dialogisches Geschehen nicht gerecht, was konkrete – negative – Auswirkungen auf die Effizienz philosophischer Bildung und Folgen für die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am philosophischen Lern- und Erkenntnisprozess hat: „Mit viel Spitzfindigkeit wird oft versucht, die Schüler zu Aussagen zu bewegen, um die Gegenstände ihres Denkens in das vermeintliche „Gold“ der Aussage eines Diskurses zu verwandeln. Dass die Schüler hier oftmals ideell „verhungern“, weil sie ihre Ideen *lediglich* in die Form von Aussagen (als Satzwissen) pressen und nicht in ihrem persönlichen Idiom (als Gebrauchswissen) zeigen, wird leicht übersehen. Dass beim Philosophieren ursprünglich nicht die Gewinnung von Satzwissen, sondern die (dramatische) Darstellung von an Personen gebundenem Gebrauchswissen im Vordergrund stand, gerät dabei methodisch schnell aus dem Blick.“⁵¹⁴ Von der Frage nach den Möglichkeiten des *Lesens* philosophischer Texte im Philosophieunterricht her gesehen bedeutet Geferts pointiert vorgetragene Kritik, dass eine sich selbst im Formalen begrenzende Weise des Lesens den Schüler in seinem Lesen nicht in dialogisches Philosophieren einführt. Wenn formal geleitete oder künstliche Gesprächssituation von den Schülern als solche erkannt wird, wird dies verständlicherweise eine Haltung erzeugen, die Gefert zu Recht ein geistiges Verhungern nennt, das dann konkret darin besteht, dass ein Pseudo-Dialog entsteht, der die Schüler lediglich dazu anhält, zu überlegen, welche Antwort von der Lehrkraft wohl erwartet werden könnte. Bei einiger Übung und aufmerksamer Beobachtung ist dies durchaus erlernbar. Das Lesen des Textes ist in diesem Modell von der Lehrkraft so vorbereitet, dass ergebnisorientierte Fragen den Schüler auf die vorgesehene Antwort, das zu sichernde Satzwissen, hinleiten. Damit aber ist die Frage nach dem Gebrauch des Wissens in dem Idiom, das dem Schüler je eigen ist, noch nicht angegangen und der Prozess des Philosophierens zwar sinnvoll begonnen, jedoch nicht in den Dialog geführt. Dadurch, dass Gefert von vorneherein deutlich macht, dass es ihm um den Vollzug des Philosophierens im Philosophieunterricht geht, kann er den Schwerpunkt seines Ansatzes auf die anschauliche Dimension, auf den Dialog, das gemeinsame Reflektieren legen, womit der Text bzw. die Kommunikation der Leser mit dem Text die Grundlage des *Unterrichtsgeschehens* bilden. „Soll im Philosophieunterricht philosophiert werden, muss nicht das Satzwissen oder das Sagen, sondern das Gebrauchswissen und das Zeigen im Mittelpunkt stehen. Dieses Anliegen lässt sich am Beispiel des von Damschen thematisierten *Midas-Effekts* konkretisieren: Für

⁵¹³ Gefert, C., Denken ohne Midas-Effekt, 111.

⁵¹⁴ A.a.O., 110. „Unter Satzwissen ist ein Wissen zu verstehen, *dass* etwas der Fall ist (Wissen-dass). Ein Gebrauchswissen meint demgegenüber ein Wissen, *wie* man etwas richtig gebraucht.“ A.a.O., 109.

den Phrygerkönig Midas der griechischen Sage wird bekanntlich alles zu Gold, was er anfasst. Unbedacht bat nämlich Midas in seinem sprichwörtlichen Luxuswahn die Götter darum, dass sich alles zu Gold verwandeln solle, was er berühre. Sein Wunsch erfüllte sich, doch nicht ganz so, wie es sich der König gedacht hatte: Denn auch seine potenziellen Nahrungsmittel wurden zu Gold – der König drohte deshalb zu verhungern und bat um die Erlösung von seiner Gabe.“⁵¹⁵ Gezeigt werden, in der Form des Dialogs bei Platon, in dem die Dialogpartner ihr Gebrauchswissen vorzeigen, kann nur, was selbst gesehen wurde. Wer nicht gesehen hat, was er zeigen möchte, kann nicht zeigen, er kann spekulieren oder vermuten, andeuten. Zeigen als „etwas zum Erscheinen und in die Sichtbarkeit bringen, damit aber auch: jemandem zum Sehen verhelfen, der ohne Hilfe zuvor selber nicht gesehen hat“⁵¹⁶ bedarf des eigenen Sehens „und ist dann als Planung und Voraussicht offensichtlich so etwas wie eine Art Probehandeln, entwerfende Vorausbildung der Gestalt, Vorstellung der Herstellung, Theorie der Praxis. Sehen ist das Wesentlichste des schöpferischen oder auch nur nachschöpferischen Tuns.“⁵¹⁷ Gefert weiß um die Bedeutung des Sehens im Zusammenhang mit einem Philosophieren, das als Geschehen Philosophie der menschlichen Dinge ist. Der didaktische Ansatz theatralen Philosophierens sieht sich wesentlich ergebnisorientiert in dem Sinn, dass die gemeinsame Inszenierung, die dem philosophischen Dialog Ausdruck verleiht, einer Präsentation zugeführt wird. Ohne diese präsentierende Dimension bliebe der Begriff theatral unvollständig bzw. um seinen eigentlichen Kern gebracht. Sehendem Lesen, wie es in dieser Arbeit vorgestellt und thematisiert wird, als Ergänzung und Erweiterung unterschiedlicher Formen und Modi des Lesens philosophischer Texte geht es nicht in erster Linie und zentral um die Präsentation einer in einem dialogischen Prozess erarbeiteten Inszenierung eines Textes, sondern um eine individuelle Erkenntnisweise, die anhand literarischer Texte verschiedener Gattungen und Formen den Leser dazu befähigt, sich selbst erkennend zu reflektieren.

Vor einer kreativen Darstellung bzw. Inszenierung des Textinhalts ist zuerst sehendes Lesen als Grundlage einzuüben. Wer nicht(s) sieht, kann nicht(s) inszenieren.

Dialogisch-pragmatisch kann durchaus der Ansatz von Stephen Law⁵¹⁸ bezeichnet werden, der in seiner Tätigkeit als philosophischer Lehrer am Heythrop College der University of London, als Blogger und als Autor vielfach Erfahrungen mit dem Lesen und den Lesern anstößt und sammelt. In seinem 2004 veröffentlichten Buch *The Philosophy Gym. 25 short adventures in thinking*, dessen Untertitel für die deutsche Ausgabe in *Eine Anleitung zum Philosophieren*, worin sich eine Betonung und Verdeutlichung der Philosophie als elementarer Kulturtechnik, nämlich der des Philosophierens, andeutet, geändert wird, gibt Law eine kurze Einführung, wie der Leser sein Buch verwenden soll und kann: „This is a book to dip into. ... Perhaps the most important thing to remember is that philosophy is an activity. The best way to get the most out of any philosophy book is to *join in* the activity by reading critically

⁵¹⁵ Gefert, C., Denken ohne Midas-Effekt, 110.

⁵¹⁶ Halder, A., Im Sprechen: Sehen und Hören, 42.

⁵¹⁷ A.a.O., 38f.

⁵¹⁸ Stephen Law wurde im Jahr 2009 für sein Buch „Warum die Kreter lügen, wenn sie die Wahrheit sagen. Eine Anleitung zum Philosophieren“ als erster Preisträger mit dem Mindelheimer Philosophiepreis ausgezeichnet.

and thinking for yourself. Question the assumptions and unpick the arguments as you go along. Stop every now and then to make a cup of tea or stare out the window while you think about what you have read.”⁵¹⁹ Die englische Formulierung macht klar, was Law unter Lesen in Zusammenhang mit Philosophie und Philosophieren versteht: Das vorliegende Buch vermittelt dem Leser die Möglichkeit, in die Philosophie einzutauchen, in sie einzusteigen, hineinzublicken. So kann der Leser sich auf einen Weg begeben, der ihm hilft, philosophische Fragestellungen zu erfahren, die er - bisher - in dieser Weise noch nicht explizit gestellt oder sich bewusst gemacht hat. Dass es sich bei Law dabei wirklich um einen Akt des Gehens, des Einsteigens im Sinn einer menschlichen Tätigkeit handelt, macht er in *The Philosophy Files. What’s it all about?* deutlich: „Here I am climbing a mountain. One reason I like to climb is that, while I sit taking in or paying out the rope and my partner is climbing, I can look at the scenery and think. What do I think about? Well, being so far up above everything can give you a quite different view of the world. Rather than being caught up in my day-to-day life, I usually end up thinking about questions like these: Where did the universe come from? Is there life after death? Does God exist? What makes things right or wrong? And: Could my whole life have been a dream? These are *philosophical* questions. They are some of the biggest and most exciting questions that have ever been asked. Mankind has been grappling with them for thousands of years. I’m sure you’ve asked such questions yourself. If you have, then this book is for you.”⁵²⁰ Der Leser wird von Law auf den Weg einer Bergwanderung mitgenommen, der ihm philosophische Fragen und Fragestellungen eröffnet, die, zwar bereits bekannt, im Lauf des Alltags immer wieder verloren gehen, aus dem Blick und in Vergessenheit geraten. Um sich diesen Fragen zu stellen, aufregenden, weil die größten der Menschheit, bedarf es eines Raums weit weg und abseits von allem, das den Blick für diese Fragen einengt und verstellt. Der Weg auf den Berg, das Erklimmen der Höhe ermöglicht den Blick auf die Fragen, die das Leben aufregend werden lassen. Dazu leitet das Lesen des Buches an. Die Tätigkeit des Lesens nimmt den Leser aus dem Alltag heraus, um ihn wegzuführen aus den täglichen Anforderungen der Lebensführung, die den Blick für philosophische Fragestellungen verschleiern. Dort, von woher die Szenerie überblickt werden kann, von oben herab und von außen her ein Blick auf die Szene geworfen werden kann, so dass sich der Überblick einstellt, ist der Raum des Denkens, das sich als ein ständiges Ringen, als Kampf und ein Herumschlagen mit den bedeutendsten Fragen der Menschheit erweist. Law führt den Leser bewusst heraus aus seinem Alltag, der die Fragen, die spezifisch philosophische sind, verdeckt. Philosophisches Fragen im Sinne eines dialogischen Philosophierens entzieht sich dem Menschen im Alltag immer wieder und bedarf der lesenden Wanderung, die den Menschen auf den Berg führt, wo er mit sich und seinen Fragen alleine und unabgelenkt, konzentriert auf sich und sein Fragen ist. Über dieses Motiv des Wanderns, das als Leitmotiv die Veröffentlichungen Laws durchzieht und das aus eigener Erfahrung des Autors entspringt und von dorthin je neu entfaltet wird⁵²¹, zeigt Law auf, dass Lesen eine Aktivität des Menschen ist, die ihn existentiell bean-

⁵¹⁹ Law, S., *The Philosophy Gym*, XIII.

⁵²⁰ Law, S., *The Philosophy Files*, VIII.

⁵²¹ Wandern als persönliche Erfahrung, die in kognitiver Reflexion auf das Phänomen Lesen übertragen und dann entfaltet wird, begegnet ausdrücklich und in besonderer existentieller Weise bei Friedrich Nietzsche, wie im Punkt 4 dieser Arbeit aufgezeigt werden konnte.

spricht und es ihm ermöglicht, in den Dialog mit den großen Fragen der Menschheit zu treten: Lesen als aktiver Dialog. Law hebt heraus, dass der Weg, den bestmöglichen Gewinn aus philosophischen Büchern zu ziehen, darin besteht, sich aktiv auf die Fragestellungen des Textes einzulassen. Beteiligtes Lesen im Sinn einer *participatio actiosa*, das sich auf den Dialog Laws mit den philosophischen Fragen einlässt, sich anschließt und der Fragestellung auf die Spur zu kommen versucht, sich also aktiv engagiert, liest kritisch und denkt dadurch selbstständig – vielleicht muss man übersetzen: mit. Konkret empfiehlt Law, den gelesenen Text immer wieder zu unterbrechen um ihn zu überdenken und zu befragen – bei einer Tasse Tee oder beim Starren aus dem Fenster. Das denkende Verweilen beim Inhalt des Gelesenen gehört für Law zum Lesen hinzu, nicht in einer Weise, die nun wieder in eine neue Aktivität der Textinterpretation oder der Erarbeitung des Inhalts mündet, indem syntaktische, grammatikalische, linguistische Besonderheiten des Textes erörtert werden, Fragen also an den Text von außen her herangetragen werden, der Text vom Leser auf seine Aussage, seinen Sinngehalt hin befragt wird, sondern dergestalt, dass der Text selbst zum Leser spricht, ihn befragt, indem er in einer Art kontemplativer Betrachtung den Leser anspricht. Für diese Art des Lesens, die nach Law persönlichen Gewinn verspricht, sind Konzentration, Ruhe und ein Verweilen des Lesers bei den Fragestellungen des Textes nötig. Es wird sich im didaktischen Teil der Arbeit zeigen müssen, welche Konsequenzen diese Aussage für das Lesen im Philosophieunterricht in sich birgt.

Nach dem bisher Vorgetragenen scheint bei Law zum ersten Mal eine Darstellung des Lesens, auch des philosophischen Lesens auf, die den Akt des Lesens für sich betrachtet und ihn von der Tätigkeit der erschließenden Analyse des Textinhalts absetzt. Damit wird nicht gesagt, dass hermeneutische Auslegung eines philosophischen Textes abgelehnt wird, damit würde man dem Philosophen Law in seiner Auffassung vom Umgang mit philosophischen Texten nicht gerecht werden, vielmehr kann man jedoch erkennen, dass der unmittelbare Zugang zu einem philosophischen Text nicht auf die methodische Arbeit der Analyse beschränkt werden darf, sondern, im Bereich der didaktischen Beobachtung und Darstellung, gerade den – auch sinnlich vermittelten – ersten Eindruck des Lesers, also Schülers, im Akt des Lesens ernst zu nehmen und in den Blick zu nehmen hat. Schüler lesen Texte zuerst, bevor sie sie bearbeiten und interpretieren. Methoden zur Texterarbeitung sind sicher notwendig, um die Fragestellung, die sie beinhalten, zu erschließen, können aber nur zur nachhaltigen Geltung gebracht werden, wenn der erste Schritt der Begegnung mit dem Text, nämlich das Lesen selbst, einen Raum und eine Möglichkeit erhalten und erschlossen haben, die die Bearbeitung des Textes motivieren und aktivieren. Dass Law keine Lehrbücher für den Philosophieunterricht schreibt, trotzdem für junge Menschen, die sich mehrheitlich noch in der schulischen Ausbildung befinden, dass er deshalb seine Bücher für Leser schreibt, die diese Bücher freiwillig lesen und ihnen nicht in erster Linie als Pflichtlektüre begegnen, muss nicht davon abhalten, diese Texte im Rahmen des Philosophieunterrichts zu verwenden. Aufgrund ihrer sprachlichen Darstellung – Law spricht den Leser an, ohne sich ihm anzubiedern, er spricht dabei so, dass der interessierte jugendliche Leser ihn und sich selbst verstehen kann – und der Relevanz der vorgestellten Gedanken für ein Leben, das sich aktuellen Herausforderungen stellt, zeichnen sich seine Texte als philosophische aus,

die sich an junge Menschen wenden. Wohl nicht zufällig sind es in den einzelnen Kapiteln, die sich mit klar benannten philosophischen Fragestellungen auseinandersetzen, immer wieder Dialoge, in denen Law den Leser mit in die Frage hineinnimmt, und ihn dann, wenn philosophische Begrifflichkeiten der Klärung bedürfen, mit überschaubaren und übersichtlichen Informationen versorgt.

Lesetechniken bzw. -strategien nennt **Jens Soentgen** seine methodischen Vorschläge, anhand derer es möglich werden kann und soll, schwierige Texte zu lesen. Der Artikel, in dem Soentgen einige Methoden des Umgangs mit Texten darstellt, die sich dem Verständnis beim bloßen Lesen entziehen⁵²², zeigt, dass es hier darum geht, Kreativität mit intellektueller Reflexion zu verbinden. „Man versteht einen Text besser, wenn man ihn an einigen Stellen weiterschreibt oder wenn man zentrale Sätze umstellt oder das Vokabular austauscht und nachsieht, was dann mit dem Text passiert.“⁵²³ Verfremdung als Modell des Weiterlesens, die nicht sofort nach dem Lesen des Textes einen methodisch vom Ziel her interpretierenden Arbeitsvorgang vorsieht, nämlich die Aussage des Textes aus der sprachlichen Gestaltung durch methodische Analyse herauszuschälen, sondern sozusagen einen Zwischenschritt einlegt, der vom Ziel her offen gestaltet ist, kann in besonderer Weise dem Lesen selbst hilfreich sein. Dadurch werden Metaphern als „die zentralen kognitiven Organisatoren einer Theorie“⁵²⁴ in ihrer Bedeutung für den Verstehensprozess des Lesers erkannt. Sie gilt es „ausfindig zu machen und etwas weiterzudenken. ... Der Erfolg ist, dass sich unser Verständnis eines ganzen komplizierten, schwierigen Textes um eine Dimension erweitert.“⁵²⁵ Die Dimension des Lesens und Verstehens, die Soentgen anspricht, bringt eine Horizonterweiterung beim Lesenden, bei der es sich in erster Linie - bei diesem den Text verfremdenden Verfahren - nicht um eine Informationsbereicherung handelt, sondern um eine Inanspruchnahme des affektiven Anteils des Erkennens und Verstehens beim Leser. Bilder werden gesehen, auch wenn es sprachliche Bilder sind, und sie werden deshalb emotional mit den Bildern verknüpft, die dem Leser aus Erinnerung und Phantasie, Sensibilität und affektivem Erleben zur Verfügung stehen. Durch diese Verknüpfung können sie in das eigene Bildersystem eingegliedert und zu eigen gemacht werden. Sind sie aber erst einmal im affektiven Bereich der Erkenntnis verankert, können sie von dorthin wiederum, als eigene, reflektiert und kritisch bedacht werden. Das nutzt Soentgen, indem er den Leser auffordert, die für den Text typischen Wörter durch Synonyme zu ersetzen, die in einer Art Alternativlexikon angelegt werden⁵²⁶ oder philosophische Definitionen mit einer eigenen Liste konkreter Beispiele zu konfrontieren und von dort her ihre Richtigkeit zu überprüfen. Ferner finden sich als Vorschläge: Gegenthesen zu den im Text vorgebrachten formulieren und schließlich das aus der neutestamentlichen Theologie bekannte synoptische Lesen, indem man mehrere themenverwandte Texte parallel liest und vergleicht.⁵²⁷ Bei all seinen Vorschlägen geht es Soentgen darum, den Text mit dem Verstehenshorizont und der Perspektive des Lesers zu konfrontieren. Das

⁵²² Vgl. Soentgen, J., Wie man schwierige Texte liest, 173.

⁵²³ Ebd.

⁵²⁴ Ebd.

⁵²⁵ A.a.O., 174.

⁵²⁶ Ebd.

⁵²⁷ A.a.O., 175.

Erkennen des Lesers ist es, das im Zentrum steht, das sich eventuell in einem ersten Schritt verschließt, das aber durch weitere Schritte, die nicht sofort eine hermeneutisch-methodische Analyse an das Lesen anschließen, insofern erweitert wird, als es Kreativität und Phantasie des Lesers in den Leseprozess einbezieht. Durch diese Erweiterung des Spielraums der Lesemöglichkeiten erschließt sich der Text dem Leser oder anders formuliert: der Leser erweitert seine eigenen Möglichkeiten, sich selbst den Text zu erschließen, um zu einem Erkennen zu gelangen, das der Leser als eigenes Erkennen erfährt. Entscheidend ist, dass dabei das eigene Erkennen des lesenden Schülers im Mittelpunkt steht, seine Beobachtungen zum Textinhalt aus einem Verfremdungseffekt, den er als Leser selbst initiiert - und dies als gedanklich-spielerischer Umgang des Lesers mit dem Text. Soentgen selbst spricht von der „Freude, einmal ohne viel Aufwand selbst den Verfremdungseffekt hervorzubringen, mit dem moderne theoretische Texte so gern spielen“⁵²⁸. Freude beim Lesen philosophischer Texte, praktische Vertrautheit mit seinen gedanklichen Inhalten und die Herausforderung, durch kreative Verfremdung den Text gegen den Strich zu lesen, ihn also außerhalb der Möglichkeiten methodischer Analyse kennenzulernen und sich von dem Spaß an der Offenheit der Ergebnisse, die dem Unterrichtsgeschehen nicht als Ziel vorgegeben und deshalb riskiert werden müssen - riskiert insofern, als sie von der Kreativität der sich einbringenden lesenden Schüler abhängen und nicht vorhergesagt werden können -, anstecken zu lassen, bringt eine völlig neue Leseerfahrung im Unterricht mit sich. Dabei muss jedoch auch angemerkt werden, dass Soentgens Anregungen sich in der praktischen Umsetzung im Unterrichtsgeschehen als äußerst zeitintensiv erweisen werden. Wer möglichst rasch zu einem Ergebnis kommen möchte, das auf einer methodischen Textinterpretation beruht, wird diese Lesestrategie Soentgens als unergiebig ablehnen. Wem es zentrales Anliegen ist, dass Schüler die Texte, denen sie im Philosophieunterricht begegnen, in ihr Nachdenken bereichernd integrieren, wird diese Verlangsamung des Leseprozesses in Kauf nehmen. Es kommt wesentlich darauf an, die Schüler schrittweise und regelmäßig in den spielerischen Umgang mit der Sprache - auch - philosophischer Texte einzuüben, mit ihnen immer wieder zu besprechen, an welchen Stellen solche Verfremdungen einen Gewinn für die Texterschließung erbringen und wo Grenzen liegen, die außerhalb des kreativen Elements keinen Ertrag für einen reflexiven Textumgang beinhalten.

Konfrontation des Lesers mit dem Gelesenen, die über eine Analyse des sprachlich gegebenen Textes hinausgeht und einen intellektuellen Reflexionsprozess initiiert, kann nach **Breidbach** als die „eigentliche Kulturleistung des Lesens“⁵²⁹ angesehen werden. „Ein Text fixiert nicht einfach nur Lautmuster (sprachliche Äußerungen). Er entwickelt darüber hinaus auch eine eigene Materialität, die nun im Lesen eigene Bedingungen der Wirklichkeitsinterpretation schafft.“⁵³⁰ Wenn es sich beim Lesen um Interpretation von Wirklichkeit, um „Weltaneignung“⁵³¹ handelt, die Perspektive des Autors im Lesen in den Dialog mit dem Erkennen von Welt und Wirklichkeit des Lesers tritt, stellt sich die Frage, ob und wie solches Lesen erlernt werden

⁵²⁸ Soentgen, J., *Wie man schwierige Texte liest*, 177.

⁵²⁹ Breidbach, O., *Wörterbuch der philosophischen Metaphern*, 197.

⁵³⁰ A.a.O.

⁵³¹ Vgl. dazu: Prondczynski, A.v., „Lesen“ als Metapher der Weltaneignung, in: *ZfPäd* 39(1993), 257-273.

kann und muss. In eine gleiche Richtung stößt **Langebeck** vor, wenn er, in Anlehnung an den Ansatz von Martens, den Text zum historischen Gesprächspartner des Lesers ernannt, der helfend und fördernd zur Problemlösung beiträgt. „In der Rolle des Förderers eröffnet der Partner neue Problemhorizonte und regt dazu an, den eigenen Denkhorizont um bisher nicht gesehene Problemstellungen zu erweitern. Der Gesprächspartner wird dann nicht als jemand erfahren, mit dem man schon Bekanntes mit systematischem Anspruch aufarbeitet, sondern als jemand, der Impulse, Anstöße und neue Problemperspektiven vermittelt. Diese Eröffnung neuer Problemhorizonte fordert auf begrifflicher Ebene, Unterscheidungen neu zu fassen und zu strukturieren, so daß damit auch Konsequenzen für ein neues Selbstverständnis des philosophierenden Subjekts eingeleitet werden können.“⁵³² Innerhalb der Beziehung des Lesers zum Text wird bei Langebeck die Rolle des Textes darin gesehen, dass er den Leser intellektuell in analytischer und strukturierender Form stimuliert und anregt. Am entscheidenden Punkt allerdings, wenn Langebeck sich darauf einlässt, dass es gilt, aus dem Erkannten und Verstandenen Konsequenzen zu ziehen, so dass das Lesen des Textes insofern eine neue Dimension erhält, als der Akt des Lesens ein neues Selbstverständnis des Lesers einleiten kann, wird nicht mehr ersichtlich, wer diese Konsequenzen einleitet - es scheint sich hier um einen passiven Akt zu handeln -, worin dieser Akt des Konsequenzen-ziehens besteht und was es mit dem neuen Selbstverständnis des Lesers auf sich hat. Insofern aber Langebeck Lesen über den Bereich intellektuellen Agierens hinaus in eine Richtung erweitert, dass Lesen existentielle Konsequenzen für das Selbstverständnis des Lesers in sich birgt, bricht er erneut die Frage nach dem Lesen in philosophischer Weise auf.

5.4. LESEN IM BEREICH KOMPETENZORIENTIERUNG

Außerhalb der beiden dargestellten Traditionslinien gelingt es dem didaktischen Ansatz der Kompetenzorientierung im Philosophieunterricht nicht, ein eigenständiges Konzept für das Lesen von Texten zu entwickeln. Stellvertretend dafür soll Röschs Kompetenzmodell dargestellt werden.

ANITA RÖSCH

Rösch stellt sich „vor dem Hintergrund eigener jahrelanger Unterrichtserfahrungen als Lehrerin und Ausbilderin“⁵³³ die Frage, wie es möglich werden kann, dass im Philosophie- und Ethikunterricht „ - in diesem Fall philosophische und ethische - Inhalte vermittelt und Kompetenzen erworben werden können“⁵³⁴. Ohne dass in der vorliegenden Arbeit eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit einem kompetenzorientierten Ansatz der Fachdidaktik stattfinden kann, und dies also dann auch nicht bzgl. der Arbeit von Rösch unternommen wird, soll dennoch festgehalten werden, was Tiedemann so konstatiert: „Heute ist Philosophiedidaktik weitgehend kompetenzorientiert, ohne sich auf einen verengten Begriff von Methodenkompetenz oder

⁵³² Langebeck, K., Verfahren der Texterschließung im Philosophieunterricht, 3f.

⁵³³ Rösch, A., Kompetenzorientierung, 151.

⁵³⁴ Ebd.

Kompetenzraster reduziert zu haben. Philosophieren ist demnach eine intellektuelle Orientierungstechnik.“⁵³⁵ Wie wirkt sich dieser Ansatz nun auf die Betrachtung des Lesens von philosophischen Texten im Unterricht aus, wenn es dabei in erster Linie um Kompetenzerwerb gehen soll? Innerhalb ihres Kompetenzmodells unterscheidet Rösch die einzelnen Bereiche:

- Sich-Orientieren und Handeln
- Wahrnehmen und Verstehen
- Analysieren und Reflektieren
- Argumentieren und Urteilen
- Interagieren und Sich-Mitteilen

Ausdrücklich und ausführlich beschäftigt sich Rösch mit der Frage nach dem Lesen im Kompetenzbereich Analysieren und Reflektieren. Die Fähigkeit „zu einem vertieften Textverständnis“ als auch „das Bewusstsein für Sprache und ihre gestalterischen, aber auch manipulativen Möglichkeiten“⁵³⁶ stehen in einem sich gegenseitig bedingenden Zusammenhang. Um im Rahmen des Philosophierens zu selbständigem Sprachgebrauch zu gelangen, ist eine Flexibilität im Umgang mit Sprache und Texten nötig, die Schüler dadurch erwerben, dass sie sich mit den je eigenen Textformen und schriftlichen Wissensdarstellungen der jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen beschäftigen und auseinandersetzen. Rösch hat hohe Ziele in ihrer Beschreibung des Kompetenzbereichs, was den Umgang der Schüler mit Text und Sprache betrifft: sie spricht von der Einsicht in die „spezifischen Ausprägungen fachspezifischer Sprache“, dem „Bewusstsein für Prinzipien und Methoden eines Fachs“, der „Auseinandersetzung mit der jeweiligen Fachterminologie“⁵³⁷. Innerhalb der Teilkompetenz Textkompetenz stellt Rösch Lesekompetenz als eine Fähigkeit dar, die in Zusammenhang mit Schreibkompetenz als „Teilleistung“⁵³⁸ verstanden werden muss, und dass deshalb nur innerhalb dieses Rahmens Lesen und Schreiben ihren bedingten Eigenstand finden. Rösch referiert eine Fülle möglicher Herangehensweisen an das Phänomen des Lesens, beruft sich in einem ersten Schritt auf den Lesebegriff der PISA-Studien, nimmt Ergebnisse der Lesepsychologie auf und greift zugleich auf das hermeneutische Modell des Textverstehens zurück. Dabei gelingt es ihr nicht, einen eigenen Lesebegriff vorzulegen, den sie als solchen in ihr Modell der Kompetenzorientierung integrieren könnte. Vielmehr verliert sich das Material der Beobachtungen zum Phänomen Lesen in einer Vielfältigkeit, die keinen exakten didaktischen Zugriff mehr erlaubt bzw. ermöglicht. Auch wenn Rösch mit Recht darauf hinweist, dass die Textformen und -gattungen, die im Philosophieunterricht verwendet werden, vielfältig sind und dass diese Vielfalt an Formen einer jeweils eigenen Lesestrategie – „jeweils spezifische Lesestrategien, die im Unterricht durch unterschiedliche Methoden der Texterschließung geschult werden müssen“⁵³⁹ – bedarf, vermag sie es doch nicht, dies überzeugend unter dem Begriff einer Teilkompetenz Lesen zu sammeln. Es scheint vielmehr, als überfordere Rösch den Begriff Lesekompetenz mit all den

⁵³⁵ Tiedemann, M., Problemorientierung, 41.

⁵³⁶ Rösch, A., Kompetenzorientierung, 207.

⁵³⁷ Ebd.

⁵³⁸ A.a.O., 209.

⁵³⁹ A.a.O., 210.

Inhalten an Kompetenzbereichen, die sie darunter verstehen will. Die Vielfalt, die bei Rösch in der Begrifflichkeit des Lesens enthalten ist und die sie nicht differenziert oder voneinander abhebt, Lesen, Verstehen, Interpretieren, Erschließen, sperrt sich gegen den Versuch der Vereinheitlichung unter dem Begriff Lesekompetenz. Insofern liegt bei Rösch kein eigener Ansatz zum Lesen vor. Vielmehr versucht sie, bereits vorhandene fachdidaktische Ansätze zum Lesen in ihr Modell der Kompetenzorientierung einzubauen. Aus der diese Arbeit leitenden Frage nach dem Lesen heraus interessant ist ihre Feststellung, dass Lesen die gesamte Persönlichkeit des Lesenden in Anspruch nimmt. „Über das reine Faktenwissen wird die ganze Person in ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Prägung, in ihrer eigenen Bildung und Entwicklung mit einbezogen. Für den Verstehensprozess können auch emotionale Spuren leitend sein, die ein Text anbietet.“⁵⁴⁰ Wenn Rösch hier nun die existentielle Bedeutung des Begriffs Lesen anspricht und ausspricht, dass der ganze Mensch in das Phänomen des Lesens hineingenommen ist, dann verlässt sie zum einen ihr eigenes Modell der erwerbbarer Kompetenz, denn die Person des Lesenden ist nicht auf eine Ansammlung erworbener Kompetenzen zu reduzieren, zum anderen öffnet sie damit aber auch das Lesen in einen Bereich hinein, der Lesen gerade im Philosophieunterricht als bedeutend erweisen dürfte: Dialog des Menschen mit dem Gelesenen, Lesen als Akt des Individuums, das sich mit sich selbst und der Welt, die ihm begegnet, auseinandersetzt. Innerhalb des von Rösch vorgelegten Kompetenzrasters zur Lesekompetenz spielt dieser Gedanke jedoch keine zentrale Rolle. Dort konzentriert sie sich auf ein Verständnis von Lesekompetenz, das lautet: „Texte fachspezifisch erschließen, interpretieren und beurteilen“⁵⁴¹. Dies dürfte in Zusammenhang damit stehen, dass Rösch sich auf die Kompetenzstufen der PISA-Studie beruft, die sie auch für den Philosophieunterricht zur Anwendung bringt. Können so zwar empirische Beobachtungen angestellt werden, die unmittelbar in didaktische Überlegungen eingebracht werden können, wird jedoch bewusst darauf verzichtet, Lesen als personalen Akt zu betrachten, der über den Erwerb von Informationen hinaus, einschließlich der Beurteilung und Bewertung dieser Informationen, eine für den Leser existenzbestimmende Relevanz besitzt. Nicht verständlich ist, warum Rösch innerhalb der Darstellung der Reflexionskompetenz das Lesen philosophischer Texte außer Betracht lässt (oder nur in einer indirekten Weise andeutet), obwohl sie auf ihrem gedanklichen Weg eigentlich genau dort, beim Lesen, angelangt: „Die reflektierende Urteilskraft ist bestrebt, zu einem gegebenen Besonderen das Allgemeine zu finden, die individuelle und die universale Perspektive miteinander zu verbinden. Somit beinhaltet philosophische Reflexion immer auch geschichtliche Aspekte, d.h. sie ist nicht nur Selbstdenken, sondern immer auch Nach-Denken über das, was man selbst oder andere bereits gedacht bzw. erfahren haben. Dies wird im Unterricht in der Auseinandersetzung mit philosophischen Positionen relevant. Dabei kann und darf es jedoch nicht darum gehen, sich diese Texte im Sinne des Schnädelbachschen „morbus hermeneuticus“ anzueignen. Vielmehr geht es um ein Nach-Denken, das einen Bezug zwischen der Philosophie und dem reflektierenden Individuum im Unterricht herstellt.“⁵⁴² Dieser von Rösch Bezug genannte Dialog zwischen Text und Leser beschreibt den Prozess des Lesens. Er ist reflektierender Akt, der nicht nur das meint,

⁵⁴⁰ Rösch, A., Kompetenzorientierung, 211.

⁵⁴¹ A.a.O., 218.

⁵⁴² A.a.O., 237.

was hermeneutisch-methodische Textarbeit und -interpretation bedeutet, sondern als dialogischer Prozess die Hilfen analytischen Erschließens aufnimmt, um weiterzuführen, was methodisch aufgeschlossen werden konnte.

5.5. ZUSAMMENFASSUNG UND WEITERFÜHRUNG

Soweit die fachdidaktische Diskussion sich dem Lesen philosophischer Texte zuwendet, stellt sie sich mehrheitlich in die Traditionslinie analytischen Lesens. Analytisches Lesen legt seinen Schwerpunkt auf die methodische Erarbeitung des philosophischen Bedeutungsinhalts im Text und auf die Interpretation des im Text vorfindbaren philosophischen propositionalen Wissens- und Erkenntnisinhalts. Wie in Literatur-, Geschichts-, Rechts- und Bibelwissenschaft wird in der Tradition Gadamer der hermeneutische Dreischritt Verstehen – Auslegen – Anwenden aufgenommen und ausgeführt.⁵⁴³

Es konnte gezeigt werden, dass sehendes Lesen eine Ergänzung, vielleicht sogar Erweiterung dieser Dimension des analytischen Lesens darstellt, so dass die beiden Lesemodi nicht polarisierend gegeneinander ausgespielt werden können oder dürfen, ohne dass es zu Verabsolutierungen, Einseitigkeiten oder Verkürzungen kommt, die dem eigentlichen Anliegen der Einführung junger Menschen in die Kulturtechnik des Philosophierens konträr gegenüberstehen und es verfälschen. Was lange Zeit als Martens-Rehfus-Debatte bezeichnet wurde, zeigt sich aus der Sicht des Lesens und der Stellung heraus, die das Lesen als solches im jeweiligen Ansatz einnimmt, in einem anderen Licht: sehendes Lesen – und in diesem Sinn dialogisches Philosophieren als Aufklärung: „das Klarwerden durch Hellwerden im Licht der Vernunft“⁵⁴⁴ –, das in einem dialogischen Geschehen kreative Elemente der Leseerfahrung und –erziehung in Betracht zieht, kann nicht so verstanden werden, als würde es gegen alles methodisch-exakte Analysieren des Textes, gegen alles philologisch orientierte Interpretieren und hermeneutisches Textverständnis allein einem substanz- und wesenlosen Gespräch und Geplaudere „über Gott und die Welt“ oder dies-und-das oder dies-oder-das das Wort reden. Vielmehr gründet auch und vielleicht sogar gerade dialogisches Philosophieren und sehendes Lesen auf einer gründlichen Kenntnis dessen, was philologisch-methodisch und philosophisch-analytisch gewusst werden muss, um ein fruchtbringendes Gespräch, einen Dialog führen zu können, der die philosophierenden Subjekte in Mündigkeit „als vernünftige *Selbstständigkeit im Denken und Handeln*“⁵⁴⁵ führt. Indem die Lehrkraft aufgrund akademischer Ausbildung selbst auf fundierte Arbeitsweise im Umgang mit philosophischen Texten zurückgreifen kann, bringt sie diese wissenschaftliche Art des Textumgangs implizit immer schon in die Auswahl und Vorbereitung der im Unterricht gelesenen philosophischen Texte ein. Eine explizite Darstellung des aktuellen Forschungsstands bezüglich der jeweiligen Texte ist im Unterricht nicht in jedem Fall nötig, wird sie doch

⁵⁴³ Eine eingehende Auseinandersetzung mit Gadamer und eine Weiterführung des hermeneutischen Prinzips der Textinterpretation aus Sicht der Literaturwissenschaft liegt vor bei Jauß, H.R., *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Frankfurt/M., 21984, dabei besonders S. 363-436 u. S. 813-865.

⁵⁴⁴ Schnädelbach, H., *Das Projekt „Aufklärung“ – Aspekte und Probleme*, 189.

⁵⁴⁵ A.a.O., 194.

durch die Auswahl der Textpassagen sowie die inhaltlichen Schwerpunkte, die die Lehrkraft im Unterrichtsgespräch setzt, deutlich. Allerdings: Text und Kenntnis des Kontextes erfüllen bei einem Lesen, das den Akt des Lesens selbst bereits in seiner Bedeutung für philosophisches Erkennen in Betracht zieht, keinen Selbstzweck. Ein Philosophieunterricht, der sich des prozesshaften Geschehens des Lernens und der produktiven Dimension der Bewegung des Denkens bewusst ist, sieht das Lesen von Texten als *ein* Moment innerhalb *desselben* Geschehens, das als Philosophieren im Unterricht ein- und ausgeübt wird. Letztlich geht es darum, dass bezüglich des Lesens philosophischer Texte im Philosophieunterricht bei den Schülerinnen und Schülern nicht der Eindruck erweckt und die Erfahrung vermittelt werden darf, dass bereits vor dem Lesen das Ergebnis der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Text feststeht, auf das die didaktischen Vorüberlegungen der Lehrkraft zielen. Methodische Anregungen, die eine inhaltliche Strukturierung des zu lesenden Textes im Blick haben, ebenso aber auch die sich an das Lesen anschließende Textarbeit bedürfen deshalb sorgfältiger und bedachtsamer Trennung der Schritte *Lesen als Erstbegegnung* und *Textarbeit als Interpretieren*. Wird diese Trennung nicht deutlich und erhält das Lesen eine hierarchisch untergeordnete Dienstfunktion im Hinblick auf die angezielte inhaltliche Deutung des Textes, wird den Schülerinnen und Schülern dadurch vermittelt, dass *ihr* Lesen des Textes dem bereits feststehenden Interpretationsergebnis untergeordnet wird. Philosophie im Text und Umgang mit philosophischen Texten erscheinen den Schülerinnen und Schülern dann als Vorgänge einer Destillation objektiv vorgegebener philosophischer Wissensinhalte, die, wenn von Seiten der Schüler mit Verständnisschwierigkeiten⁵⁴⁶ beim Lesen zu rechnen ist, eine methodische Aufarbeitung durch die Lehrkraft erfahren. Diese Verfahrensweise der nachträglichen didaktischen Bearbeitung⁵⁴⁷ erweist sich insofern als fatal, als sie von Schülerinnen und Schülern schnell durchschaut wird und eine eigene Beantwortung erfährt: sie wählen zum Lesen des Textes den *modus legendi*, der ihnen für diese Art des Textumgangs im Unterricht angemessen erscheint: den *Modus verpflichteten Lesens*. Bereits vor dem Lesen der ersten Worte des Textes wissen die Schüler, dass

⁵⁴⁶ In bedenklicher Weise informiert V. Steenblock Schülerinnen und Schüler darüber, warum und inwiefern es zu Verständnisschwierigkeiten eines philosophischen Texten kommen kann: Grundsätzlich sollte man meinen: „Wer einen Text verfasst, will auch verstanden werden. Manche Autoren versuchen aber mit recht viel versprechenden Methoden, dies zu verhindern. Kompliziert wird ein Text zum Beispiel durch die Terminologie; Man benutzt seltene Begriffe oder überreichlich philosophiespezifische und andere Fachbegriffe. Mancher kreative Philosoph erfindet auch einfach neue Begriffe. Die meisten Autoren konstruieren komplizierte lange Sätze (so genannter elaborierter Stil – Philosophen sind gebildet!). Diese entstehen dadurch, dass Hauptsätze mit Nebensätzen verschachtelt werden, von denen oft wieder ein Nebensatz (zweiter Ordnung) abhängt, von dem dann wieder“ (Steenblock, V., *Faszination Denken. Eine Einführung in die Philosophie*, München 2000, 88.) Das Bild, das Steenblock, vom Philosophen als Autor vermittelt, wirkt nicht nur konstruiert, sondern fördert wohl auch das eines weltfremden, verschrobener Denkers, der auch im 21. Jahrhundert vor der thrakischen Magd beim Denken in den Brunnen fällt. Es liegt der Verdacht sehr nahe, dass Schüler lernen, sie müssen nun einen Text lesen, der bewusst vom Autor verschlüsselt wurde, wobei nicht einmal erkennbar wird, warum der Autor nicht in verständlicher sprachlicher Form mitteilt, was er will. Der Hinweis Steenblocks auf die philosophiehistorische Bedeutung und Tradition, in der diese Texte stehen, kann Schülerinnen und Schüler kein hinreichendes Argument dafür sein, sich mit solch kuriosen Werken der Selbstdarstellung zu beschäftigen.

⁵⁴⁷ Vgl. Martens, E., *Einführung in die Didaktik der Philosophie*, 11;15. Unterrichtswerke und Schulbücher, die in gut gemeinter Absicht ihre didaktische Zielrichtung dadurch bekunden, indem sie neben oder unter den zu lesenden philosophischen Text Fragestellungen, Arbeitsaufträge und evtl. die einzelnen methodischen Schritte des weiteren Unterrichtsverlaufs abdrucken, müssen damit rechnen, dass sie von den Schülern dadurch sofort in das Raster Pflichtlektüre fallen.

die von der Lehrkraft als zentral angesehenen Begriffe und Inhalte gesucht und herausgefiltert werden müssen. Die Erfahrung des Lesens als einer technischen Tätig- und Fähigkeit der Informationsbeschaffung, die wesentlich funktional ausgeübt werden muss, um ein bereits vorgefasstes Ergebnis zu benennen, führt auf längere Zeit hin gesehen zu einem Motivationsverlust, indem in einem schleichenden Prozess subjektive Beteiligung und persönliches Engagement beim Lesen reduziert werden, weil sie nicht gefordert scheinen und der eigenständige Akt der Textbegegnung nicht ernstgenommen wird. Warum soll der einzelne Schüler einen Text lesen, dessen inhaltliche Informationen im Lauf des Unterrichtsgeschehens von der Lehrkraft zusammengefasst bzw. schriftlich fixiert werden? Wenn es eventuell nur noch auf das möglichst rasche Finden der vom Lehrer angefragten Informationen im Text ankommt? Wenn es reicht, dass *ein* Schüler die geforderte Antwort zu geben weiß, die den Anstoß dafür gibt, dass das Unterrichtskonzept seinen vorbereiteten Fortgang finden kann? In überspitzter Formulierung wird die Problematik, die sich hier bezüglich des Lesens philosophischer Texte aus didaktischer Sicht zeigt, hinreichend deutlich: werden Texte im Philosophieunterricht daraufhin reduziert, dass sie die Funktion des Transportierens derjenigen Informationen zu erfüllen haben, die für den Unterrichtsverlauf benötigt werden, und wird das Lesen dieser Texte dadurch zur verabsolutierten Technik des Aufsuchens eben dieses Informationsmaterials, dann droht die Gefahr (jedoch nicht die notwendige Konsequenz!), dass mit dem Verlust der dialogischen Dimension des Lesens, der Textbegegnung des Lesers und seiner dialogischen Auseinandersetzung ein Verlust der Motivation zum Lesen der Texte auf Seiten der Schüler einhergeht. Die von Lehrkräften vielfach beklagte Motivationslosigkeit und unproduktive Langeweile⁵⁴⁸ auf Seiten der Schüler als Leser hat ihre Ursache auch darin zu suchen, dass der für Pflichtlektüre⁵⁴⁹ bereits bekannte Lesemodus, den die Schülerinnen und Schüler, weil ihnen hinlänglich bekannt und in jahrelanger Praxis internalisiert, im Unterricht annehmen, subjektive Beteiligung am Gelesenen in den Hintergrund und das im Text vorhandene propositionale Wissen zu Lasten der dialogischen Textbegegnung einseitig in den Vordergrund rückt. Damit wird jegliche Form eines vom Text ausgehenden philosophischen Dialogs bereits im Keim erstickt. Es werden propositionale Wissensinhalte, deren Bedeutung als Grundlage für themenzentrierte Gespräche nicht in Abrede gestellt, sondern in ihrer Notwendigkeit nachgerade betont werden sollen, aus dem Text gefiltert und ihm methodisch entnommen, so dass sie anschließend in den weiteren Unterrichtsverlauf eingebracht werden können. Lesen wird verstanden als eine Subjekt-Objekt-Beziehung, in der der Leser als Subjekt sich des objektiv gegebenen Text(inhalt)es bemächtigt. Die didaktischen Vorteile liegen auf der Hand: Sachinformationen können in exakter Diktion erörtert werden, die subjektive Seite der Interaktion und Kommunikation des Lesens kann auf ein Minimum reduziert und dadurch eine durchsichtige und nachvollziehbare Benotung⁵⁵⁰ des Textumgangs der Schüler ge-

⁵⁴⁸ „Der Tiefstpunkt der Leseerfahrung ist erreicht, wenn das Lesen nur noch zu der Aussage führen soll, ein Buch sei gut oder schlecht. Wer auf ein Buch nur noch mit Lob oder Tadel reagieren kann, demonstriert damit nur, daß er unseligen Schulverhältnissen lebenslänglich zum Opfer fällt.“ (Walser, M., *Des Lesers Selbstverständnis*, 38.)

⁵⁴⁹ Der *modus legendi* des Pflichtlesens wurde im Abschnitt 2.4. ausführlich dargestellt.

⁵⁵⁰ „Lehrern gegenüber füge ich hinzu: Noten könne man ja nicht nur danach geben, wie nah der Schüler der vom Lehrer gehüteten Bedeutung komme, sondern auch danach, wie eine Schülerin und ein Schüler ihre eigene Leseerfahrung zu vermitteln imstande seien. Auch daß Schülerinnen und Schüler mit einem

währleistet werden. Allerdings: Der Text wurde im eigentlichen Sinne nicht gelesen, sondern als Informationstransporteur verwendet. Fraglich bleibt, warum der Text überhaupt nötig war und die Lehrkraft nicht eine kompaktere Form der Informationsdarstellung gewählt hat. Der von den Schülern für die Bewältigung der Aufgabe der Textaneignung gewählte Lesemodus des Pflichtlesens sieht nicht vor, eigene subjektive Leseerfahrungen zu thematisieren und zu reflektieren. Anders verhält es sich mit der Frage nach einer argumentativ begründeten Urteilsbildung. Wurden im Unterricht Kriterien und Methoden der argumentativen Stellungnahme vorgestellt, können sie im Anschluss an eine analytische Textinterpretation durchaus angewendet werden. Der Lesemodus des Pflichtlesens ist dafür geeignet und angemessen. Argumentativ fundiertes Urteil kann aber nicht an Stelle der Reflexion und Bewusstmachung eigener Leseerfahrungen treten. Den Text in seiner belebenden Dimension wahrnehmen zu können, ihn mit der eigenen Lebenswelt in Bezug zu bringen, oder eben auch nicht, aus der Distanz analytischer Objektivität heraus- und in den Dialog mit dem Text einzutreten, das geschieht, richtungsweisend und entscheidend in der lesenden Erstbegegnung mit dem Text, der sich die Methodik der Textanalyse anschließt, damit begründete und begründbare Beurteilung und Bewertung möglich werden können.

Zur didaktischen Disposition steht folglich die Bedeutung und Stellung des philosophierenden Subjekts im Philosophieunterricht, also des Lesers, der bereits im Lesen des Textes den ersten Schritt dessen vollzieht, was sich als dialogischer Prozess erweist. Lesen wird hier als Erkennen verstanden auf der Basis dessen, was griechisches Verständnis von Lesen als Wiedererkennen meint. Insofern Erkennen und also Wiedererkennen Sehen ist, sprechen wir vom Modus sehenden Lesens. Da der Lesende als Subjekt der Selbstaufklärung im Vordergrund steht, steht im Mittelpunkt der didaktischen Betrachtung – auch! – das Lesen selbst. Soll darüber hinaus auch der Aspekt der ästhetischen Rezeption eines Textes durch den Leser, von Sprache überhaupt, in den Blick kommen, dann muss eingestanden werden, dass sprachliche Strukturen von Texten wohl methodisch analysiert, also aufdeckt und dargelegt werden können, dadurch jedoch dem Leser nicht eine ästhetische Erfahrung und Wahrnehmung vermitteln, die sich nur durch den Akt des Lesens selbst erschließt. Methodische Sprachanalyse kann den Leser darauf hinweisen, welche Entdeckungsmöglichkeiten Sprache und Sprachstrukturen in sich bergen (können). So zeigt sich, dass sehendes und analytisches Lesen aufeinander verwiesen sind und einen gemeinsamen Prozess lesenden Textzugangs beschreiben. Im Hinblick auf die sinnliche Erfahrung der gelesenen und deshalb gehörten und gesehenen Sprache ist damit aber noch nichts gewonnen. Die sinnliche Wahrnehmung des Hörens und Sehens ist abhängig vom Leser, seiner Bereitschaft sich darauf einzulassen und seiner Fähigkeit des aufmerksamen Hörens und Sehens. Didaktisch bedeutet dies, dass eine Lesesituation oder Lesedisposition geschaffen wird, die sich als geeignet erweist, die Schülerinnen und Schüler zum Lesen des Textes – und eben nicht nur zum Text – hinzuführen. Aus der Praxis des Unterrichts kann darauf aufmerksam gemacht wer-

Text gar nichts anfangen können, sage ich dann dazu, sei darstellens- und begründenswert und trainiere mindestens so sehr wie das Suchen und Finden und Darstellen der offenbar ostereihhaft versteckten Bedeutung.“ (Walser, M., Des Lesers Selbstverständnis, 6.)

den, dass die angesprochene Lesedisposition bereits mit dem Layout des Textes oder Buches beginnt. Als besonders gelungene und junge Menschen ansprechende Buchgestaltung soll auf die „Kleine Bibliothek der Weltweisheit“ (erschienen im dtv-Verlag) hingewiesen werden. Die aktuell auf 25 Bände angewachsene Taschenbuchreihe besticht auf den ersten Blick durch das jedem Band eigene Cover, das sich auf Autor und Titel des Werks bezieht, dabei aber Typographie bewusst als Kunstform einsetzt mit dem Ziel, „das Schriftbild dem Auge optimal anzuschmiegen, was ihr dann am ehesten gelingt, wenn das Schriftbild als Bild gar nicht mehr in Betracht kommt, weil es den Leser ganz in den Inhalt hineingezogen hat, ...“⁵⁵¹. Die phantasivolle und deswegen den Leser anregende Gestaltung des Covers kann durchaus eine positive Erwartungshaltung gegenüber dem Text erzeugen, darüber hinaus aber auch die längerfristige Spannung, welcher Band in welcher Form als nächstes erscheinen wird. Die Erfahrung aus der Unterrichtspraxis zeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die einen dieser Bände im Unterricht als philosophische Lektüre kennengelernt haben, sehr sorgfältig mit ihrem eigenen Leseexemplar umgehen und motiviert sind, sich über die anderen Bände der Reihe zu informieren und sich so einen Zugang zu weiteren Werken philosophischer Literatur zu ermöglichen. Die Lesedisposition der Schülerinnen und Schüler wird im schulischen Umfeld in besonderer Weise durch die Text- bzw. Buchgestaltung vorbereitet.⁵⁵² Sehendes Lesen ist also auch, bevor es zu einem Lesemodus geistiger Tätigkeit wird, zuerst ein sinnlich wahrnehmendes Sehen des Textes oder Buches, der oder das gelesen werden soll. Und dies nicht nur im Bereich Literatur, in dem Textausgaben des Reclam-Verlags zum Kultobjekt vieler Schülergenerationen wurden, sondern auch bei philosophischen Werken.

Sehendes Lesen kann in seiner Eigenart didaktisch als *eine* Möglichkeit und *ein* Schritt der Begleitung junger Menschen hin zu reflektierter Orientierung verstanden werden, indem im Dialog mit dem Text der Blick auf die Verwobenheiten und Verwicklungen der eigenen Lebenswelt gelenkt wird, der eigene point of view geschärft und überdacht wird, der eigene Standpunkt in dieser Welt.⁵⁵³

⁵⁵¹ Türcke, C., *Erregte Gesellschaft*, 292 *Anm.* 75.

⁵⁵² Innerhalb der Jurybesprechungen bzgl. der Auswahl des Preisträgers des Mindelheimer Philosophiepreises 2013 gab es unter den Juroren eine längere Diskussion darüber, ob bei Hübl, P., *Folge dem weißen Kaninchen ... in die Welt der Philosophie*, Reinbek bei Hamburg 2012, Cover und Inhalt in einer inneren Beziehung zueinander stehen oder ob nicht aufgrund der Gestaltung des Covers der Zugang zum Inhalt des Buchs geradezu erschwert wird. Die Juroren stellten bezüglich ihres eigenen Zugangs zum Buch fest, dass sie selbst durch die Covergestaltung in einer Weise in eine affektive Abwehrhaltung hineingenommen wurden, die sich darin äußerte, *trotzdem* das Buch in seinem Anspruch ernst zu nehmen und zu lesen.

⁵⁵³ Martin Walser, der sich immer wieder als Leser literarischer Philosophie bekennt und dieses Bekenntnis in Tagebuchaufzeichnungen und mehreren Veröffentlichungen aufzeichnet, bringt bzgl. seiner Hölderlin-Lektüre zum Ausdruck, wie er sein Lesen in unterschiedlichen Modi angeht und über diese Differenzierung der Leseweisen zwei unterschiedliche Zugangsweisen zu Hölderlins Dichtung erlebt: „Jetzt stelle ich fest, daß ich zwei Hölderlins beherberge: den, der sich in mir gebildet hat durch den bloßen Gebrauch, und den, den mir der Philologe erschließt und nachhaltig präsentiert.“ (Walser, M., *Nietzsche lebenslänglich*, 38.) Wenn wir uns Walser in einem gewissen Sinn in beiden Modi des Lesens als „professionellen“ Leser vorstellen dürfen, dann muss unser Interesse und Augenmerk jedoch in Richtung didaktische Leseerziehung, also in die Richtung der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen gehen, die in sich erst die unterschiedlichen Lesemodi herausbilden und einüben. Da im klassischen Sprach- und Literaturunterricht methodisches Interpretieren von Texten eingehend vorgestellt wird, muss in besonderem Maß darauf hingewiesen werden, dass darüber nicht vergessen werden darf, das, was Martin Walser „den bloßen

Die Auswahl von Texten für den Philosophieunterricht hat darauf zu achten, an welchen Leserkreis der Text vom Autor adressiert wurde.⁵⁵⁴ Akademische Texte, die sich an einen Leser mit akademischer Bildung richten, haben ihren Sitz im Leben im Binnenbereich akademischer Philosophie und akademischer Auseinandersetzung. Allerdings sind philosophische Texte nicht nur dann philosophisch in einem engeren Sinn, wenn sie sich an akademische Leser wenden. Texte, die von ihrer literarischen Form her nicht spezifisch als akademisch gekennzeichnet sind, sind nicht als Randphänomene marginal zu bewerten, sondern verlangen nach einem ihnen gemäßen Lesemodus, der einen Zugang zu Philosophie in einem weiteren Sinn ermöglicht. Literarisch sind sie, insofern sie als schriftlich formulierte Gedanken an jeweilige literarische Formen und Sprache gebunden sind.⁵⁵⁵ Es ist das Verdienst von Iser und Jauß, innerhalb ihrer literaturwissenschaftlich-rezeptionsästhetischen Forschungen die Funktion und Bedeutung des Lesers neu entdeckt und dargestellt zu haben.⁵⁵⁶ Die Arbeiten der Literaturwissenschaftler auf ihre Bedeutung für fiktionale Texte hin zu beschränken und damit sozusagen *Dichten* und *Denken* mit klar formulierten Grenzsteinen und Schlagbäumen so voneinander zu trennen, dass dann, jetzt durchaus pointiert formuliert, Literaturwissenschaftler für das Dichten und Philosophen für das Denken allein und exklusiv zuständig und kompetent wären, so dass eine Fachdidaktik Philosophie alle Dichtung als nicht im Bereich der Philosophie verwurzelt und angesiedelt aus dem Blickfeld nehmen könnte und müsste, scheitert bereits

Gebrauch“ nennt, ernst zu nehmen und in die Leseerziehung als eigenständige Erfahrungs- und Erkenntnisweise mit hineinzunehmen. Hier zeigt sich ein Defizit innerhalb der Lesedidaktik, das es aufzuarbeiten gilt.

⁵⁵⁴ Balliet, M., „In der Philosophie kommt alles auf die Idee an“, 200, möchte, ausgehend von Jean Pauls Wort, dass Bücher dickere Briefe an Freunde seien, aufzeigen, „wie man, angesichts der oben beschriebenen, recht angespannten Ausgangslage zwischen philosophischem Text als Brief und dem Schüler als Adressaten und potenziellem Freund des Philosophen, im Philosophieunterricht mit Texten umgehen kann“. Balliet überdehnt hier die Möglichkeiten der Auslegung des metaphorischen Wortes von Jean Paul: dass philosophische Texte, wie Balliet sie dann anführt – aus den Federn von Camus, Descartes, Kant – Schülerinnen und Schüler als Adressaten vor Augen haben, kann, auch wenn der Gedanke verführerisch klingt, unmöglich aufrecht erhalten werden. Ebenso wird bezüglich der Auseinandersetzung und Kommunikation mit dem philosophischen Text der Schüler nicht als potenzieller Freund des Philosophen, vielmehr jedoch, wenn sich dies wirklich ereignen sollte, von der *philia* als liebender Umgang mit dem Text als Träger und Dialogpartner der *sophia* zu sprechen sein.

⁵⁵⁵ Henrich, D., *Werke im Werden*, 191, betont aus fachphilosophischer Perspektive die hohe Bedeutung der vom philosophischen Autor für die Darstellung seines Denkens gewählten literarischen Form: „Essays können auf eine prägnante Knappheit oder auf eine Fülle von Bezugnahmen zielen, sie können von Ironie, Besorgnis oder einer Entdeckerfreude durchzogen sein; Lehrbücher können ihre Beweise und die Anwendung ihrer Theoreme nutzerfreundlich erläutern oder die kühle Rigidität der Argumente allein für sich wirken lassen wollen. So können sich also auch innerhalb einer Gattung Stile von Autoren, von Epochen und von Zirkeln in unübersehbarer Vielfalt ausgestalten. Zu dieser Vielfalt gehören das Gewicht, die Geschmeidigkeit und die Musikalität des Sprachduktus, das Geschick im Gebrauch von Metaphern und Anspielungen, ein gewandter Umgang mit schwierigen Problemlagen, der sich leichtfüßig geben kann oder der eine angestrengte Bemühung durch die Art ihrer Präsentation faszinierend werden lässt.“

⁵⁵⁶ Iser, W., *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, Paderborn 1984; Jauß, H.R. *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Frankfurt/M. 1984. Im Anschluss an Sartres Theorie des Vorgangs des Lesens als dialektisches Korrelativ des Vorgangs des Schreibens erkennt Iser einen produktiven Pakt des Lesers mit dem Autor, der eben nicht mit der Abfassung des Textes durch den Autor abgeschlossen ist, sondern elementar in der Abfassung auf die Produktivität des Lesers hingebunden ist (Iser, W., *Der Akt des Lesens*, 175ff.). Iser wie Jauß haben dabei als Literaturwissenschaftler fiktionale bzw. poetische Texte im Blick. Bei Jauß wird jedoch eindrücklich deutlich, dass eine literaturwissenschaftliche Betrachtung des Problems der Rezeptionsästhetik sowohl Philosophie als Literatur (z.B. Nietzsche) als auch als Philosophie der Literatur (z.B. Sartre, Adorno) aufnimmt und bedenkt.

im Ansatz. Dass die Grenzen formaler oder thematischer Zu- und Einordnung durchaus fließend sind und je neu überdacht werden müssen, zeigt eine Fülle an aktueller Veröffentlichungen, die sich mit der Thematik literarischen Philosophierens auseinandersetzen⁵⁵⁷. Fiktionale Texte oder Texte in poetischer Sprache nehmen im akademisch-philosophischen Bereich einen Randbereich innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung und Beachtung, sprich Forschung, ein, besetzen nicht nur im Verlagswesen und Buchhandel Nischen elitären Charakters, auch wenn sie, um den Blick noch einmal auf Nietzsche zu richten, auf eine eigene beachtliche Tradition innerhalb der literarischer Philosophie zurückblicken. Wenn akademisch-philosophische Texte im Philosophieunterricht verwendet werden sollen, müssen sie als solche den Schülerinnen und Schülern vorgestellt und nahe gebracht werden. Der Maßstab des Verstehens- und Erkenntnishorizonts ist in den schulischen Sekundarstufen ein anderer als der im akademischen Bereich. Noch einmal soll darauf hingewiesen werden, dass akademischer Sprachgebrauch sich wesentlich von dem unterscheidet, der an der Schule möglich und nötig ist. Lesen im Philosophieunterricht hat nicht die Aufgabe der didaktischen Reduktion akademisch-philosophischer Inhalte auf eine inferiore schulische Niveauebene, so dass sich Didaktik des Philosophieunterrichts als Reduktionsunternehmen erweisen und von dorther ihre – dann durchaus fragwürdige – Kompetenz beziehen würde, sondern es geht um die dialogische Konfrontation eines philosophisch motivierten und reflektierten Gedankens mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bzw. die abduktive Transformation „der Anwendung eines allgemeinen Prinzips auf eine konkrete Situation“⁵⁵⁸. Der Textinhalt ist zu prüfen auf seine Relevanz für die Lebenssituation der Jugendlichen. Nicht ein philosophischer Ansatz an sich, sondern die Beziehung zu diesem Ansatz, sein kritisches und provozierendes Potential überzeugt. Literatur für den Philosophieunterricht wendet sich also an junge Menschen, um sie in ihrem Bemühen um Orientierung im Denken kritisch anzuregen und herauszufordern.

Aspekte einer Einübung in sehendes Lesen sind aus fachdidaktischer Perspektive:

1. Voraussetzung ist die lesende Lehrkraft. Wie bei jeder Methode im didaktischen Bereich bedarf es der fundierten Kenntnis dessen, was vermittelt werden soll. Was oben dargestellt wurde, nämlich die Forderung des Lesers durch den Text, gilt dann auch für das Unterrichtsgeschehen. Nähe, die objektivierende Distanz analytischen Zugangs zum Text ausschließt, bedeutet eine Nähe in der Beziehung der Leser zum Text. Eine Reflexion der Leseerfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Philosophieunterricht beinhaltet zugleich Reflexion der Beziehung. Darin liegt ein wesentlicher Aspekt der Ei-

⁵⁵⁷ Vgl. das Themenheft „Literarisches Philosophieren“ ZDPE 2/2004; Rohbeck, J., Rousseau – Dichter und Philosoph oder: Über philosophische Dichtung. Plädoyer für literarisches Philosophieren im Unterricht, in: ZDPE 2/2013, 3-12; Feger, H., Handbuch Literatur und Philosophie, Stuttgart 2012; Henrich, D., Werke im Werden. Über die Genesis philosophischer Einsichten, München 2011; Kastberger, K., Die Dichter und das Denken. Wechselspiele zwischen Literatur und Philosophie, Wien 2004; Bernardy, J., Ästhetisches Erkenntnisinteresse und literarische Artikulationsform, XXII. Deutscher Kongress für Philosophie, 11. - 15. September 2011, Ludwig-Maximilians-Universität München 2012. (<http://epub.ub.uni-muenchen.de/12553/>); ders., Philosophie in ihren literarischen Formen. Experimentelle (Text)Ästhetik, Selbsttechniken und Dekonstruktion, in: Schwarte, L., Hg., Kongress-Akten des VIII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Ästhetik, Düsseldorf 2012 (<http://www.dgae.de/kongress-akten-band-2.html>).

⁵⁵⁸ Rohbeck, J., Transformationen, 75.

genart dieses Lesemodus. Dies muss von Fall zu Fall durch die Lehrkraft aufmerksam beobachtet, in ihren Auswirkungen begleitet und, wenn nötig, immer wieder korrigiert werden. Es bedarf von Seiten der Lehrkraft eines hohen Maßes an Sensibilität für das Geschehen, das im Unterricht durch sehendes Lesen in Gang gesetzt wird. Neben der performativen Seite gibt es hier eine dominant kommunikative Seite, die im Vorfeld nicht geplant und vorbereitet werden kann.

2. Hinsichtlich der Frage nach geeigneter philosophischer Literatur sei auf die Texte und Schriften verwiesen, die der moralistischen Tradition des Philosophierens zugerechnet werden können. Dass hierbei ein wesentlicher Traditionszug im lateinischen und französischen Sprachbereich liegt, kann die Zusammenarbeit mit dem fremdsprachlichen Unterricht fördern. Legt dieser didaktisch vor allem Wert auf die sprachliche Dimension der Texte, kann der Philosophieunterricht eine wesentliche Ergänzung darstellen, indem er Selbst-Erkenntnis durch Reflexion und die Beschäftigung mit Fragen der praktischen Philosophie in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt.⁵⁵⁹
3. Die Phase sehenden Lesens und des Gesprächs über die Erfahrungen und Erkenntnisse, die sich in dieser Phase eingestellt haben, sind nicht mit einer Leistungserhebung zu bewerten. Da es sich dabei um dominant subjektiv gefärbte Beiträge handelt, die bewusst die objektiv-wissenschaftliche (und deshalb für mündliche wie schriftliche Leistungserhebungen relevante) Dimension analytischer Textarbeit verlassen und überschreiten, gibt es keinen angemessenen Bewertungsmaßstab, der dem Lesen und der Leseerfahrung in irgendeiner Weise gerecht werden könnte. Dieser Bewertungs-„frei“-raum birgt Chancen und Risiko gleichermaßen. Wird er von den Schülern als Möglichkeit erkannt und wahrgenommen, eigenes Erkennen in den Mittelpunkt zu stellen, kann dies von allen Beteiligten als Bereicherung erlebt werden. Es ist davon auszugehen, dass sich Schüler wie Lehrer auf einen längeren Prozess der gegenseitigen Vertrauensbildung einzulassen haben bevor eine Atmosphäre entstehen kann, die sich für sehendes Lesen als geeignet und anregend erweist. Es bedarf aufgrund der bereits genannten Subjektivität der Leseerfahrung und der Nähe, die sich dadurch zwischen Leser und Text, aber auch zwischen den Lesern, die über ihre Leseerfahrung ins Gespräch kommen und austauschen, einstellt, eines gegenseitigen Vertrauens, das Schritt für Schritt eingeübt und gefestigt wird. Zugleich kann es aber auch geschehen, dass der Versuch, eine Atmosphäre zu erzeugen, in der sehendes Lesen möglich wird, scheitert, wenn die Schüler durch die persönliche Beziehung – auch zum Text – überfordert sind oder diese ablehnen.

Die bereits oben angeführte und von Matthias Tichy formulierte Gefahr einer „ästhetische[n] Verengung des Umgangs mit der philosophischen Überlieferung“, die darin bestünde, „über der Interpretation der Texte ihre performative Seite zu ver-

⁵⁵⁹ Hingewiesen werden kann in diesem Zusammenhang auf die grundlegende Darstellung moralistischer Philosophie von Balmer, H.P., Philosophie der menschlichen Dinge. Die europäische Moralistik, Bern 1981.

nachlässigen, also zuzulassen, dass sich die oder der Lesende der Aufgabe entzieht, die erhobenen Ansprüche auf Wahrheit oder Richtigkeit ernstzunehmen“⁵⁶⁰ droht einem Philosophieunterricht, der – auch und ergänzend! – sehendes Lesen einführt und einübt, nicht, da im Gegensatz zu einer ausschließenden Verengung gerade von einer intellektuellen Erweiterung auszugehen ist, die es Schülerinnen und Schüler ermöglicht, im Dialog mit dem Text eine lebendige Auseinandersetzung mit der Fraglichkeit und Brüchigkeit der menschlichen Existenz zu führen, „als unumgänglichen Versuch, sich und andere in der Verwirklichung der Freiheit zu unterstützen.“⁵⁶¹

6. PRAKTISCHE ERPROBUNG: DER MINDELHEIMER PHILOSOPHIEPREIS ALS SPEZIFISCH PHILOSOPHISCHER BEITRAG ZUR LESEERZIEHUNG

Ein langer Weg der Konzeptionierung und Vorbereitung musste gegangen werden, bis im Mai 2009 zum ersten Mal der Mindelheimer Philosophiepreis verliehen werden konnte. Die zweite Preisverleihung fand im Mai 2011, die dritte im Mai 2013 statt.⁵⁶² Innerhalb der Darstellung des didaktischen Konzepts und der organisatorischen Durchführung des Mindelheimer Philosophiepreises soll in dieser Arbeit der Schwerpunkt auf dem Aspekt des Lesens der eingereichten Lektüre liegen, inwiefern also die Arbeit der Schülerinnen und Schüler mit und in der Jury, die die Lektüre und Bewertung der Wettbewerbsbeiträge umfasst, einen Beitrag zu Hinführung und Einübung in sehendes Lesen leistet, also gleichermaßen die beteiligten Schülerinnen und Schüler auf den Lesemodus sehendes Lesen aufmerksam werden und ihn anwenden lässt und in dieser Hinsicht einen spezifisch philosophisch orientierten didaktischen Ansatz zu erweiterter Leseerziehung zu Grunde legt.

6.1. IDEE UND KONZEPT DES MINDELHEIMER PHILOSOPHIEPREISES

Ausgehend von der Erfahrung, dass junge Menschen in einer funktional verwalteten und pragmatisch orientierten Gesellschaft nicht immer den nötigen Raum finden, um ihre Fragen, ihre Bedenken und ihr Aufspüren von Defiziten so äußern zu können, dass diese in ein konstruktives Gespräch münden, welches ausreichend Zeit zur Verfügung stellt und aufrechtes Interesse, stellt sich für den schulischen Unterricht die

⁵⁶⁰ Tichy, M., Bilderdenken, 251.

⁵⁶¹ Balmer, H.P., Montaigne und die Kunst der Frage, 108. Von Seiten der Literaturwissenschaft und Leseforschung mahnt Eggert an, dass ästhetische Erfahrung nicht ohne die Vermittlung inhaltlicher Kenntnisse einhergehen könne, die die Grundlage für die Ermöglichung kritischer Reflexion sichere. „Nun wäre es ein eklatantes Mißverständnis, wenn man glaubte, literarische Bildung auf gleichsam naturwüchsige individuelle Bildungsprozesse reduzieren zu können. Ohne einen bestimmten Umfang an literarischen Kenntnissen und ohne strukturelles Wissen kann es keine literarische Bildung geben, bleiben im übrigen auch ästhetische Erfahrungen punktuell und eher zufällig.“ (Eggert, H., Was kann literarische Bildung heute heißen?, 571.)

⁵⁶² Die Preisträger der Mindelheimer Philosophiepreises sind:

2009 Stephen Law, Heythrop College London,

2011 Wolfram Eilenberger, Chefredakteur des Philosophiemagazins Berlin,

2013 Philipp Hübl, Universität Stuttgart.

Frage, ob und wie er, nicht nur kompensierend, sondern im Wesentlichen strukturierend und konstruierend einen organisatorischen Raum für einen Dialog eröffnen kann, in dem gemeinsames Gespräch, kritische Reflexion und handlungsorientierte Vision miteinander so eingeübt und erlernt werden können, dass kritisches Anfragen nicht in orientierungsloses Gerede oder ergebnisloses Plaudern verfällt⁵⁶³. Dass Lesen im Hinblick auf konstruktiv-dialogische Auseinandersetzung für die Menschen seit der Literarisierung des Denkens immer wieder belebender Impuls zum einen (für den Beginn dialogischen Philosophierens) wurde und zugleich (selbst-)kritisches Potential zum anderen anzubieten vermag, bestärkte das Anliegen, junge Menschen mit dem Lesen dialoganregender und dialogfördernder Lektüre zu konfrontieren, um mit Hilfe von Büchern deren gedankliche Ansätze „natürlicher“ Philosophie methodisch zu strukturieren, sie zu organisieren und konstruktiv weiterzuführen. Überlegt wurde auch, wie es zu meistern ist, Lektüre als dialogvorbereitende Tätigkeit, also das Lesen an sich so zu organisieren, dass es sich von der strukturell-analytischen Aufarbeitung des Gelesenen, wie es aus Textinterpretationen im Unterricht bereits bekannt war, absetzt; absetzt allerdings nicht so, dass auf hermeneutische Textanalyse grundsätzlich verzichtet werden sollte, sondern so, dass sie zwar nicht *expressis verbis* dargestellt wird, sondern immer dann durch die begleitende Moderation der Lehrkräfte implizit in die Arbeit der Jury eingebracht wird, wenn dies für das Verständnis des Textes und damit den Dialog mit dem Text notwendig und angebracht erscheint. Der Verdacht von Beliebigkeit und Unverbindlichkeit bloßer Gefälligkeit und kriterienloser Geschmacksäußerung („Gefällt mir“ – „Gefällt mir nicht“) kann zurückgewiesen werden, indem in Betracht gezogen werden muss, dass die Schülerinnen und Schüler der Jury sowie die Lehrkräfte ihre Aufgabe als Juroren und Moderatoren mit Ernsthaftigkeit und im Bewusstsein der Verantwortung ihrer Aufgabe gegenüber Öffentlichkeit und Sponsoren angehen.

Zwei Punkte waren es, die in der Tätigkeit des Mindelheimer Philosophiepreises nicht angestrebt wurden, ja, die sogar in einem möglichst hohen Grad und Maße herausgehalten werden sollten:

1. Eine Lektüre, die von Beginn des Lesens an exklusiv auf eine analytische Textarbeit in einer Weise zielt, dass sie das Lesen nur als Grundlage für die sich unmittelbar anschließende (eigentliche) Texterarbeitung

⁵⁶³ Vgl. Martens, E., Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts, 3.4.1. „Gelaber“ des *morbus dialecticus*, 83-85. Tiedemann, M., Zwischen blinden Begriffen und leerer Anschauung, 96f. Tiedemann schlägt gegenüber einer zu reiner Anschaulichkeit reduzierten Unterrichtspraxis, die sich weder von anderen Unterrichtsfächern absetzt noch eine Entwicklung innerhalb der Behandlung der thematisierten Fragestellung erkennen lässt, weil ihr das spezifische Moment der philosophischen Abstraktion fehlt, vor, Wahrheitsanspruch und Diskursivität in den Mittelpunkt des Philosophieunterrichts zu stellen. „Ich plädiere für einen *philosophischen Aufschwung*. Anlauf und Motivation sollen aus der anschaulichen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gewonnen werden. Was jedoch hinaufführt, ist die Technik der Abstraktion. Es handelt sich um eine Kopf-, und nicht um eine Bauchwelle. Zu dieser philosophischen Turnübung gehört es auch, selbstbestimmt und sicher wieder in der Lebenswelt zu landen. Landen kann aber nur derjenige, der zuvor emporsteigt.“ (S. 103) Es ist Tiedemann zuzustimmen, dass ein Philosophieunterricht, der sich auf Dauer nicht nur exoterisch zu rechtfertigen hat, sondern esoterisch bewährt, in seiner Eigenheit und Originalität bedacht werden muss. Abstraktion gehört dabei unbestritten zum Kern des Bedenkens. Ob jedoch Abstraktion Alleinstellungsmerkmal für einen dialogisch-pragmatischen Philosophieunterricht sei, erscheint fraglich, wenn die Tradition der Philosophie der menschlichen Dinge ergänzend in die Diskussion einbezogen wird.

ansieht, der lesend-intellektuellen Tätigkeit jegliche substantielle Bedeutung als subjektive Leseerfahrung entzieht und von vorneherein den Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit einem schriftlichen Text auf die methodische Erarbeitung legt, so dass der Akt des Lesens als Erstbegegnung mit dem Text als eine Tätigkeit eher niederen Ranges betrachtet oder sogar missachtet wird.

Damit in unmittelbarem Zusammenhang steht,

2. dass Schülern die Maßgabe einer vorgefertigten Beurteilung eines Textes aus der Hand der Lehrkraft vorgelegt wird. Hierarchisches Denken, das von einer grundsätzlichen Bewertung und Stufung der unterschiedlichen Urteilsfähigkeit der Leser eines Textes ausgeht, das (zu fällende) Urteil in der Darstellung des Textverständnisses bereits vorwegnimmt und es dem Leser nicht mehr gestattet, sich ein eigenes begründetes Urteil zu *bilden*, sollte so gewendet werden, dass das Urteil von den Juroren in einem gemeinsamen dialogischen Prozess unter Einbeziehung der Reflexion eigener Leseerfahrungen *entwickelt und gebildet wird*. In diesem Zusammenhang soll noch einmal auf Gefert verwiesen werden, dem es in seinem didaktischen Konzept theatralen Philosophierens wesentlich darum geht, Schülerinnen und Schüler mit ihrer Persönlichkeit und körperlichen Existenz in den kreativen Prozess des Philosophierens einzubeziehen, um sie „nicht nur zum „schale[n] Hinterherdenken“ hinter einer dominanten Lesart des Lehrers zu erziehen, sondern mit ihrer ganzen geistigen Ausdruckskraft in das philosophische Denken als „Abenteuer der Erkenntnis zu involvieren. Dieses „Abenteuer“ entsteht dadurch, dass sich Schüler (und Lehrer) im aktuellen Weiterdenken eines philosophischen Textes riskieren.“⁵⁶⁴

⁵⁶⁴ Gefert, C., *Theatrales Philosophieren*, 85. Gefert zitiert Sloterdijk, P., *Der Denker auf der Bühne. Nietzsches Materialismus*, Frankfurt a.M. 1986, 10. Sloterdijk nimmt von Nietzsche her eine Philosophie unter die kritische Lupe, die sich neuzeitlich einem Erkennen verschreibt, das die Ereignishaftigkeit des Erkennens vergisst und damit darauf konzentriert „bloße Ansichten der Welt zu liefern“, die jegliche Passion und alle Dramatik verlieren. Damit wird Philosophie um die Dimension der Existenz gebracht. „Im Drama der bewußten Existenz begegnen einander nicht Theorie und Praxis, sondern Rätsel und Transparenz, Ereignis und Einsicht. Wenn Aufklärung geschieht, dann nicht als Errichtung einer Diktatur der Durchsichtigkeit, sondern als dramatische Selbstaufhellung des Daseins.“ (S. 10) In diesem Sinn ist es nicht zu wagemutig, wenn man Lesen als Form des Erkennens in seiner Ereignishaftigkeit, in seinem Geschehen ernst zu nehmen versucht. Vermutlich dürfte jegliche Weise des Lesens literarischer, auch philosophischer Texte, die das Ereignis des Lesens in den intellektuellen Akt der analytischen Interpretation aufzuheben versucht, sich selbst zum Problem werden, weil sie dadurch in Gefahr gerät, den Akt des Lesens selbst aufzuheben und nicht mehr zu klären weiß, warum der Text an sich nötig ist, wenn die Interpretation des Textes zu erhellen vermag, was der Text dem Leser mitteilen will, so dass im Letzten sich die Frage stellt, welchen Zweck der Text eigentlich erfüllt. In etwas verkürzter Form formuliert würde es bedeuten, dass Schüler den Text nicht mehr zu lesen brauchen, wenn ihnen die nachfolgende Interpretation sagt, was ihnen der Text (eigentlich richtiger: der Interpret des Textes) sagen möchte. Eine kurze Inhaltszusammenfassung würde in diesem Fall ausreichen. Nicht selten ist zu beobachten, dass Schüler dann in der Realität des Schulalltags auch wirklich zu wikipedia greifen, weil das, was sie dort kurz und knapp lesen, als Hinführung zur Interpretation, die im Unterricht vorgelegt wird, genügt. Dass damit jegliche Form von Kreativität und Anregung, schöpferischer Weiterentwicklung und existentieller Bezugnahme entzogen ist, muss nicht betont werden.

Anhand dieser didaktischen Grenzbeschreibung und -ziehung konnte auch nach außen hin, im Bereich der Vorstellung des Konzepts in der Öffentlichkeit, deutlich gemacht werden, dass es sich bei Philosophie im Rahmen des Mindelheimer Philosophiepreises nicht um eine künstliche zeitliche Verlängerung und räumliche Ausweitung einer bereits im Unterricht stattfindenden analytischen Leseweise akademisch-philosophischer Texte handelt, sondern dass es im Zentrum der Juryarbeit um eine Lesetätigkeit geht, durch die Jugendliche zu inhaltlich und thematisch zentriertem und motiviertem Dialog angeregt bzw. in ihrer Auseinandersetzung mit ihren Leseerfahrungen und dem Gelesenen begleitet werden.

Schwer- und Mittelpunkt des Konzepts wurde deshalb das Anliegen, Jugendlichen einen ideellen, zugleich aber durchaus realen Raum anzubieten, in dem sie anhand der dialogischen Auseinandersetzung mit literarischer Philosophie (die in gleicher Weise Übung in methodischem Philosophieren als auch Kennenlernen philosophischer Fragestellungen und Konzeptionen bietet) philosophierend die kreative Erweiterung und Ausbildung der eigenen Möglichkeiten gedanklicher Orientierung einüben können. Orientierung ist hierbei als „Tätigkeit des Sich-Orientierens“⁵⁶⁵ verstanden, als Beitrag „zur humanen Lebensgestaltung“⁵⁶⁶, denn: Philosophie als Phi-

⁵⁶⁵ Martens, E., Orientierung durch den Philosophieunterricht, 10.

⁵⁶⁶ A.a.O., 7. Die Dimension der Orientierung durch den Gebrauch von Literatur wird auch in der Leseforschung und -didaktik gesehen. Eggert spricht 1992 auf dem deutschen Germanistentag ausdrücklich von Literatur und Lektüre an Schulen als einem Beitrag zur Orientierungskompetenz (vgl. Eggert, H., Was kann literarische Bildung heute heißen?, 579.), wobei es ihm noch nicht gelingt, diesen Beitrag inhaltlich genau zu klären und zu beschreiben. Während bei Rosebrock/Nix 2008 der Bereich Orientierung als grundlegende Motivation zur Selbstreflexion, als Verlangen nach Sinn alles Lesen überhaupt erst begründet und definiert. „Man muss beim Lesen (vielleicht noch mehr als bei anderen Medienhandlungen) von einem umfassenden Engagement des lesenden Subjekts ausgehen. Es ist nicht nur kognitiv im oben ausgeführten Sinn aktiv, sondern es ist als ganzes, also auch mit seinen affektiven Komponenten, mit seinem **Weltwissen** und mit seiner Fähigkeit, die Erfahrungen anderer auf sich zu **reflektieren**, verstrickt in die Konstruktionen der Lektüre. Schaut man auf kindliches Lesen, so ist ganz deutlich, dass es diese **innere Beteiligung** und Umlegung des Gelesenen auf die Lebenswelt ist, die den Reiz des Lesens ausmacht: Das Lesen ist in seinen Anfängen ein wunschorientierter Vorgang, und es bleibt das im Kern bis hinein in die Verästelungen erwachsener ausdifferenzierter Lesehaltungen. Sogar da, wo Lektüre ganz äußeren Zwecken folgt, wird sie immer noch am Laufen gehalten von den Verlockungen zu subjektiver Beteiligung, vom Begehren nach Sinn.“ (Rosebrock, C., Nix, D., Grundlagen der Lesedidaktik, 21.). Dehn rückt 1999 den Literaturunterricht in die unmittelbare didaktische Nähe zum Philosophieunterricht. „Literarische Texte sind Ausdruck einer Auseinandersetzung mit Grundfragen der individuellen und gesellschaftlichen Existenz des Menschen. Themen wie Liebe, Tod, moralische Konflikte, Widerstreit von Vernunft und Gefühl, Ablöse- und Reifeprozesse sind im Laufe der Menschheitsgeschichte immer wieder literarisch bearbeitet worden. Der Literaturunterricht kann deshalb auch als der Ort verstanden werden, wo in besonderem Maße eine Beschäftigung mit solchen Problemen stattfinden kann. Das braucht nicht im Sinne einer Lebenshilfedidaktik als Anweisung für richtiges Verhalten zu erfolgen; literarische Texte bieten vielmehr die Möglichkeit, daß sich Heranwachsende zur selbständigen Auseinandersetzung mit grundlegenden Lebensfragen angeregt sehen. Dabei kann auch eine historische Perspektive fruchtbar werden – man denke etwa an literarische Texte, die von Vater-Kind-Beziehungen in früheren Zeiten handeln oder das Verhältnis zur Natur in verschiedenen Phasen der Menschheitsgeschichte zeigen. Literarische Texte vermitteln dabei nicht Faktenwissen, sondern zeigen Vorstellungen, die sich die Menschen von der Welt machen. Literatur kann so in engem Zusammenhang mit Mentalitätsgeschichte gesehen werden.“ (Dehn, M., u.a., Lesesozialisation, 600f.). Auch wenn dieser Auffassung von Literatur grundsätzlich zugestimmt werden kann, stellt sich doch zugleich die Frage, in welchem Rahmen die Lehrkräfte innerhalb des Studiums auf die Situation der methodisch-kritischen Reflexion von Lebensgestaltung und Lebenshaltung im Literaturunterricht vorbereitet werden. Es kann in diesem Zusammenhang noch einmal darauf verwiesen werden, was bereits über Lesen als Wiedererkennen gesagt wurde (vgl. dazu 4.1. Lesen und Wiedererkennen, S. 72 ff.). Der Hinweis auf die originäre Wortbedeutung der Orientierung als Aufleuchten des Tageslichts vermag zu

osophieren kann „durchaus zu einer erlern- und überprüfbareren Orientierung im Hinblick auf eine humane Lebensgestaltung *ausbilden*, damit sich die Schülerinnen und Schüler zu einer freien Persönlichkeit und zu mündigen, selbstverantwortlichen Bürgern *bilden* können. Beides zusammen, ein methodisches und inhaltliches Können humaner Lebensgestaltung, bedeutet als *Haltung* und *Praxis* nach Sokrates „Weisheit“ (*sophia*).“⁵⁶⁷

Idee und Konzept des Mindelheimer Philosophiepreises stehen also auf dem Fundament des Gedankens, junge Menschen methodisch wie inhaltlich in eine Auseinandersetzung mit Fragen der humanen Lebensgestaltung, die, um sie einer Lösung zuführen zu können, klarer Analyse, sprachlicher wie inhaltlicher Verdeutlichung sowie begrifflicher Klärung bedürfen, zu führen. Dies soll dabei in Anlehnung an sokratisches Philosophieren bewusst dialogisch geprägt und nicht monologisch gelehrt werden. Der Philosophiepreis führt durch die Auseinandersetzung in der Juryarbeit die Schülerinnen und Schüler – und wenn möglich alle daran Interessierten – zu den „Anfängen sokratischer Orientierungspraxis als Philosophieren von jedem auf den „Marktplatz“ zurück“⁵⁶⁸. Durch den Auszug aus dem Klassenzimmer, dem bewusst gewählten Exodus, der jedoch nicht die Schule und das schulische Leben (und Lesen) als solche verlässt, sondern durch sein wesentliches Kennzeichen, die Lesetätigkeit einer **Schüler**-Jury, an den institutionellen Rahmen der Schule gebunden bleibt, wird der traditionelle Klassen- bzw. Kursverbund räumlich und methodisch überschritten, um eine größere Resonanz finden zu können. Zugleich kann damit verhindert werden, dass die Juroren in gewohnter Weise für die Lektüre und Beurteilung der eingereichten Bücher den Lesemodus der Pflichtlektüre wählen, wie dies mehrheitlich für das Lesen von Unterrichtslektüre geschieht⁵⁶⁹. Es bestünde die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler von sich aus und von vorneherein ihre Konzentration auf analytische Texterarbeitungsverfahren richten würden und damit wäre in der Folge eine Unterordnung des Leseaktes verbunden. Mögen die Aspekte eines sozusagen naiven lesenden Erstzugangs zum Text aus analytischer Perspektive, die sich um die Bedeutung des Kontextes in besonderer Weise annimmt und von dorthin zur Möglichkeit der Interpretation gelangt, als defizitär erscheinen, weil der subjektiven Beurteilung des Lesers unterworfen, kann allerdings aus der praktischen Erfahrung heraus darauf hingewiesen werden, dass die gemeinsame Zeit des Lesens mehrerer Bücher jedes einzelnen Juroren zusammen mit dem gemeinsamen Dialog über die gelesenen Bücher innerhalb der Jury eine Kompetenz bei den einzelnen Juroren gestärkt und entwickelt hat, die zu einer gemeinsamen Formulierung eigenständiger Kriterien der Bewertung führten. Unabdingbar erweist sich dabei, dass für die Jurorentätigkeit ein überschaubarer Zeitraum zur Verfügung steht, der in seiner vorgegebenen Begrenzung zielorientiert überschaubar bleibt, zugleich aber auch ge-

erklären, dass als Begriff für den *modus legendi*, der die Orientierung dialogisch erschließt, *sehendes Lesen* gewählt wurde, insofern er das Eigentliche des Orientierens, das Leuchten und das in diesem Licht neu sehen Können und den Raum des bisher bekannt Scheinenden ausleuchten und in seinen Weiten und Möglichkeiten erst erkennen Können, so dass einem, wie die Alltagssprache es formuliert, „ein Licht aufgeht“, zum Ausdruck bringt.

⁵⁶⁷ Martens, E., Orientierung durch den Philosophieunterricht, 15.

⁵⁶⁸ A.a.O., 10.

⁵⁶⁹ Vgl. hierzu in dieser Arbeit 2.4. Pflicht-lesen.

nügend Zeit für den einzelnen Juror lässt, sich mit der eingereichten und ihm in die Verantwortung der Bewertung übergebenen Lektüre auseinanderzusetzen.⁵⁷⁰

Ein zeitlicher Rahmen der Preisverleihung im Abstand von 2 Jahren ist dabei unumgänglich und nötig, um die Vorarbeiten so ausführen zu können, damit für ein Projekt, das von allen Organisatoren ehrenamtlich bewältigt werden muss, eine sachgemäße Bewältigung der Organisation möglich wird. Mehrere Arbeitsphasen müssen, zum Teil parallel verlaufend, geplant und durchgeführt werden. In der ersten Phase wird die Auswahl der Jury sowie der für den Preis in Frage kommenden Literatur vorgenommen. Daran schließen sich in einer zweiten Phase die Juryarbeit, also die Bearbeitung der eingereichten Literatur an. Zugleich muss in einer dritten Phase die Preisverleihung vorbereitet werden. Eine Preisverleihung im jährlichen Turnus würde die Organisation erschweren und die Arbeit der Juroren zugleich unter einen zeitlichen Druck setzen, der eine eingehende dialogische Arbeit im Team zwangsläufig in Richtung arbeitsteiliger Bearbeitung der eingereichten Bücher verändern würde, die dem Anliegen des Philosophiepreises widerspräche.

6.1.1. DOTIERUNG

Um dem Mindelheimer Philosophiepreis eine Basis bieten zu können, die ihm über seine ideelle Bedeutung hinaus Aufmerksamkeit und daraus folgend praktische Realisierung gewährt, ist eine finanzielle Dotierung des Preises notwendig. Da dies von Schule und Träger her nicht zu bewerkstelligen ist, müssen Sponsoren gefunden werden, die eine langfristige finanzielle Unterstützung des Philosophiepreises sicher stellen. Sowohl die Kommunität der Maristenschulbrüder in Mindelheim als auch die Stadt Mindelheim zeigen sich aufgeschlossen, die Dotierung des Preises alle zwei Jahre in Höhe von 5.000,00 Euro zu übernehmen. Mit dieser Zusage kann auf einen längeren Zeitraum hin geplant werden.

Es zeigte sich auch bereits bei den ersten Kontakten mit Verlagen, dass eine finanzielle Dotierung des Preises unausweichlich war. Nachdem philosophische Literatur für Kinder und Jugendliche in den Verlagsprogrammen des deutschen Verlagswesens einen Platz am Rande einnimmt und bei Veröffentlichungen in dieser Sparte nicht unbedingt mit hohen finanziellen Gewinnen zu rechnen ist (abgesehen von Bestsellern wie J. Gaarders 1993 zum ersten Mal in deutscher Sprache erschienenes Buch „Sophies Welt“), konnte durch eine finanzielle Auslobung diese Sparte in den Blickwinkel einzelner Verlage gerückt werden. Auch für Autoren wird der Preis damit interessant: die steigende Motivation einzelner Autoren zeigt sich am Interesse an einer Einreichung ihrer Veröffentlichung für den Preis. Verlage wie Autoren sehen sich dadurch in besonderer Weise aktiviert, von sich aus Literatur einzureichen. Damit kann erreicht werden, dass der Jury Leseexemplare in ausreichender Form kostenfrei von den Verlagen zur Verfügung gestellt werden. Andernfalls wäre hier wie-

⁵⁷⁰ Auf den Aspekt gruppenspezifischer Prozesse innerhalb der Jury kann und muss an dieser Stelle nicht eingegangen werden, weil diese im Rahmen der vorliegenden Arbeit gegenüber der Jurorentätigkeit als sekundär einzuschätzen sind, erfreulich und gewinnbringend sicherlich, wenn und insofern sie einen positiven Einfluss auf die Juryarbeit ausüben.

der eine Finanzierung nötig. Die Sponsoren zeigen durch die Übernahme der Dotierung in besonderer Weise gegenüber den Jugendlichen der Jury und der Öffentlichkeit ihre ausdrückliche Wertschätzung des Lesens und der Beschäftigung junger Menschen mit philosophischer Literatur bzw. Literatur, die unter der Perspektive philosophischen Lesens bearbeitet wird. Damit wird ein nicht zu unterschätzender Beitrag für die Bereicherung der kulturellen Landschaft der Stadt Mindelheim und ihrer Bürger geleistet, die neben den gewohnten Formen kulturellen Lebens in Museum, Theater, Konzert und Ausstellungen, Philosophieren als kulturelle Technik fördern und unterstützen.

Den Juroren der bisherigen drei Arbeitsphasen war bewusst, dass sie mit der Vergabe des Preisgeldes eine Verantwortung übernommen hatten, die zuverlässige und ernsthafte Arbeitsweise von ihrer Seite erforderte. In allen Durchgängen der Juryarbeit konnte beobachtet werden, dass die Jurymitglieder mit der Aufgabe und der Verantwortung gegenüber den Sponsoren gewissenhaft umgegangen sind.

6.1.2. ZUSAMMENARBEIT MIT ÖFFENTLICHEN INSTITUTIONEN, SPONSOREN

Auf großes Interesse und engagierte Bereitschaft zur Zusammenarbeit stieß die Idee des Mindelheimer Philosophiepreises in der lokalen Wirtschaft und Politik. So konnten Partner gefunden werden, die dazu beitrugen, dass sowohl die Arbeit der Jury als auch die Preisverleihung mit ihren Rahmenveranstaltungen auf die Basis einer positiven Kooperation gestellt werden kann, die sich positiv auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler auswirkt, Zeit und Arbeit für die Dauer von zwei Jahren einzubringen. Die Jugendlichen erfahren dabei, dass ihr eigenes Engagement auf eine öffentliche Resonanz, Wahrnehmung und Anerkennung stößt, die weit über den Bereich des schulischen Lebens hinausgeht. In besonderer Weise werden von Seiten der Jury wie der Sponsoren vor allem auch die gegenseitigen Beziehungen, das Kennenlernen und die damit verbundene Erfahrung der gemeinsamen Verwirklichung einer Idee geschätzt. Über konkrete Begegnungen und den gedanklichen Austausch, der Generationsschranken überschreitet, wird eine gegenseitige Aufmerksamkeit möglich, die ein Zuhören und Fragen beinhaltet, das nicht einseitig von den Schülerinnen und Schülern geleistet wird, sondern auch von den Sponsoren und Förderern.⁵⁷¹

6.1.3. FRANKFURTER BUCHMESSE

Von Anfang an wurde großer Wert auf intensive Verlagskontakte gelegt. Um diese Kontakte herstellen zu können, bedarf es persönlicher Gespräche und der Vorstellung der Idee des Mindelheimer Philosophiepreises bei den einzelnen Verlagen. Ideale Kontaktbörse ist hierfür die Frankfurter Buchmesse, die deshalb nicht nur von

⁵⁷¹ Gerade von Persönlichkeiten aus dem Bereich Kommunalpolitik wird bestätigt, dass das Gespräch mit den Juroren und den jugendlichen Mitarbeitern am Mindelheimer Philosophiepreis als besonders wertvoll und bereichernd erfahren wird, da es bis hin zur Preisverleihung nicht auf Belehrung oder distanzierten Monolog, sondern auf tatsächlicher Begegnung basiert.

den Mitgliedern des Jury, sondern auch von interessierten und mitarbeitenden Schülerinnen und Schülern des Maristenkollegs an einem Tag besucht werden kann, der sich, abgeschlossen von den überfüllten Tagen des öffentlichen Zugangs, günstig für den Aufbau von Kontakten und die Vorstellung des Mindelheimer Philosophiepreises erweist. Diese Besuche finden bei den Schülerinnen und Schülern großes Interesse und werden mit Engagement und Begeisterung vorbereitet und durchgeführt. Von den Verlagen wurde immer wieder rückgemeldet, dass gerade die Anwesenheit der Jugendlichen, die im Mittelpunkt des Philosophiepreises stehen, und deren Interesse Anstoß für die Bereitschaft zu Zusammenarbeit und Unterstützung war. Neuveröffentlichungen können vor Ort eingesehen und auf ihre Eignung für den Preis hin untersucht und mit den Verlagsvertretern besprochen werden, Verlagsprogramme gesichtet, kleinere Verlage wahrgenommen und aufgespürt werden. Es kann beobachtet werden, dass die Schülerinnen und Schüler sich ihrer Aufgabe der Repräsentation und Kommunikation an diesem Tag sehr bewusst sind. Aufgrund der Größe der Messe ist es erforderlich, dass kleinere Gruppen von Schülerinnen und Schülern einzelne Hallen besuchen, um dort auszuwählen, wo Literatur angeboten wird, die für den Preis in Frage kommt. Der Besuch der Frankfurter Buchmesse im Vorfeld der Juryarbeit erweist sich so als besonders bedeutend, weil die Sparte *Philosophische Kinder- und Jugendliteratur* im deutschen Verlagswesen als solche eigentlich nicht existiert und die einzelnen Veröffentlichungen bei den Verlagen oft mühsam aus den verschiedensten Verlagsprogrammen herausgefiltert und aufgespürt werden müssen. Philosophische Literatur, die sich an junge Menschen richtet, befindet sich im deutschsprachigen Bereich in übergeordnete Sparten eingefügt oder aber in eher unscheinbare Verlagsnischen, exklusiv im eigentlichen Wortsinn. Die Schülerinnen und Schüler können an diesem Tag wichtige Beobachtungen bzgl. des aktuellen Buchmarktes mit nach Hause nehmen: so stellen sie fest, dass sich Marketing und Öffentlichkeitsarbeit vieler Verlage nach den Absatzzahlen richtet, während kleinere Sparten vom persönlichen Engagement einzelner Mitarbeiter abhängig sind.

Darüber hinaus werden gerade auch die Autorenbegegnungen an den einzelnen Verlagsständen bzw. bei den von den Verlagen angesetzten Lesungen und Diskussionen von den Schülerinnen und Schülern als persönlich wertvoll und bereichernd erfahren. Die Kosten für die Fahrt zur Buchmesse können mit Hilfe der Sponsoren aus der Mindelheimer Wirtschaft in einem Rahmen gehalten werden, der auch für Jugendliche erschwinglich ist. Durch die gemeinsame Fahrt zur Frankfurter Buchmesse wird der Mindelheimer Philosophiepreis bei einem die Jury erweiternden Kreis von Schülerinnen und Schülern bekannt. Im Hinblick auf die Repräsentation des Mindelheimer Philosophiepreises auf der Buchmesse kann im Vorfeld eine informative Auseinandersetzung mit den Anliegen des Mindelheimer Philosophiepreises erfolgen, die anschließend bei den Gesprächen mit den Verlagsmitarbeitern in die Vorstellung übergeht. Dadurch wird erreicht, dass der Mindelheimer Philosophiepreis auf eine möglichst breite Basis der Unterstützung auch innerhalb der Schülerschaft gestellt wird, so dass die Juroren auch innerhalb der Mitschüler mit Interesse und Unterstützung durch die Mitschüler rechnen können.

6.1.4. PREISVERLEIHUNG UND PHILOSOPHISCHES CAFE

Im Mittelpunkt der Preisverleihung des Mindelheimer Philosophiepreises steht die Begegnung der Schülerinnen und Schüler des Maristenkollegs Mindelheim sowie der Öffentlichkeit der Stadt Mindelheim und der Sponsoren mit dem Preisträger und dem von ihm verfassten Werk, das ausgezeichnet wird. Um diese Begegnung so stattfinden zu lassen, dass an Philosophie interessierte Menschen miteinander ins Gespräch kommen, werden Orte, Zeitpunkte und Präsentationsformen für die Preisverleihung gewählt, die Kommunikation herausfordern und ermöglichen. Bewusst werden Elemente, die einen Dialog der teilnehmenden Gäste behindern, reduziert, so dass nicht Reden und Vorträge im Vordergrund stehen, sondern kreative Impulse aus Kunst, Theater, Tanz, Musik, Film etc. und unterschiedliche Räumlichkeiten der Präsentation. So kommen die Gäste der Preisverleihung in eine Bewegung der Kommunikation und des Dialogs, Begegnungen werden möglich. Der Preisträger selbst ist zu aktiver Teilnahme eingeladen, so z.B. wenn er im Rahmen eines philosophischen Cafés am Vorabend der offiziellen Preisverleihung im Jugendcafé der Stadt Mindelheim mit Jugendlichen ins Gespräch kommt und mit ihnen den Dialog aufnimmt. Monologische Formen der Würdigung werden auf ein notwendiges Minimum und im Wesentlichen auf die Preisverleihung konzentriertes Maß reduziert, auf Begegnung und Dialog hingegen liegt der Schwerpunkt. Anregungen und Impulse zur Begegnung bieten und gestalten Schülerinnen und Schüler des Maristenkollegs zusammen mit ihren Lehrkräften, die miteinander die Vorbereitung übernehmen. Die Reaktionen der Gäste der Preisverleihung sind durchwegs positiv, überrascht, weil der gewohnte Rahmen einer Preisverleihung durchbrochen wird, überzeugt, weil Kreativität und Begeisterung von Seiten der Schülerinnen und Schüler für Spannung und Lebendigkeit sorgen.

6.1.5. MEISTERKLASSE DES MINDELHEIMER PHILOSOPHIEPREISES

Um den Kreis der jungen Menschen, die sich mit philosophischen Fragestellungen auseinandersetzen, zu erweitern, den Dialog über das von der Jury ausgezeichnete Buch aber auch auszubauen und schließlich um viele junge Menschen auf philosophische Fragestellungen und Frageweisen aufmerksam machen zu können, findet seit 2011 parallel zum Rahmenprogramm der Preisverleihung eine sog. Philosophische Meisterklasse statt. Insgesamt 40 interessierte Schülerinnen und Schüler der vier im Landkreis Unterallgäu angesiedelten Gymnasien erhalten an zwei Unterrichtstagen die Möglichkeit, zusammen mit einem akademischen Philosophen (2011 Prof. Dr. Peter Strasser, Karl-Franzens-Universität Graz, 2013 Prof. Dr. Ekkehard Martens, Universität Hamburg) thematisch gebunden zu diskutieren und philosophische Perspektiven und Möglichkeiten der Urteilsbildung kennen zu lernen. Neben der persönlichen Begegnung mit dem jeweiligen Preisträger erhalten die Teilnehmer im großen Sitzungssaal des Landratsamtes Unterallgäu ein Zertifikat über die Teilnahme und sind zur Preisverleihung des Mindelheimer Philosophiepreises eingela-

den.⁵⁷² Für die meisten Teilnehmer der benachbarten Gymnasien ist die Meisterklasse die erste Möglichkeit der Begegnung mit Philosophie und einem Vertreter der akademischen Wissenschaft. Der kompakte Rahmen der Veranstaltung ermöglicht es den Teilnehmern Anstöße und Impulse aufzunehmen, die sie in einer Gemeinschaft von jungen Menschen gleichen Interesses weiterentwickeln und fortsetzen können. Die Reaktionen der Teilnehmer sind durchweg positiv, wobei gerade die Möglichkeit themengebundener Gespräche und Auseinandersetzungen mit dem Referenten, dem Preisträger oder den Veranstaltern der Meisterklasse als besonders wertvoll beurteilt wird.

6.2. LEKTÜREARBEIT IN DER JURY

Den Schwerpunkt innerhalb der Darstellung des Mindelheimer Philosophiepreises soll nun allerdings die Juryarbeit bilden, da dort der Ansatz sehenden Lesens als philosophischer Lesemodus zur praktischen Ausformung gebracht wird. Insofern über die Arbeit der Jury als dem Herzstück des Mindelheimer Philosophiepreises zum Ausdruck kommt, welche Möglichkeiten eine philosophische Leseerziehung in sich birgt, die den klassischen didaktischen Lernort des Klassenzimmers verlässt, die individuellen und sozialen Leseorte bewusst an unterschiedliche Räumlichkeiten verteilt und unterschiedliche modi legendi anwendet, kann dargestellt werden, dass Lesen in Zusammenhang mit Philosophie und Philosophieunterricht als dialogisches Geschehen didaktische Erweiterungen, Ergänzungen und Bereicherungen zu den gewohnten Leseerfahrungen und Texterarbeitungsmethoden im schulischen Philosophieunterricht in sich birgt und mit sich bringt.

Die eigentliche Aufmerksamkeit des Konzeptes des Mindelheimer Philosophiepreises liegt deshalb bei der Lektürearbeit der Jury, deren abwägendes und urteilendes Lesen in die Auszeichnung eines Buches und seines Autors (wohl aber auch des Mutes des Verlags, sich der Nische philosophischer Jugendliteratur zuzuwenden) einfließt.

6.2.1. WAHL DER JURY UND PRÄSENTATION

Von Anfang an war klar, dass das Alleinstellungsmerkmal des Mindelheimer Philosophiepreises darin liegt, dass Jugendliche philosophische Literatur, die für jugendliche Leser geschrieben wird bzw. auch jugendliche Leser als Adressaten sieht, bewerten und auszeichnen. Damit wurde bereits im Vorfeld eine Entscheidung gefällt, die sich auf das Arbeitsfeld der Jury auswirkt. Nicht wissenschaftliche philosophische Literatur, die im Hinblick auf akademische Auseinandersetzung verfasst wird, steht zur Beurteilung an, das wäre auch ein Unterfangen, dem die jugendlichen Juroren in keiner Weise gerecht werden könnten, sondern philosophische Literatur, die von

⁵⁷² Finanzielle und ideelle Unterstützung findet die Meisterklasse im persönlichen Engagement des Landrats des Landkreises Unterallgäu, Hans-Joachim Weirather, der auch die Schirmherrschaft für die Philosophische Meisterklasse übernahm.

Autoren und deren Verlagen mit dem Blick auf Jugendliche als Adressaten und Leser veröffentlicht wird. Inwieweit diese Veröffentlichungen geeignet sind, junge Menschen mit philosophischen Fragestellungen, philosophischen Kriterien der Behandlung solcher Fragestellungen und philosophischen Lösungsansätzen zu konfrontieren und sie so in einen Dialog zu versetzen, in dem sie selbst als Subjekte des Philosophierens angesprochen und wahrgenommen werden, soll durch die Arbeit der Jury, deren persönliches Lesen und gemeinsames Gespräch, überprüft werden. Im Zentrum der Beurteilung der eingereichten Literatur wird von den Jugendlichen einer Prüfung unterzogen ob das Textmaterial, das Autoren und Verlagen als dialoganstoßend geeignet erscheint, von jugendlichen Adressaten als solches nachvollzogen wird und werden kann.

Lesepädagogische Hintergründe und Kenntnisse wie sie bei einer Jury professioneller Erziehungswissenschaftler zu erwarten wären, können bei diesem Konzept nicht vorausgesetzt werden. Dafür jedoch entscheiden Jugendliche, ob die Texte, die Erwachsene für (und man kann im Sinne des Adressierens auch sagen: an) sie schreiben und verfassen, ihre Interessen, Fragestellungen und Bedürfnisse treffen, ob also Autoren und Verlage mit ihren Entscheidungen und Vermutungen, welche Texte Jugendliche lesen, richtig liegen. „Wenn Literatur als Kommunikation betrachtet wird, dann kommt der Leser als Adressat in den Blick.“⁵⁷³ Durch die Konzentration auf die spezifische Tätigkeit der Jugendlichen als Adressaten und Juroren kann das Defizit professioneller Kompetenz kompensiert und zugleich in eine eigene Richtung geleitet werden, in der die Jugendlichen die Kompetenz einbringen können, die sie sich als Leser im schulischen wie privaten Bereich bereits erworben haben und die es ihnen ermöglicht, eigenständiges begründetes Urteilen und kriterienbezogenes, also von analytischem Textzugang her ermöglichtes Bewerten vorzunehmen.

Bei der Auswahl der Kandidaten für die Jury gab es unterschiedliche Vorgehensweisen. Es zeigte sich, dass sich vor allem Schülerinnen und Schüler der Oberstufe bereit erklärten und interessierten, die bereits in einem weiteren oder engeren Sinn als regelmäßige Leser bzw. dem Lesen nicht abgeneigte „Sympathisanten“ von Büchern zu bezeichnen sind. Innerhalb der ersten Runde der Juryarbeit, die im Jahr 2008 begann, konnte noch eine grundsätzliche Skepsis bei den Schülerinnen und Schülern, denen das Konzept an der Schule vorgestellt wurde, festgestellt werden. Gewohnt, Lesen an der Schule vor allem als Pflichtlesen zu üben und in Zusammenhang mit Texterschließungsverfahren und auch Benotung zu erfahren, schien es den Schülerinnen und Schülern nicht erstrebenswert, dieses Verfahren sozusagen zu verlängern und auszubauen. Aufgrund eigener Leseerfahrung im Rahmen des Unterrichts waren persönliche Vorverständnisse des Lesens prägend für die Frage, ob es sinnvoll sein kann, sich für die Arbeit als Juror zur Verfügung zu stellen. Die Literatur, die für den Mindelheimer Philosophiepreis in Betracht kommt, wird von einer Schülerjury, begleitet von Lehrkräften⁵⁷⁴, bearbeitet, so dass sich ein Problemfeld eröffnete, das bereits oben aus der Leseforschung heraus dargestellt wurde: es handelt sich dabei um die Differenzierung der Lesemodi, die von Schülerinnen und Schülern je nach verpflichtender Schullektüre oder freiwilliger, privater Lektüre vorgenommen wird.

⁵⁷³ Dehn, M., Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule, 596.

⁵⁷⁴ Zur Rolle und Funktion der begleitenden Lehrkräfte vgl. 6. 2.4. Regelmäßige Jurysitzungen.

Diese Polarisierung zeigte sich anfänglich ausgeprägt bei der Frage nach der Bereitschaft der Jugendlichen, in der Jury mitzuarbeiten. Bisher war eine Verflechtung beider Bereiche und Lesemodi den meisten Jugendlichen nicht bekannt. Schullektüre galt mehrheitlich als auf methodische Analyse hin geleistete und zu leistende Arbeit (die durchaus auch persönlichen Gewinn oder Befriedigung zu bieten vermag, aber auch im Gegenteil dies verhindert), private Lektüre als Unterhaltung (die dann durchaus theoretische Erkenntniserweiterung beinhalten kann, jedoch eher in sekundärer Hinsicht). Jede „Art“ der Lektüre hat dabei ihren eigenen Lesemodus, der den Jugendlichen bekannt ist und der ohne besondere oder ausdrückliche Vorüberlegung zur Anwendung kommt. Jugendliche (und sicher nicht nur sie) können schnell und zielsicher zwischen diesen Lesemodi wechseln. Überschneidungen sind eher die Ausnahme und nicht im Bereich des Gewohnten. Die Kandidaten der ersten Jury mussten sich also ohne Rückgriff auf vorhandene Erfahrung darauf einlassen, mit neuen Leseerfahrungen zu rechnen, zuerst aber auch davon überzeugen lassen, dass mit der Arbeit als Juror eine andere Form des Lesens als die im Unterricht bekannte und gewohnte verbunden ist. Nach intensiven Vorgesprächen potenzieller Kandidaten mit den Lehrkräften, die den Philosophiepreis begleiten, und konkreten Informationen über den geplanten Verlauf der Juryarbeit mit einem zeitlich begrenzten Rahmen, der rechtzeitig vor den Vorbereitungen auf die Abiturprüfung einen Abschluss findet, dem Kennenlernen des Teams, mit dem zusammengearbeitet werden kann und muss, und einer Verstärkung der Aufklärungsarbeit bezüglich des Konzepts des Mindelheimer Philosophiepreises konnte eine Jury von sieben Schülerinnen und Schülern besetzt werden.

Eine öffentliche Präsentation der Jurymitglieder und des Konzepts wurde unter Anwesenheit der lokalen Presse vorgenommen, so dass Interessenten wie Sponsoren von Beginn an über die Arbeit der Jury (nicht jedoch über die Inhalte der Arbeitsgespräche) informiert waren.

Nach der ersten Preisverleihung 2009 an Stephen Law, die in der schulischen wie politischen Öffentlichkeit der Stadt Mindelheim und des Landkreises Unterallgäu großes Interesse fand und auf breite positive Resonanz stieß, waren für die Wahl der Jurymitglieder der zweiten Runde nun andere Voraussetzungen gegeben. Die Nachfrage bezüglich einer Mitarbeit in der Jury ging nun von den Schülerinnen und Schülern des Maristenkollegs selbst aus, so dass eine „Ausschreibung“ oder Werbung für die Mitarbeit in der Jury des Mindelheimer Philosophiepreises nicht mehr nötig waren. Das organisatorische Procedere der Juryarbeit war unter Schülerinnen und Schülern des Maristenkollegs in der Zwischenzeit bekannt und von der ersten Runde her positiv beurteilt worden; durch die öffentliche Anerkennung, die der Preis und die Juryarbeit erhielten, bewarben sich Schülerinnen und Schüler nun von sich aus, um in der Jury die eingereichte Literatur zu lesen. Das Lesen der eingereichten Bücher, der dafür aufzuwendende Zeiteinsatz, die Arbeit im Team sowie die Repräsentation des Mindelheimer Philosophiepreises während der Veranstaltungen der Preisverleihung wurden von den Schülerinnen und Schülern, die sich dafür interessierten, als eine bereichernde Herausforderung gesehen. Nach der Verleihung des zweiten Preises an Wolfram Eilenberger im Jahr 2011 stellte sich sehr schnell ein Kreis von Juroren zusammen, die in der nächsten Runde mitarbeiten wollten. Jetzt fühlten sich zu-

nehmend auch Jugendliche angesprochen, die nicht als die klassischen Vielleser unter den Schülern galten und für die Lesen bisher keinen zentralen Platz in der Lebensgestaltung eingenommen hatte. Damit veränderte sich in jeder Runde die Arbeitsweise der Jury. Die begleitenden Lehrkräfte hatten sich darauf einzustellen, da in jeder Arbeitsrunde aufgrund der Leseerfahrungen der einzelnen Juroren als auch der gruppenspezifischen Zusammensetzung andere Schwerpunkte deutlich wurden, die es aufmerksam zu beobachten und flexibel zu begleiten galt. Obwohl die Anzahl der eingereichten Literatur jeweils weit über 50 zu bearbeitende Titel aufwies, gab es einen enormen Ansporn bei den Schülerinnen und Schülern, diese Arbeit zu übernehmen.

6.2.2. BEREITSTELLUNG DER LESEEXEMPLARE IN DER SCHÜLERBÜCHEREI

Auch bezüglich der Einreichung von Literatur und Leseexemplaren für die Jury zeigte sich eine Entwicklung. Waren Verlage erst zurückhaltend und abwartend, konnte dies durch das Engagement des örtlichen Buchhandels kompensiert werden. Eine sehr enge Zusammenarbeit eröffnete Kontakte und vertrauensvolle Gespräche mit Lektoren, Mitarbeitern der Öffentlichkeitsarbeit und Autoren, die nötig war, um den Mitgliedern der Jury eine ausreichende Anzahl an Leseexemplaren bereitstellen zu können. Auch in dieser Hinsicht änderten sich die Verhältnisse nach der ersten Preisverleihung: der Mindelheimer Philosophiepreis war in der Zwischenzeit überregional bekannt geworden und die Verlage reichten z.T. ohne Nachfrage von sich aus Neuerscheinungen ein, luden zur Begegnung bei der Frankfurter Buchmesse ein und informierten über anstehende Veröffentlichungen. Bei der dritten Runde zeigte sich, dass die Jurymitglieder nicht nur die Bearbeitung der eingereichten Lektüre übernahmen, sondern selbstständig nach Möglichkeiten suchten, bereits veröffentlichte Literatur im deutschsprachigen Bereich ausfindig zu machen.

Als Tauschplatz für einzelne Leseexemplare, der zugleich zum organisatorischen Ort der Begegnung und Kommunikation der einzelnen Juroren wurde, konnte die Schulbibliothek gewonnen werden, deren Leiterin aufgrund ihres einschlägigen Fachwissens und bibliothekarischer Erfahrung für Schüler wie Lehrkräfte wertvolle Unterstützung leistete. Regelmäßig wurden von ihr Neueinreichungen und aktuelle Bestände an Leseexemplaren für alle Interessenten und die Schulgemeinschaft in Präsentationen innerhalb der Schulbibliothek und im Schulhaus anschaulich vorgestellt. Somit waren alle Schülerinnen und Schüler des Maristenkollegs informiert, welche Titel in der jeweiligen Runde von der Jury gelesen wurden und konnten sich, wenn sie von einem Titel angesprochen wurden, nach Rücksprache an der Lesearbeit beteiligen.

6.2.3. LESEN DER EINGEREICHTEN BÜCHER

Mit der Tätigkeit als Juror des Mindelheimer Philosophiepreises kommt eine Verpflichtung auf die Jugendlichen zu, die sie freiwillig (also mit hoher Wahrscheinlichkeit dominant intrinsisch motiviert) übernehmen: Lesen⁵⁷⁵.

Es zeigte sich in allen drei Runden der Juryarbeit, dass die Juroren als Leser sehr aufmerksam und sensibel darauf achten und wahrnehmen, in welcher Weise der Autor mit den Jugendlichen in Kontakt zu treten versucht. Adäquate sprachliche Mittel zur Darstellung einer verhandelten Thematik war eines der Kriterien, die jede Jury als geeignet und wichtig für die Beurteilung erkannte. Lebensweltliche Bezüge zur Erfahrungswirklichkeit junger Menschen werden Jugendlichen suspekt und verdächtig, wenn Autoren sprachlich, bildlich und thematisch Bezüge zu ihrer Lebenswirklichkeit wählen, die der Realität des Lebens eines Erwachsenen widersprechen oder zumindest künstlich erzeugt wirken.

Gerade der Bereich sprachlicher Darstellung und Gestaltung bedarf hierbei besonderer Beachtung, da zum einen, wie oben bereits ausgeführt, akademische Sprache nicht oder nur in Ansätzen von Jugendlichen verstanden wird, Philosophie aber doch in einem hohen Maß als Geisteswissenschaft von einer eigenen Sprachverwendung, die auf historische Traditionen zurückgreift, ausgeht. Zum anderen wirkt sich eine Aneignung jugendlichen Jargons in der Verwendung durch den erwachsenen Autor fatal aus, wenn ihm selbst diese Jugendsprache fremd ist, er einzelne aktuelle Begriffe der Jugendsprache verwendet, ohne um deren Bedeutung innerhalb der kommunikativen Struktur der Anwendung zu wissen, und er den sprachlichen Eigenheiten der Begrifflichkeit deshalb jegliche Bedeutung raubt. Jugendliche sind hellwach für einen sprachlichen Ton, der lediglich kopiert, aber nicht verstanden wird. Des Weiteren differenzieren Jugendliche durchaus, in welchen Bereichen der Lebensführung, privat, familiär, schulisch etc. sie welche sprachlichen Mittel verwenden. Es ist für Erwachsene, die nicht unmittelbar innerhalb dieser sprachlichen Gewohnheiten stehen, Jugendsprache vielmehr als einer Art Fremdsprache gegenüberstehen, schwer, die jeweiligen Veränderungen aktuell mitzuverfolgen.

Die Beobachtungen in den drei Runden der Juryarbeit zeigen, dass die Jugendlichen auf Literatur, die sich allzu nah an jugendliche Umgangs- und Alltagssprache anpassen möchte, skeptisch bis ablehnend reagieren. Themen der Lebensgestaltung, die in unmittelbarer Relevanz zur eigenen Lebensführung stehen, werden auch von Jugendlichen auf einem sprachlichen Niveau geführt, das zum Ausdruck bringt, dass das Gespräch ernst genommen wird und die Gesprächspartner ebenfalls ernst genommen werden wollen. Die Entscheidung, Jugendliche selbst in die Beurteilung der für den Mindelheimer Philosophiepreis eingereichten Literatur hineinzunehmen, zielt deshalb auch darauf zu klären, ob der jeweilige Autor eine Sprache findet, die nicht nur aus der Perspektive der Verlagslektoren und Erziehungswissenschaftler, sondern gerade aus der Perspektive der Adressaten heraus das richtige Kommunikationsmedium ist, um eine philosophische Fragestellung so darzustellen, dass sie zu

⁵⁷⁵ Zu den Lesemodi Pflichtlesen und freiwilliges Lesen sowie deren Auswirkungen auf die Lesetätigkeit Jugendlicher vgl. 2.4. dieser Arbeit.

einer dialogischen Auseinandersetzung während des Lesens und im gemeinsamen Gespräch über das Lesen führt. Aufgrund von Verkaufs- und Auflagezahlen allein lassen sich bei einer Buchsparte, die in den Verlagen und im Buchhandel als solche meist gar nicht als eigenständige behandelt wird, Akzeptanz und Leserrezption nicht eruieren, so dass eine unmittelbare Überprüfung und Rückmeldung durch die Jugendlichen von besonderer Relevanz gerade auch für die Autoren und Verlage ist.

Neben der sprachlichen Dimension geht es zudem darum, die jeweiligen Fragestellungen, die vom Autor angegangen und vorgestellt werden, daraufhin zu überprüfen, ob sie als philosophische Fragestellungen Jugendliche entweder motivieren, sich auf diese Frage einzulassen oder eine bereits bei den Jugendlichen vorhandene Frage aufgreifen und die Suche nach einer Antwort begleiten. Jugendliche sind hierbei nicht primär als Käufer von Büchern, potentiell oder aktuell aus der ökonomischen Perspektive des Verlags heraus gesehen und statistisch ermittelt, sondern als Leser, also als unmittelbare Dialogpartner der Bücher (und damit auch der Autoren und Verlage) gesehen und verstanden. Ob dieser Dialog zustande kommt, ob die Bücher die jungen Menschen ansprechen, so dass sie dadurch ins themenbezogene Gespräch kommen, soll nicht in erster Linie aufgrund von Meinungsfragen und Umfragen ermittelt, sondern durch konkrete Leseerfahrung und den Austausch dieser Erfahrungen von den Jugendlichen selbst überprüft werden.

Alle an der Entwicklung des Konzepts Beteiligten (man muss dabei sagen: jugendliche wie erwachsene Beteiligte) waren von dieser Idee, das Lesen der jugendlichen Juroren in den Mittelpunkt des Mindelheimer Philosophiepreises zu stellen, überzeugt und konnten für eine Mitarbeit gerade aufgrund dieser Entscheidung gewonnen werden.

Der Lesemodus, der von den Juroren angewendet werden muss, um die Aufgabe der Auswahl eines Preisträgers erfüllen zu können, lässt sich folgendermaßen beschreiben:

1. die von den Verlagen bzw. Autoren eingereichten Bücher müssen verpflichtend gelesen werden. Die Verpflichtung erwächst aus der Verantwortung gegenüber der übernommenen Aufgabe also auch gegenüber den Verlagen wie Sponsoren, die durch die Bereitstellung und Einsendung der Leseexemplare bzw. die finanzielle Dotierung den Jugendlichen Verantwortung und Vertrauen in ihre Arbeit übertragen haben. Diese Verpflichtung ist eine von den Juroren durch die Kandidatur in freier Entscheidung übernommene Aufgabe, die erst im Laufe der Zeit genauer auf das Maß des zeitlichen Engagements hin beschrieben werden kann. Aufgrund der Arbeit im Team wird die Verpflichtung auf mehrere Juroren verteilt, so dass durch Teamorganisation und strukturelle Aufgabenverteilung Überbelastung bzw. Überforderung vermieden werden kann.
2. Gleichzeitig unterscheidet sich dieses „Pflichtlesen“ jedoch wesentlich von dem aus dem Unterricht bekannten, insofern es nicht als Basis für

eine folgende Textanalyse gesehen wird, sondern als Einstieg in einen Dialog⁵⁷⁶

- a. über die Leseerfahrungen der Juroren und
- b. über das Gelesene,

der die Relevanz für die Auszeichnung des jeweiligen Buches durch den Mindelheimer Philosophiepreis aufzeigt und begründet.

3. Der lesende Dialog kann in dieser Hinsicht auch in einem sehr realistischen Sinn als Dialog mit dem Buch bezeichnet werden, da im Blick der Bewertung auch der Autor des Buches steht, dessen Begegnung mit der Jury im Rahmen der Veranstaltungen der Preisverleihung eine bedeutende Rolle spielt. Autor und Buch stehen in einer untrennbaren Einheit. Begleitend zur Lektüre befassten sich die Juroren auch mit Informationen zur Person der jeweiligen Autoren, deren Biographie und Gesamtwerk.
4. Sog. Häppchenlesen⁵⁷⁷, wie es in der empirischen Leseforschung als empirisch aktuell eruiertes Lesemodul beobachtet und kritisch bewertet wird, gewinnt im gemeinsamen Erarbeiten im Team einen neuen Aspekt: den des kritischen Selektierens im Hinblick auf die Beurteilung der Relevanz eines Buches für den Philosophiepreis. Dieses Selektieren ermöglicht es den Juroren, nicht in jedem Einzelfall eine Gesamtlektüre vorzunehmen, sondern als eine im Lauf der Lesetätigkeit durch zunehmend geschärfte Beobachtungsgabe und Kriterienkompetenz der Juroren notwendige Methode, um das eingereichte Material im dafür vorgesehenen Zeitraum bewältigen zu können. Im Team zeigt sich, dass es nach einer individuellen Teillektüre sinnvoll sein kann, weitere Juroren mit zur Lektürearbeit an diesem Buch heranzuziehen, so dass durch gemeinsame Selektion ein angemessenes Urteil gefällt werden kann, ob dieses Buch von Inhalt und Ausführung her grundsätzlich für den Preis in Frage kommen kann.
5. Das Lesen als Tätigkeit steht im Mittelpunkt der Juryarbeit. Subjektive und persönliche Beobachtungen des individuellen Leseprozesses werden in das Gespräch eingebracht und zur Disposition gestellt. Stellt sich

⁵⁷⁶ Dass mit der Rede vom lesenden Dialog nicht zu hoch gegriffen wird, verdeutlicht und erklärt sich, wenn als didaktisches Fundament gelten soll, was Henrich, D., Werke im Werden, 202, folgendermaßen formuliert: „Philosophische Konzeptionen erschließen eine Orientierung für das Leben. Sie können wohl auch deutlich werden lassen, was es bedeutet, eine solche Orientierung im Bewusstsein von seinem Grunde in einen Lebensvollzug aufzunehmen. Beides wirklich werden zu lassen, wird jedoch immer dem Vollzug eines jeden bewussten Lebens selbst überantwortet bleiben. Insofern ist die Philosophie von dem Wissen gar nicht zu unterscheiden, dass auch ihre tiefsten Konzeptionen in dem bewussten Leben, das sie orientieren wollen, immer noch ihre Bestätigung und Bewährung zu finden haben. Deshalb beeinträchtigt es aber die Aufgabe und die Bedeutung der Philosophie auch nicht, dass ihre großen Konzeptionen nicht gänzlich frei von Zügen eines bestimmten Lebens mitzuteilen sind, in denen eine Einsicht aufkam, aus der die Konzeption hervorgegangen ist.“ Indem philosophische Konzeptionen Möglichkeiten der Orientierung erschließen, drängen sie, ohne zu bedrängen, den Leser, der sich im Akt des Lesens diese Sicht des sich Orientierens aufschließt, zum Entschluss. Orientierung geschieht im Vollzug des Dialogs, der im Geschehen die Möglichkeit der Orientierung eröffnet.

⁵⁷⁷ Vgl. dazu in dieser Arbeit 2.2. Häppchenlesen.

in der Jurysitzung heraus, dass Fragen zur Eignung des Buches für den Philosophiepreis offen bleiben oder dass unterschiedliche Bewertungen zur Sprache kommen, die ein völlig differenziertes Bild innerhalb der Jury ergeben, wird dadurch erneutes Lesen eines Buches nötig bzw. werden auch externe Partner aus dem privaten Umfeld der Juroren in die Lesearbeit mit hineingenommen und befragt. Gerade diese soziale Dimension des Lesens hat sich in allen Runden der Juryarbeit als besonders bereichernd und fruchtbar erwiesen.

6. Das Lesen findet immer unter der sachlichen Fragestellung und dem zentralen Kriterium statt, ob das zu lesende Buch in das Konzept des Philosophiepreises passt. Dadurch werden persönliche und sachliche Aspekte und Kriterien miteinander verbunden und abgewogen. Individuelles Lesen der Juroren wird damit vom Konzept und seinem Kriterium der Dialogorientierung her geleitet, strukturiert und geführt. Dies zeigt, dass analytische Anteile die Bewertung der eingereichten Bücher bestimmen und bedingen, die eine begründbare und begründete Stellungnahme und Bewertung stützen und leiten.

Die gedankliche Bewegung des Wägens und Abwägens⁵⁷⁸, die sich von der Lektüre ausgehend im gemeinsamen Gespräch über das Gelesene und die eigenen Leseerfahrungen der Juroren vollzieht, kann als ein intellektueller Prozess verstanden werden, der sich als Wesensmerkmal des Mindelheimer Philosophiepreises beschreiben lässt. Individuelles Lesen der Juroren, das als Verpflichtung in Verantwortung übernommen wird, gleichzeitig aber nicht unmittelbar in den Modus Pflichtlektüre führt, weil der Aspekt der persönlichen Verantwortung und die Bedeutung des eigenen Lesens im Vordergrund steht, und Dialog über das Lesen und das Gelesene stehen in ständiger Zuordnung und gegenseitigem Aufeinander-Verwiesen-Sein, sodass die in der Jurorentätigkeit erkannte Verantwortung des Lesens näherhin von der gemeinsamen Verantwortung im Team her verstanden werden kann und muss. In den Prozess des Wägens fließen direkt, wenn von den Juroren selbst thematisiert und eingebracht, oder indirekt, von den begleitenden Lehrkräften durch die Strukturierung der Gespräche, einzelne methodische Schritte analytischer Texterschließung, -erarbeitung und -bewertung ein. Allerdings durchaus nur dann, wenn sie von den Juroren selbst angefragt oder als nötig und also in ihrer positiven Dienstfunktion der Bereicherung des gemeinsamen Dialogs erkannt werden. Die Juroren können ihr persönliches Lesen der eingereichten Literatur organisatorisch so einrichten, wie es ihrer Lesedisposition am besten entspricht. Im Rahmen der Verpflichtung und Verantwortung, die der einzelne Juror übernommen hat, öffnet sich so ein thematisch gebundener Raum der Freiheit, der von allen Jurymitgliedern geschätzt wird: beginnend bei der freien Einteilung von individuellen Lesezeiten und -orten bis zur gemeinsamen freien Erarbeitung der für die jeweilige Juryrunde anwendbaren Beurteilungskriterien. Die Beobachtung hat gezeigt, dass die Juroren in der Lage sind, sich über einen längeren Zeitraum hinweg darauf einzulassen und zu lernen, gegenseitig sachliche Kritik zu

⁵⁷⁸ Henrich, D., *Werke im Werden*, 191, sieht solche Gedankenbewegung des Abwägens vor allem in der literarischen Form des Essays grundgelegt, als ihm angemessen und von der Form her eigen.

äußern und Korrekturen vorzunehmen, wenn diese Freiräume von einzelnen Juroren nicht genutzt werden.

Da es sich beim Lesen der Juroren um einen eigenen Lesemodus handelt, der zwar durchaus Elemente analytischen Lesens aufnimmt, sie aber nicht in einer expliziten Weise, wie sie aus dem Unterricht bekannt sind, anwendet, gleichzeitig jedoch vor allem auf die existentielle Bedeutung des Lesens Wert legt, kann der Mindelheimer Philosophiepreis als ein Modell gesehen werden, das mit Jugendlichen den Lesemodus sehenden Lesens einübt und anwendet. Es handelt sich dabei um die Erkenntnis, dass Texte anhand spezifisch philosophischer Leseweise daraufhin überprüft werden können, ob sie junge Menschen in die Lage versetzen, sich mit Fragen humaner Lebensgestaltung im Hinblick auf Orientierungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen bzw. sie in ihren diesbezüglichen Fragen anzuleiten und zu begleiten. Den Jugendlichen erscheint von ihrem individuellen und sozialen Lesen her das Buch in besonderer Weise geeignet, in einen Dialog einzutreten, der in der Tradition sokratischen Philosophierens steht. Insofern regt die gemeinsame Arbeit der Jury dazu an, das Buch des Preisträgers unter der Perspektive zu lesen, dass der Prozess, der durch den Dialog der Juroren mit dem Buch begonnen hat, fortgesetzt werden kann.

6.2.4. REGELMÄßIGE JURYSITZUNGEN

Für die Zeit der Juryarbeit, die einen Rahmen von 12 Monaten umgreift und damit also 12 Monate Lesezeit für die Jurymitglieder umfasst, wird gemeinsam in der ersten Jurysitzung ein Terminplan erstellt, der die Verbindlichkeit gemeinsamer Gespräche festlegt.

Der gewählte Zeitraum von 12 Monaten ist sinnvoll, da eine längerfristige Projektbindung für Schülerinnen und Schüler unübersichtlich erscheint, das zu erreichende Ziel in eine Ferne rückt, die Notwendigkeit durchgängiger und zielstrebigere Arbeitsweise nur mühsam erklärbar macht, so dass die Problematik nachlassender Motivation bei den Juroren durchscheint, und gleichzeitig die Möglichkeit zulässt, während des Arbeitsprozesses Nachreichungen aktueller Literatur in die Bewertung zu integrieren.

Die Jurysitzungen der Juryteilnehmer zusammen mit den begleitenden Lehrkräften bilden neben dem persönlichen Lesen der eingereichten Literatur eine zweite Säule der Juryarbeit. Beide Säulen stehen dabei in unmittelbarem Zusammenhang zueinander, analysierend wie kritisch-reflektierend. Die Reflexion der persönlichen Leseerfahrungen der einzelnen Juroren wird ergänzt durch den Austausch mit den Leseerfahrungen der anderen Jurymitglieder. Dabei müssen eigene Positionen und Urteile gegenüber den anderen Juroren argumentativ begründet, eventuell verteidigt und durchgesetzt werden. Emotionale und affektive Präferenzen der Juroren bedürfen eines argumentativen Fundaments, werden also auf ihre Rechtfertigung und Begründbarkeit hin reflektiert, so dass hinreichende und begründete Argumente, die für oder gegen ein Buch sprechen, vorgebracht werden können, die gegenüber persönlichen Vorlieben auf das eigentliche Ziel und Anliegen des Philosophiepreises hin

überdacht werden können, da es sich herausstellen kann, dass ein Buch mit guten Gründen als besonders interessant und lesenswert erscheint, jedoch nicht die Bedingung erfüllt, dass es philosophische Fragestellungen der Leser aufnimmt oder einen Dialog mit dem Leser anstößt. Strategien, auch taktischer Art, indem Mehrheiten innerhalb der Jury gesucht werden, müssen im Laufe der Zeit entwickelt werden, wenn es gilt, eigene Beurteilungen und die persönliche Wahl eines Preisträgers gegen andere Sichtweisen und Beurteilungen zur Mehrheitsentscheidung zu bringen. Diese soziale Dimension der Juryarbeit, das gemeinsame Gespräch über das Lesen und das Gelesene, bildet eine wesentliche Erweiterung der persönlichen Leseerfahrung, die dem einzelnen Juror abverlangt, ein begründetes Urteil zu bilden, dieses Urteil vor den anderen vorzustellen und es im Dialog mit anderen Sichtweisen auf seine Schlüssigkeit hin zu überprüfen. Die Erkenntnis aus der Lesedidaktik, dass soziale Aspekte des Gesprächs über gelesene Bücher eine zentrale Auswirkung auf die jeweilige Lesebiographie haben, fließt in die Jurysitzungen ein: „Der Austausch über das Gelesene mit Anderen bietet zum einen eine Intensivierung des Textverstehens, zum anderen bildet er einen starken Leseanlass.“⁵⁷⁹

Kritik und Unterstützung durch die anderen Jurymitglieder bilden eine Basis der gemeinsamen Urteilsfindung, von der ausgehend die Preisverleihung des Mindelheimer Philosophiepreises angezielt wird. Dieses Ziel verhindert, dass die Teamsitzungen im Austausch rein persönlicher Meinungen über „Lieblings“-bücher verharren, da die Verantwortung gegenüber der zu verleihenden Ehrung und Dotierung sachlich nachvollziehbarer Argumente und Kriterien der Bewertung und Beurteilung bedarf. Ein Lesezirkel ausgewählter Bücher, der in ein gemeinsames Gespräch über die eigene Befindlichkeit beim Lesen mündet, kann noch nicht als philosophisches Lesen bezeichnet werden. Es soll nicht in Abrede gestellt werden, dass gemeinsames Gespräch über persönliche Meinungen und Präferenzen bzgl. Geschmack hinsichtlich gelesener Literatur individuell als auch gruppenbezogen sinn- und wertvoll ist, für den Bereich der Philosophiedidaktik reicht es als Ausgangspunkt jedoch nicht aus. Philosophisch interessant und vielversprechend wird der Dialog, wenn und insofern er den Leser in eine reflektierende Auseinandersetzung mit dem Text und mit anderen Lesern führt, in der gemeinsame Kriterien entwickelt und entdeckt werden, die eine begründete Argumentation und Bewertung bezüglich der Thematik und Fragestellung des Buches eröffnen. Es wird dabei davon ausgegangen, dass sich solche Kriterien der Orientierung nicht nur über die Methode der analytischen Textarbeit eröffnen, sozusagen rückblickend nach der Erarbeitung eines wie auch immer zu verstehenden Textsinnes, sondern dass bereits ein lesender Zugang zum Text, der ein unmittelbares Wiedererkennen des eigenen Fragens und Denkens zulässt und in der Spiegelung der dem Leser eigenen Fragestellung diese in ihren Bedingtheiten und Ausformungen über die Textbegegnung dem Leser bewusst werden lässt und ihn in die Bewegung einer gedanklichen Orientierung führt. Orientierung ist nur möglich, wo die Notwendigkeit, das Bedürfnis nach Orientierung gesehen und erkannt wird. Dass dieses Orientierungsbedürfnis bei Jugendlichen vorhanden ist, kann aus der Perspektive der Lehrkräfte auf dem Hintergrund ihres pädagogischen Erfahrungshorizontes immer dann beobachtet werden, wenn Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgespräch aufrichtiges Interesse und sensible Aufmerksamkeit von Seiten der

⁵⁷⁹ Rosebrock, C., Nix, D., Grundlagen der Lesedidaktik, 23.

Lehrkraft erleben. Nicht immer und wohl eher punktuell ist dabei den Jugendlichen dieses Orientierungsbedürfnis selbst bewusst. Deshalb ist es – auch – eine Aufgabe des Lesens von Texten im Philosophieunterricht, Fragestellungen und Fraglichkeiten des eigenen Denkens der Schülerinnen und Schüler bewusst zu machen, aufzudecken und aus ihren Verschüttungen der Gewohnheiten und Gewöhnlichkeiten zu heben, um sie anschließend durch Verknüpfung mit unterschiedlichen Ansätzen aus Tradition und Gegenwart auf ihren Bestand hin zu prüfen bzw. weiterzuentwickeln. Dieser Prozess des Aufdeckens eigener Ungesicherheit(en), der Klärung und Bewusstmachung sowie der Konfrontation mit philosophischen Konzeptionen, die selbst ihre Ursache innerhalb dieser Fragen gefunden haben, kann als Prozess einer gedanklichen Orientierung gefasst werden, die sich als Prozess in besonderem Maß methodisch-dialogisch entwickelt und entfaltet.

Es hat sich im Lauf der bisher abgeschlossenen Juryrunden gezeigt, dass sich aus der Kombination von individuellem Lesen und gemeinschaftlichen Gesprächen über das Lesen und das Gelesene heraus ein Dialog der Juroren entwickelt, der einerseits die Beurteilung der eingereichten Bücher zum Thema hat und damit eine weitgehende Distanzierung von persönlichen Stellungnahmen zur Thematik dieser Literatur ermöglicht, andererseits aber immer wieder, und im Verlauf des Fortgangs des Arbeitsprozesses sich erweiternd, in persönliche, auf die Lebenswelt und Lebenspraxis der Jugendlichen hin geführte Gespräche übergeht, die zunehmend durch das Lesen der Literatur an argumentativer Prägnanz und kritischem Problembewusstsein gewinnt.

Für diesen dialogischen Prozess innerhalb der Juryarbeit hat sich von diesem Abwägen der gedanklichen Orientierung her gezeigt, den Juroren nicht von vorneherein oder hierarchisch von oben herab einen festen Katalog für die Juryarbeit relevanter Kriterien vorzusetzen, der dann von den Juroren für jedes einzelne Buch mechanisch „abgearbeitet“ werden kann bzw. muss. Die Juroren sind in hohem Maß daran interessiert, anhand der gelesenen Bücher und der inhaltlichen Anregungen durch die Lehrkräfte eigene am Konzept des Mindelheimer Philosophiepreises orientierte Kriterien zu entwickeln, die sich im Laufe der Arbeitsphase herausbilden und immer wieder, wenn nötig, revidiert und dem jeweiligen Stand der Erarbeitung angepasst werden. Die Jugendlichen schätzen besonders die Freiheit, die sich ihnen eröffnet, wenn sie die Möglichkeit erhalten, aus ihrem Lesen heraus die Beurteilungskriterien zu spezifizieren, die sich ihnen im Rahmen des Konzepts des Mindelheimer Philosophiepreises zeigen. Schwerpunkte innerhalb der Beurteilung selbstständig zu setzen und auf ihre Anwendbarkeit hin zu überprüfen, gehört zu den Aufgaben der Jury. Dies bedarf eines gemeinsamen Arbeitsprozesses, der darum weiß, dass kreative Entfaltung eines gedanklichen Freiraums bedarf, der Handlungsspielraum eröffnet und die Möglichkeiten intellektuellen Experimentierens riskiert. Bezüglich der eingereichten Literatur gilt es zu selektieren, inwiefern eine Kategorisierung nach Altersgruppe bzw. Kinder- und/oder Jugendliteratur unterschieden werden sollte. Diesbezügliche Auswahlkriterien beziehen sich auf die Literatur als solche als auch auf die Frage, in welchen Bereichen der Beurteilung sich die Juroren als kompetent für eine begründete Stellungnahme sehen. Die anzuwendenden Kriterien werden von den Mitgliedern der Jury induktiv entwickelt, die sich auf den Inhalt und die Thematik,

die sprachliche wie auch grafische und typografische Gestaltung der Bücher beziehen.

Im Rahmen grundsätzlicher Geheimhaltung der Besprechungen im Team, nicht als Verheimlichung im Sinne einer Vertuschung, sondern als Schutz für die Jurymitglieder gedacht, um deren Entwicklung innerhalb des dialogischen Prozesses der Urteilsfindung nicht durch Beeinflussungen von außen zu stören, suchen und integrieren die einzelnen Juroren auf Zustimmung der anderen hin trotzdem immer wieder die Leseerfahrung von Freunden und Familienmitgliedern. Gerade wenn Bücher eingereicht werden, die einen Adressatenkreis in einem Alter ansprechen, dem die Juroren bereits entwachsen sind, wird auf die Leseerfahrung jüngerer Geschwister oder Mitschüler zurückgegriffen. Es zeigt sich, dass die Juroren dabei ein hohes Maß an Differenzierungsmöglichkeit entwickeln, zum einen die externen Leseerfahrungen in die Teamarbeit einzubringen, zum anderen aber dadurch nicht den geschlossenen Raum des Teams zu stören. So zeichnet sich im Verlauf der Juryarbeit mit der Zeit eine Art von konzentrischen Kreisen ab, die sich um das Team der Jury bilden und die von den Jurymitgliedern selbst gebildet und gestaltet werden. Diese Kreise werden in die Lesetätigkeit einbezogen, ihre Anregungen und ihre Kritik werden mit aufgenommen, wenn die Juroren selbst den Bedarf dazu sehen. Im Vorfeld der Konzeptionierung des Mindelheimer Philosophiepreises hatte sich eine solche Möglichkeit der Ausweitung des Lesens auf konzentrische Kreise noch nicht abzeichnen lassen, sie wird aber aufgrund der Bereicherung, die sich für die argumentative Urteilsbildung der Jury einstellt, als ein Zeichen dafür gesehen, dass die soziale Dimension des Lesens (generationsübergreifend) einen wesentlichen Bestandteil der lesenden Tätigkeit bildet.

Dass Lehrkräfte die Arbeit der Juroren begleiten, war vom Konzept des Mindelheimer Philosophiepreises als auch von den organisatorischen Notwendigkeiten her unumgänglich. So kann sicher gestellt werden, dass philosophisches Hintergrundwissen in die Arbeit der Juroren einfließen kann und die Juroren zu jedem Zeitpunkt Ansprechpartner haben, die ihnen Informationen zukommen lassen, die sich für die Bewertungsarbeit als nötig zeigen. Im Sinne beratender Moderation⁵⁸⁰ kommt den Lehrkräften die Aufgabe zu, das Lesen der eingereichten Bücher zu begleiten (wobei aufgrund der hohen Anzahl der eingereichten Literatur nicht erwartet werden kann, dass die Lehrkräfte jedes einzelne Buch einer eigenen inhaltlichen Analyse zuführen), so dass gewährleistet wird, dass alle Bücher von den Jurymitgliedern bewertet

⁵⁸⁰ Im Gegensatz zu Rosebrock/Nix greifen die Lehrkräfte, die die Jury moderierend begleiten, nicht in den Dialog ein, um mit den Juroren eigene Leseerfahrungen auszutauschen, sondern sie konzentrieren sich darauf, dass die Juroren schrittweise diesen Dialog über das Gelesene erlernen. Rosebrock/Nix sehen den Lehrer als Leser mitten im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern, der durch bestimmte leseanimierende Methoden ein- und angeleitet wird. Durch diese Methoden „verändert sich naturgemäß die Rolle des Lehrenden im Vergleich zu einem leistungsorientierten und lehrerzentrierten Unterricht deutlich. Die Lehrperson tritt ... weitgehend als Leser(in) auf, die ihre persönlichen Lesegewohnheiten und Leseerfahrungen mit den Schülern offen austauscht, subjektive Leseempfehlungen anbringt und in einem weiten Sinne als Lesevorbild ... agiert.“ (Rosebrock, C., Nix, D., Grundlagen der Lesedidaktik, 102). Die Vorbildrolle ist für den Mindelheimer Philosophiepreis weder nötig noch sinnvoll, da die Juroren ja nicht erst zum Lesen motiviert werden müssen, sondern diese Motivation bereits in die Übernahme der Aufgabe mit einbringen. Es steht zu befürchten, dass ein dominant am Vorbildcharakter der Lehrkräfte ausgerichtetes Modell der Jurybegleitung deren Kompetenz behindern statt fördern würde.

und beurteilt werden, die Jurysitzungen zu beobachten und zu moderieren, wo dies nötig ist, sowie durch die organisatorische Planung die Jury frei zu halten von einer Einbindung in öffentliche Kontakte, die sich auf eine freie und unabhängige Juryarbeit einseitig manipulierend auswirken könnte. Die Jurysitzungen und -besprechungen sollen bis zu einer Veröffentlichung einer Shortlist, ca. drei Monate vor Bekanntgabe des endgültigen Preisträgers, geheim bleiben; damit soll die Unabhängigkeit des Juryurteils gewahrt bleiben. Öffentlich bekannt gegeben wird die Begründung der Jury für den Preisträger in einer Pressekonferenz, die nicht die Arbeit als solche, aber das Urteil mitteilt. Die begleitenden Lehrkräfte erhalten bei der Beurteilung kein Stimmrecht, so dass allein die Jury darüber abstimmt, welches Buch und welcher Autor ausgezeichnet werden sollen. Diese Maßnahme trägt wesentlich dazu bei, dass die Schüler sich miteinander auf ein tragfähiges Urteil einigen müssen, ohne dass sie dabei aber auch auf Beratung und Unterstützung verzichten müssen. Es hat sich gezeigt, dass die Juroren sich in diesem Punkt ihrer Verantwortung bewusst sind und sie als Herausforderung sehen, der sie mit großem Engagement nachkommen. Die Lehrkräfte vertreten die Jury nach außen und stellen Verbindungen zu öffentlichen Institutionen, Sponsoren wie Verlagen her. Die Rolle und Funktion der Lehrkräfte beinhaltet also nach innen hin, was die Arbeit der Jury betrifft, eine dominant moderierend-unterstützende Rolle, nach außen hin dann eine organisatorisch-pragmatische. Die moderierende Tätigkeit der Lehrkräfte greift auf Fähigkeiten zurück, die sich abseits doktrinäer Belehrung um beobachtende Zurückhaltung bemüht, die zum einen die Selbstständigkeit der arbeitenden Juroren stützt und gewährt und zum anderen durch aufmerksame Beobachtung des Arbeitsprozesses der Jury Hilfestellungen und Impulse anbietet. In diesem Zusammenhang ist die Notiz von R. Hofer in seinem jüngsten Aufsatz, der den Zusammenhang zwischen philosophischem Wissen und philosophischem Unterrichten betrifft, beachtenswert: „Nicht zuletzt benötigen ja auch die Lehrpersonen intellektuelle Tugenden, um lernförderlich, d.h. epistemisch angemessen unterrichten zu können. Die Fähigkeit der gekonnten Gesprächsführung beispielsweise ist nicht nur eine Frage der richtigen Methodik, sondern erfordert u.a. intellektuelle Empathie und Bescheidenheit, damit die Lehrperson den Lernenden ernsthaft zuhören, echtes Interesse an deren Überlegungen und Standpunkten aufbringen und eine selbstkritische Sensibilität in Bezug auf die eigenen Vorlieben und Überzeugungen aufweisen kann. Ein belehrend-dogmatischer Auftritt der Lehrperson im Klassenzimmer ist offensichtlich schwieriger zu beheben, wenn die Ursache nicht im Mangel an methodischer Phantasie, sondern an intellektuellen Tugenden liegt.“⁵⁸¹ Hofer beschreibt aus einem wertheepistemischen Blickwinkel heraus, was auf der methodisch-praktischen Ebene der Rollenausübung des Moderierens bezüglich der Lesetätigkeit der Juroren des Mindelheimer Philosophiepreises für die begleitenden Lehrkräfte von zentraler Bedeutung ist: die Fähigkeit und Bereitschaft der Lehrkräfte, sich zugunsten der selbstbestimmten Lesetätigkeit der Juroren aus einer doktrinäen Vorgabe des Belehrens zurückzuziehen, ohne dabei sowohl das Interesse an der Arbeit der Juroren aufzugeben oder von den Juroren als Gesprächspartner aus den Augen verloren zu werden. Im Anschluss an Hofers These zur Bedeutung von Empathie und Bescheidenheit, intellektuellen Tugenden der Lehrkraft, die sich in *ernsthaftem* Zuhören und *echtem* Interesse an den

⁵⁸¹ Hofer, R., Kompetenzorientierte Wissensbildung und epistemische Werterziehung: Anregungen für die philosophiedidaktische Agenda, 70.

Gesprächsbeiträgen der Schülerinnen und Schüler äußern, kann auch für den Mindelheimer Philosophiepreis aus der Erfahrung und Beobachtung heraus formuliert werden, dass dadurch die Entwicklung eines Dialogs der Juroren angestoßen und gefördert wird, mit dem das Konzept des Philosophiepreises steht – oder fällt.⁵⁸²

2011 legte die Jury bezüglich der Wahl des Preisträgers (Wolfram Eilenberger, Philosophie für alle, die noch etwas vorhaben) ihre Begründung vor, die den Prozess der wägenden Juryarbeit zum Ausdruck bringt:

„Zunächst sind wir (die Jury) noch einmal auf die Kriterien eingegangen, nach denen der „Mindelheimer Philosophiepreis“ verliehen wird, um uns in der anschließenden Diskussion ein besseres Bild der Vor- und Nachteile, sowie der Gewichtung einzelner Argumente machen zu können. Hierbei muss erwähnt werden, dass das Gewinnerbuch eine möglichst große Bandbreite von Jugendlichen erreichen sollte. Daher ist es sinnvoll, ein nicht zu komplexes, aber auch kein kindliches Buch auszuwählen; die Wortwahl und der Satzbau, jedoch vor allem der Inhalt müssen verständlich sein und insbesondere zum Nachdenken anregen. Des Weiteren sollte durch das Buch die Möglichkeit bestehen, entweder weitere Recherche zu diesem Thema zu betreiben oder – im besten Fall – die Gedankengänge für sich persönlich weiterzuführen.

Diese Vorgaben fanden wir am besten in dem Buch „Philosophie für alle, die noch etwas vorhaben“ von Wolfram Eilenberger verwirklicht. In die kurzen, immer wieder einer neuen Thematik gewidmeten, meist unzusammenhängenden Kapitel kann sich sowohl ein Schüler der 7. Klasse als auch einer der 12. Klasse – jeder auf seinem Niveau – vertiefen. Es besteht einerseits die Chance für Einsteiger einen Einblick in die Philosophie zu erhalten, sich gegebenenfalls weiter damit auseinander zu setzen, andererseits gibt dieses Buch auch für Interessierte, die sich schon länger mit Philosophie beschäftigen, Anregungen. Die Eventualität, dieses Niveau zu variieren, zeigt sich ebenfalls am Ende eines jeden Kapitels, an dem verschiedene Bücher von bekannten Philosophen zum möglichen Weiterdenken und Vertiefen der angesprochenen Thematik genannt werden. Inhaltlich hat uns am meisten fasziniert, dass der Autor fast ausschließlich auf Alltagssituationen zurückgreift, um die Verbindung Philosophie – Mensch darzustellen. Situationen, die jeder schon erlebt hat, zeigen, dass alle auch in der Praxis von Philosophie betroffen sind, das heißt, dass diese nicht nur trockene Beschäftigung mit antiken Denkern bedeutet, sondern aktuell ist. Eilenberger gibt jedoch im Verlauf des Kapitels keine Vorgaben und keine Antworten, was richtig oder falsch wäre; er gibt stattdessen lediglich mögliche Variationen und

⁵⁸² Die von Papst Johannes XXIII. selbst aus theologischer Tradition übernommene Sentenz des „omnia videre, multa dissimulare, pauca corrigere“ weiß um diesen Zusammenhang von sensibler Aufmerksamkeit und intellektuellem Interesse, der den Menschen, die als Träger von Verantwortung eine gemeinsame Aufgabe übernehmen, einen intellektuellen und kreativen Freiraum eröffnet, in dem sie als Subjekte der Aufgabenbewältigung ernst- und wahrgenommen werden und daran aktiv und produktiv teilnehmen können. Dabei ist durchaus zu riskieren und bereits im Vorfeld zu bedenken, dass der o.g. Freiraum andere Lösungsmöglichkeiten als erwartet und vielleicht sogar erhofft zeitigt. Der Mindelheimer Philosophiepreis kann mit dem in dieser Arbeit vorgestellten Konzept aufgrund divergierender Vorstellungen in diesem Punkt inzwischen nicht mehr durchgeführt werden.

überlässt somit die Entscheidung dem Leser, der sich nun wohl oder übel eigenständig eine Position erdenken muss. Schnell mal auf dem Weg zur Schule in zehn Minuten gelesen, geben die Inhalte jedoch oft Impulse, die jeden persönlich den ganzen Tag weiterhin beschäftigen: Was würde ich tun? Warum wäre es gut so zu handeln? Oder ist doch eine andere Reaktion besser? ... Und genau dieses Anregen zum Denken erwies sich als herausragendes Argument für dieses Buch. Natürlich ist es uns nicht leicht gefallen, uns für ein Buch zu entscheiden – nicht einmal die Schlussabstimmung war einstimmig –, denn vor allem die letzten fünf Bücher hätten sich alle für den „Mindelheimer Philosophiepreis“ geeignet. Nach heißen Diskussionen der Vor- und Nachteile haben wir uns aber letztendlich – auch wenn es manchen schwer fiel, den Kompromiss einzugehen – für das Buch „Philosophie für alle, die noch etwas vorhaben“ von Wolfram Eilenberger entschieden.“⁵⁸³

Die Begründung der Jury macht deutlich, dass es eine intensive Auseinandersetzung war, die zum Ergebnis der Auszeichnung führte. Aufgrund unterschiedlicher Beurteilungen durch die Juroren mussten mehrere Bücher in der letzten Runde wiederholt gelesen und besprochen werden. Der besondere Wert der Preisverleihung von 2011 besteht aus fachdidaktischer Sicht betrachtet genau darin: Lesen, das zur Auseinandersetzung im Gespräch der Juroren führt, die dann ein erneutes Lesen erfordert, nun unter dem Eindruck der Argumente, die in der Teamsitzung ausgetauscht wurden, Vorbereitung eigener Stellungnahmen und Begründungen, schließlich erneutes Abwägen unter Einbeziehung aller Kriterien und Argumente, die für oder gegen die Auszeichnung der Bücher der letzten Leserunde sprechen. Und schließlich der Weg zum Kompromiss, den mitzutragen nicht allen Jurymitgliedern leicht fällt, der aber doch zu einem Abschluss führt, der eine tragfähige gemeinsame Stellungnahme und ein gemeinsames Verantworten der Entscheidung bewirkt. Dass gemeinsam gerungen wird um ein Urteil, welches von allen mitgetragen werden kann, und dass dieses miteinander Ringen aus dem Lesen der eingereichten Bücher heraus entsteht, dass somit Jugendliche aus der gemeinsamen Lektüre Dialog als Auseinandersetzung kennen lernen, der in einem gemeinsamen Kompromiss mündet, ist Ergebnis einer Erfahrung, die Lesen im Sinn eines intellektuell-dialogischen Aktes versteht.

6.2.5. PRÄSENTATION UND REPRÄSENTATION

Öffentliche Präsentationen der Jury in der lokalen Presse sowie bei den Sponsorerweisen sich als wichtig, weil die Juroren dadurch gleich zu Beginn ihrer Arbeit mit der Frage konfrontiert werden, warum sie sich dieser Aufgabe stellen. Die persönliche Motivation muss, um sie präsentieren zu können, reflektiert und in eine sprachliche Form gefasst werden. „Der Schritt **aus der Schule hinaus** vervollständigt schließlich das „System“ der lesekulturell animierenden Leseförderung. Auch hier geht es nicht primär (aber natürlich auch) darum, grundsätzlich neue animierende Methoden und Praktiken zu erschließen; vielmehr sollte das hauptsächliche Augenmerk

⁵⁸³ Pressemitteilung der Jury des Mindelheimer Philosophiepreises vom 04.04.2011. Als Jurymitglieder zeichneten verantwortlich J. Böck, A. Frey, N. Gebhard, R. Jakob, L. Wiedemann, E. Schuster, alle damals Q12 des Maristenkollegs Mindelheim. Begleitende Lehrkräfte U. und H. Stelzer.

darauf liegen, Anschlussstellen ausfindig und zugänglich zu machen, an denen schulische Leseförderung mit gesellschaftlicher Öffentlichkeit erfolgreich zusammengebracht werden kann. Die Wirkung solcher öffentlichkeitswirksamer Animationen auf die (Lese-)Motivation der Schüler(innen) kann nicht deutlich genug betont werden: Die Aktionen der Kinder und Jugendlichen rund ums Lesen bleiben nicht auf das Klassenzimmer beschränkt, sondern haben „echte“ Wirkungen auf Außenstehende. Die Schüler werden dadurch einerseits in die Verantwortung genommen, ihre Beiträge möglichst gut vorzubereiten und sich für das jeweilige Projekt besonders zu engagieren; andererseits kann sich eine gelungene Präsentation der eigenen Arbeit bzw. die dokumentierte gelungene Teilnahme an einer öffentlichen Leseaktion vor der Parallelklasse, auf einer Schulaufführung, im Internet, in der Lokalpresse usw. nachhaltig positiv auf das (lesebezogene) Selbstkonzept der Schüler(innen) auswirken.“⁵⁸⁴

Die Präsentation des Preisträgers am Ende der Juryarbeit, aber auch der Shortlist sowie aller eingereichten Bücher gegenüber der Öffentlichkeit, erfordern von allen Juroren eine eingehende Beschäftigung, die in ein zu verantwortendes und verantwortliches Urteil eingehen. Dass der Umgang mit Medien wie Presse nicht leicht fällt, stellt eine Problematik dar, der sich die Jugendlichen nicht von Anfang an bewusst waren. Eigene Überschätzung der Fähigkeiten im medialen Umgang sowie eine jugendliche Form der Unbekümmertheit können jedoch im Lauf der Arbeitsphase gemeinsam reflektiert und besprochen werden. Es zeigt sich dabei, dass jede Jury ihren eigenen Weg findet, wie sie die unumgängliche Präsentation und Repräsentation angeht: von der Betonung und Stärkung gemeinsamen Auftretens bis zur Suche eines Sprechers der Jury, der von allen Mitgliedern als für diese Aufgabe kompetent erkannt und deshalb gewählt wird. Nicht immer ist von Seiten der Erwachsenenwelt Verständnis dafür gegeben und vorauszusetzen, dass Präsentieren und Repräsentieren von jungen Menschen, zumal im öffentlichen Raum, erst gelernt werden müssen und in diesem Lernprozess Fehler gemacht werden (dürfen). Zu schnell werden Erwartungen an die Juroren herangetragen, die im professionellen Bereich öffentlichen Lebens durchaus vorausgesetzt werden können, im Bereich einer Schülerjury jedoch erst eingeübt werden müssen.⁵⁸⁵

Die Präsentation der Jurymitglieder sowie deren Repräsentation während der Rahmenveranstaltungen der Preisverleihung gehören also wesentlich zu den Kennzeichen des Philosophiepreises. Über Präsentation und Repräsentation werden die Mitglieder der Jury in eine Art des Spielens verwoben, das in seiner Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.⁵⁸⁶ Es mag überraschen, dass nun mit dem Begriff des Spielens ein Bereich menschlicher Le-

⁵⁸⁴ Rosebrock, C., Nix, D., Grundlagen der Lesedidaktik, 110f.

⁵⁸⁵ Auch wenn grundsätzlich von allen öffentlichen Einrichtungen und Institutionen sowie den Sponsoren das Anliegen des Philosophiepreises mitgetragen wurde, dass Jugendliche als Juroren arbeiten, war es für Erwachsene nicht immer und in jeder Situation selbstverständlich und sofort nachvollziehbar, dass damit verbunden war, dass in dieser Konstellation Erwachsene sich auf die Jugendlichen einzustellen hatten und nicht, wie gewohnt, zu aller erst die Jugendlichen sich auf die Erwachsenen. Auf Seiten der Jugendlichen konnte ein hohes Maß an Bereitschaft und Flexibilität festgestellt werden, den Erwartungen der Erwachsenen Genüge zu leisten.

⁵⁸⁶ Die Bedeutung des Spiels für die Philosophie wurde im Punkt 4.3.1. Das Wort vom Spiel dargelegt.

bensgestaltung angesprochen wird, der ursprünglich und zunächst nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Lesetätigkeit der Jury und der einzelnen Juroren zu stehen scheint. Es zeigte sich jedoch im Verlauf der jeweiligen Arbeitsrunden, dass die Mitglieder der Jury immer mehr in die Rolle des Jurors hineingewachsen sind, die als solche, nachdem sie miteinander entwickelt worden war, in zunehmendem Maße übernommen und „gespielt“ wurde. Jurymitglied in einem Team zu sein wurde zu einem Rollenspiel, das mit festen Merkmalen und Inhalten, mit Spielregeln also ausgestattet wurde, die es dem Einzelnen ermöglichten, seiner Aufgabe gerecht zu werden. „Spielen im Sinn einer ganzheitlichen Selbstverwirklichung setzt Kreativität frei, sprengt die den Alltag bestimmenden Grenzen des Rationalitäts- und Nützlichkeitsdenkens, weitet den Blick für eine umfassende Sicht der Dinge. Das Auge verschafft Überblick und Durchblick, indem es den Blick spielerisch über die Dinge gleiten lässt und das Sehenswürdige selektiv präsentiert, wobei es die Perspektiven der übrigen Sinne sowie die des Verstandes und der Vernunft keineswegs ausblendet, sondern einfließen lässt.“⁵⁸⁷ Mit der Übernahme der Rolle als Jurymitglied vollzieht und ereignet sich im jeweiligen Schüler ein Spiel, das sich im Laufe der Monate immer mehr entwickelt, je nachdem, welche Aspekte der Rolle übernommen werden und welche Spielregeln die Gruppe der Jury herausbildet. Das Spielen der Rolle lässt einen kreativen Freiraum der Rollengestaltung zu, der im Versuch und Ausloten der Rollenübernahme offen ist für persönliche Gestaltungsvarianten und -variationen, indem die spielerische Aneignung und Übung der Rolle des lesenden Juroren ein Ein-Üben ist als Probelauf des Aus-Übens. Darin liegt jedoch zugleich ein Risiko, weil von allen Beteiligten akzeptiert werden muss, dass spielerisches Umgehen als kreativer Prozess mit Veränderungen der Spielregeln zu rechnen hat, die nicht mit leichtsinniger oder gar unreflektierter Interesselosigkeit verwechselt werden dürfen. Vielmehr geht es darum, das Spiel der Rolle als Versuch zu sehen, das, was als Aufgabe erkannt worden ist, durchzuspielen, um dadurch auszuloten, welche Möglichkeiten diese Aufgabe enthält und offen hält. Die Juroren zeigten dafür eine wache Aufmerksamkeit und ein hohes Interesse, die Dotierung des Preises erwies sich dabei als äußerer Rahmen, der das Spiel in keinem Moment entgleiten ließ.

6.3. INTERVIEW MIT JURYMITGLIEDERN

Abschließend zur Darstellung des Mindelheimer Philosophiepreises können zwei Interviews die Erfahrungen von ehemaligen Mitgliedern der Jury zu Wort kommen lassen. Beide Juroren haben die Fragen im persönlichen Gespräch beantwortet. Dadurch konnte auf das persönliche Leseverhalten in besonderer Weise eingegangen werden. Die Fragen variieren deshalb an markanten Punkten, die sich mit dem Lesen des Interviewpartners beschäftigen. Die Ausgangsfragen für das Gespräch haben sich vor allem auf die Arbeit als Juror bezogen, weil darauf das zentrale Augenmerk des Mindelheimer Philosophiepreises liegt:

⁵⁸⁷ Pieper, A., *Schön ist, was gefällt – Ästhetische Orientierung*, 40. Pieper bezieht sich auf Friedrich Schillers Ansichten über die ästhetische Erziehung des Menschen, in denen er formuliert: „Denn [...] der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Pieper, S. 40)

- Wie kamen Sie in die Jury des Mindelheimer Philosophiepreises?
- Welche Vorstellungen hatten Sie anfänglich von der Juryarbeit?
- Welche Erinnerungen an die Arbeit als Jurymitglied sind Ihnen heute noch erhalten?
- Wie würden Sie Ihre persönliche Leseerfahrung als Jurymitglied beschreiben?
- Wie kamen Sie zu einer eigenen bzw. gemeinsamen Bewertung der einzelnen Bücher?
- Sie haben die einzelnen Bücher unter der Perspektive philosophischer Relevanz gelesen. Welche Kriterien waren Ihnen in dieser Hinsicht besonders wichtig?
- Welche Bedeutung hatte die gemeinsame Arbeit in der Jury für Sie?
- Haben Sie über den Rahmen der Jury hinaus mit anderen über die eingereichten Bücher gesprochen oder zum Lesen weitergegeben?
- Haben Sie im Nachhinein eine Änderung Ihres Leseverhaltens wahrgenommen?

Erstes Interview

mit Niklas Gebhard, 21 Jahre, Student, Jurymitglied 2010/11, am 28. 04. 2014.

Wie sind sie in die Jury gekommen?

„Zum einen war ich bei Ihnen im Philosophiekurs, der ab der 11. Klasse gewählt werden konnte. Dadurch waren Sie mir persönlich vom Unterricht her bekannt, das Projekt Mindelheimer Philosophiepreis war mir über Mitschüler des P-Seminars bekannt, die die Organisation des Philosophiepreises übernommen hatten. Über die beiden Kanäle habe ich erfahren, dass es in der Jury noch freie Plätze gibt, worauf ich eine kurze Bewerbung verfasst habe und dann auch angenommen wurde. Ein Vorwissen über die Juryarbeit war bei mir nicht wirklich vorhanden. Ich wusste, dass es den Mindelheimer Philosophiepreis gibt, kannte ein ehemaliges Jurymitglied aus der ersten Runde, hatte mich zum Zeitpunkt aber nicht direkt damit auseinandergesetzt. Das Buch des ersten Preisträgers Stephen Law hatte ich bereits vor der Bewerbung für die Jury gelesen.

Die Bewerbung war durchaus eine selbstständige Entscheidung und nicht nur durch eine Anfrage von außen her motiviert. Da ich im Philosophiekurs war und mich auch allgemein für Philosophie interessiert habe, dachte ich, dass die Juryarbeit eine Gelegenheit ist, mich weiter mit Philosophie zu beschäftigen.“

Welche Vorstellungen über die Juryarbeit hatten Sie ursprünglich?

„Wie gesagt hatte ich die erste Preisverleihung nicht direkt verfolgt. So waren meine Vorstellungen von der Arbeit als Juror eher unscharf, einfach eine Sache, die mich im Allgemeinen interessiert hat, und ich wollte mich darauf einlassen, schauen, was kommt, und ich habe mir die Arbeit der Auswahl eines Preisträgers spannend vorgestellt. Aber auch das Lesen an sich und das Kennenlernen der eingesandten Bücher fanden mein Interesse. Das alles war aber nicht so genau durchdacht, dass ich schon im Vorfeld gewusst hätte, wie Juryarbeit funktioniert oder ich haargenau gewusst hätte, was alles gelesen werden muss. Besonders interessant war für mich jedenfalls der Zusammenhang von Lesen mit Philosophie, die ich kennen lernen und mit der ich mich beschäftigen wollte, ja auch durch den Philosophiekurs, der parallel zum Philosophiepreis lief. Vor der 11. Klasse war es nicht möglich Philosophie als Unterrichtsfach zu wählen. Philosophie war zu dem Zeitpunkt durchaus ein aktuelles Thema für mich persönlich und Lesen hat mich schon seit meiner Kindheit begleitet.“

Welche Rolle spielte Lesen in Ihrer Kindheit?

„Mein persönliches Lesen hat relativ früh begonnen und war familiär „vorbelastet“, weil mein Vater als Deutschlehrer ein großes Bücherangebot daheim hat, so dass ich immer neue Anregungen bekommen habe. Dadurch konnte ich immer Bücher finden, die ja einfach dastanden und ich musste nicht erst suchen, ich wurde angeleitet und sozusagen durchgeführt, was es alles so gibt. Dadurch habe ich immer schon viel gelesen. Lesen habe ich bereits vor der Einschulung gelernt. In der frühen Kindheit habe ich vor allem Comics, dann natürlich Kinderbücher gelesen, das ganz normale Repertoire. Später dann, eher in der Gymnasialzeit, habe ich richtige Literatur gelesen.“

Welche Bedeutung hatte das Lesen für Sie persönlich?

„Lesen war für mich immer eine sehr persönliche Beschäftigung, ich habe nicht über jedes Buch viel diskutiert. Heute gewinnt der soziale Austausch über Bücher eher an Bedeutung, lange Zeit aber wollte ich nur wenig darüber reden und habe Lesen ansonsten als Beschäftigung für mich selber gesehen.“

Sind Sie bei der Auswahl des Lesestoffes strukturiert vorgegangen?

„Ich wurde ein wenig geleitet, wie gesagt von meinem Vater, der mir gesagt hat, da kannst du noch was nachschauen, aus dem Land, aus dieser Zeit kannst du noch etwas lesen, immer mit gewissen Erläuterungen. Es war aber nicht so, dass ich mich selber für bestimmte Richtungen interessiert habe, sondern eher dass ich durch alle möglichen Bereiche, die mir aufgezeigt wurden, geführt wurde.“

Gab es in Ihrer Biographie unterschiedliche Lesephasen?

„Vor einigen Jahren habe ich eindeutig mehr gelesen als jetzt, das hat sich mit dem Studium etwas verloren, weil ich andere Bücher sozusagen beruflich lesen muss und andere Dinge mehr in den Vordergrund getreten sind. Es hat sich mit der Zeit so ergeben, dass Lesen nicht mehr einen wirklichen Hauptbestandteil der Freizeitgestaltung bildet, so wie es in früheren Jahren der Fall war. Während der Schulzeit war Lesen ein fester Bestandteil meines Alltagslebens. Das nahm dann mit 17/18 Jahren ab. Seit dem Studium hat es noch stärker abgenommen. Als Kind war ich etwas weniger in ständiger Gesellschaft als heute, dann kamen allmählich andere Bereiche dazu, mit denen ich mich beschäftigt habe.“

Gab es in der Jugend Austauschpartner über ihre Lektüre?

„Mit Freunden habe ich mich eigentlich weniger über Bücher ausgetauscht, nicht direkt, am ehesten mit meinen Eltern. Von der Seite kam ja auch das Bücherangebot und damit verbunden war auch eine Rückmeldung da, kleinere Diskussionen. Mit Freunden jedoch habe ich über mein Wissen oder den Lesestoff nicht geredet.“

Erfahren Sie weniger zu lesen als Defizit?

„Manchmal merke ich inzwischen, dass es nicht mehr so leicht fällt wie früher, mich abends einfach zum Lesen hinzusetzen, auch, weil es nicht mehr den Stellenwert hat wie früher. In bestimmten Momenten schaue ich abends lieber einen Film an oder eine Serie als ein Buch zu lesen. Jetzt suche ich abends eher einfachere Beschäftigung, weil ich tagsüber vollkommen mit dem Kopf beschäftigt bin. Ich merke aber, dass das Lesen von früher immer wieder einmal fehlt, weil Bücher für mich Anregungen liefern, die Serien und Filme nicht bieten. Auf der anderen Seite habe ich mich weiterentwickelt, ich lese Bücher für mein Studium, mache andere Dinge, und damit andere Erfahrungen, gerade durch den Aufenthalt im Ausland. Auch was Philosophie betrifft, habe ich erkannt, dass es ja nicht nur darum geht, Bücher zu lesen, sondern wenn man älter wird, und mit neuen Erfahrungen konfrontiert ist, eben durch den Auslandsaufenthalt und das Studium, philosophiert man in gewisser Weise auch ohne direktes Lesen, man denkt weiter oder entwickelt seinen eigenen Blick auf die Welt, das geht nicht verloren, auch wenn man nicht mehr nur philosophisches Wissen aus Büchern herauszieht.

Im Ausland erlebe ich mich komplett mit mir selbst konfrontiert, ich muss mich selber beweisen, einen anderen Horizont kennen lernen, Menschen aus anderen Ländern, die Sprache lernen, und entwickle mich sich selber weiter. Ich reflektiere mich stärker, erweitere meinen Horizont, was mein eigenes Leben betrifft. Das ist eine völlig andere Auseinandersetzung als früher. Vorher war ich ein konstantes begrenztes Umfeld gewohnt.

Lesen war eine ganz natürliche Angelegenheit für mich, lief ganz nebenbei und selbstverständlich mit und hat mich immer schon interessiert.“

Haben Sie wahrgenommen, dass Mitschüler und Freunde anders lesen?

„Es war mir schon bewusst, dass Mitschüler und Freunde nicht in dem Maß gelesen haben wie ich. Was ich zu lesen bekam, war für mein Alter sicher nicht immer normal. Ich habe wohl auch nicht alles verstanden. Wenn ich das jetzt lesen würde, hätte ich einen anderen Blick, eine andere Perspektive. Trotzdem erfüllte es einen Sinn. Diese Praktik des Lesens zu haben, sich auch mit einem schwierigeren Stoff auseinanderzusetzen, sich darum zu bemühen, auch Schwieriges zu verstehen, dadurch auch seinen eigenen Wortschatz zu erweitern, auch Rechtschreibung, das kann einmal nicht schaden, auch wenn man den Inhalt nicht hundertprozentig verstanden hat.“

Welche Motivation war für die Jurybewerbung ausschlaggebend?

„Neugier war eine treibende Motivation bei mir in Verbindung und im Kontext mit dem Philosophieunterricht.“

Hatten Sie vor der Arbeit in der Jury ein bestimmtes Bild von Philosophie?

„Vor der Arbeit als Juror hatte ich die Vorstellung, dass man in Auseinandersetzung mit Philosophie bestimmte Inhalte in der Philosophie kennen muss, dass man sich da was anlesen muss, bestimmte Autoren kennen lernen und verstehen muss, um einen Überblick zu haben. Andererseits habe ich durch den Philosophieunterricht gelernt, dass es bei Philosophie auch darum geht, grundsätzlich die Welt, in der man lebt, zu hinterfragen, überhaupt zu lernen Fragen zu stellen. Dieser Prozess des Fragens und Hinterfragens macht die Philosophie im Wesentlichen aus, es ist ein Prozess ohne Ende. Sicher hatte ich zu Beginn als Juror zu hohe Ansprüche, weil mir eher zu Beginn der Wissensteil von Philosophie wohl zu wichtig war und mir deshalb manchmal andere Ansätze als zu trivial vorkamen. Dem Philosophiepreis geht es darum Jugendliche zum Philosophieren zu animieren, zum Hinterfragen, zum selbstständigen Denken. Das ist leichter gesagt als getan. Als Juror ging es also darum zu prüfen: erreicht das Buch auch den Leser, den es anvisiert? Steigt der Leser in die Philosophie ein?

Das Preisträgerbuch von Eilenberger kann man lesen, wenn einen die Fragestellungen interessieren, die er aus dem Alltag entnimmt. Dann denke ich darüber nach, diskutiere ich mit anderen, vielleicht lese ich auch weiter.

Ein akademisches Werk, das fachliches Vorwissen voraussetzt, ist für den Philosophiepreis nicht relevant.

Die Jurysitzungen waren in dieser Hinsicht für mich ganz wichtig. Die meiste Arbeit als Juror bestand zwar im eigenen Lesen. In den Sitzungen der Jury jedoch wurde intensiv diskutiert, man musste seinen eigenen Geschmack und seine eigenen Vorstellungen hintan stellen. Meine Wahl war vielleicht nicht ganz richtig, sie hilft dem Preis nicht oder ein Buch stellt ganz schön Philosophie dar, aber man hat es vielleicht nicht verstanden, es ist vielleicht ganz interessant, aber es ist inhaltlich zu viel, es nimmt einen nicht mit, man lässt es dann wieder liegen. Daher war die gemeinsame Juryarbeit wichtig, um Horizonte geradezurücken, mitzubekommen, wie andere lesen und Bücher wahrnehmen.

Mir war von Beginn an klar, was das eigentliche Ziel des Philosophiepreises ist, aber ich habe mit der Zeit meine eigenen Vorlieben korrigiert, indem ich mir immer wieder bewusst gemacht habe, was genau das Ziel ist. Ich glaube, dass man dadurch die Bücher dann etwas objektiver liest. Es geht auch darum, wie ein Buch persönlich anspricht, aber es muss auch ein gemeinsamer Nenner mit den anderen Jurymitgliedern gefunden werden.

Es gab auch außerhalb der Sitzungen Gespräche untereinander. Die eingesandten Bücher mussten aussortiert werden, wir merkten bald, dass wir Bücher vorfanden, die nur aus Werbezwecken eingeschickt wurden. Wir haben in diesen Gesprächen geklärt, wer liest was, welche Bücher sind für den Preis relevant und welche kommen inhaltlich und formal nicht in Frage.

Vielleicht könnte man die zwei Bücher gegenüberstellen, die sich in der Endrunde gegenüberstanden. Nicholas Fearn⁵⁸⁸ bringt viel neue Gespräche mit aktuellen Philosophen, verbindet neue Themen mit alten, fragt nach, wie wurde das früher bearbeitet, wie heute. Er geht aus philosophischer Sicht schon ins Detail. Eilenberger schreibt eher knapp und geht vom Alltag des Lesers aus, nimmt profane Situationen als Einstieg. Er formuliert sehr einfach, ein Nachdenken ist ohne jegliches philosophische Vorwissen möglich. Im Idealfall ist das ein guter Ansatz für Leute, die sich mit philosophischen Fragen auseinandersetzen, aber nicht Philosophie studieren wollen.

Es waren bei den Einsendungen auch anspruchsvolle Werke dabei, dann sehr praktisch orientierte, auch philosophiegeschichtliche Überblicke, in denen viele unterschiedliche Ansätze dargestellt werden. Darum geht es aber nicht in dem Preis.“

Haben Sie besondere Erinnerungen an ihre Arbeit als Juror?

„Ich habe kein spezielles Ereignis vor Augen. Allerdings, die gemeinsame Arbeit in der Jury war ein guter und wichtiger Bestandteil, eine gute Übung, um sich mit anderen argumentativ auseinanderzusetzen, Bücher zu beurteilen, sich Gedanken zu machen, eigene Positionen zu verteidigen und durchzusetzen und zu akzeptieren, was andere denken, auch zurückzutreten, wenn die Mehrheit einen anderen Blick hat. Jeder hat sich beteiligt, aus seiner persönlichen Motivation heraus. Positiv dafür war, dass es keine Arbeit war, die benotet wurde. Es war die freiwillige Basis, durch die jeder dabei war und willens sich einzusetzen. Auf alle Fälle war die gemeinsame Arbeit engagierter als im Unterricht, schon weil die Lektüre im Unterricht von den Schülern ja oft gar nicht gelesen wird.“

Wurden Ihnen für die Arbeit als Juror des Mindelheimer Philosophiepreises Kriterien für die Beurteilung der Bücher vorgelegt?

„Vielleicht waren wir zu Beginn etwas freier, es war gut, dass die Kriterien sehr frei vorlagen, bzgl. des Alters der Adressaten waren wir relativ frei, in etwa sollten wir das Gymnasialalter abdecken, und es galt, dass junge Menschen motiviert werden sollen zu philosophieren. Das ist notwendig, weil sonst der Preis beliebig wäre und wir haben diese Kriterien auch keineswegs als zu eng erfahren, in den Diskussionen

⁵⁸⁸ Es handelt sich dabei um: Fearn, N., Bin ich oder bin ich nicht? Neue philosophische Antworten auf ewige Fragen, München 2010.

haben wir die Kriterien selber noch diskutiert. Die Kriterien liegen im Preis enthalten, die Anwendung der Kriterien muss von der Jury diskutiert werden: wie wollen wir beurteilen, um das gleiche Maß anzulegen.“

Haben Sie mit anderen über die Juryarbeit gesprochen?

„Eher im familiären Rahmen, dort waren die Bücher bekannt. In diesem Rahmen wurde darüber gesprochen, auch ob die Bücher in der engeren Auswahl stehen.“

Hatte Ihre Juryarbeit Auswirkungen auf Ihr Leseverhalten?

„Ich gehe vielleicht analytischer an ein Buch heran, nehme es bewusster wahr, weil ich ja eine gewisse Zeit hindurch Bücher daraufhin gelesen habe, sie unter dem Aspekt bestimmter Kriterien zu überprüfen. Insofern gehe ich etwas objektiver und bewusster heran. Auf der anderen Seite nehme ich nicht jedes Buch in die Hand, um es zu beurteilen, das wäre schrecklich. Insgesamt war die Juryarbeit eine gute Übung.“

Welche Relevanz hatten die eingesandten Bücher für den Preis?

„Wir waren alle ziemlich überrascht, welche Bücher so bei uns ankamen. Mir persönlich war vorher nicht bewusst, welche Bücher auf mich zukommen würden. Ich kann gut verstehen, dass Verlage in erster Linie Bücher verkaufen und deshalb um jeden Preis den Philosophiepreis erhalten wollen. Die Wahrscheinlichkeit den Philosophiepreis zu erhalten, erhöht sich natürlich, indem man alles einsendet, was im Entferntesten mit Philosophie zu tun hat.“

Wie waren die Reaktionen aus der Öffentlichkeit auf ihre Jurytätigkeit?

„Anerkennung wurde von öffentlicher Seite sehr allgemein formuliert und ausgesprochen. Bei der Preisverleihung waren wir präsent und wurden erwähnt. Direkt von der Stadt Mindelheim kam keine Reaktion. Im Großen und Ganzen lag der Fokus am Ende unserer Arbeit auf der Preisverleihung. Aber fairerweise wurde immer erwähnt, dass die Einzigartigkeit des Philosophiepreises in der Schülerjury besteht. Die Betonung der Einzigartigkeit kam auch von Seiten der Stadt Mindelheim. Eine Vorstellung der neuen Jury erschien in der Presse. Ich habe allerdings keine Erinnerung an ein besonderes öffentliches Interesse an der Jury, auch keine Erfahrung, die ein besonderes Interesse betrifft.

Es wurde immer darauf hingewiesen, dass Jugendliche die Jury bilden, das war schon Bestandteil aller Aussagen über den Philosophiepreis. Ich habe mir aber auch gar nicht gewünscht, dass jeder das Engagement ehren sollte.

Den Preisträger hat die Jury persönlich kennen gelernt und die Gelegenheit erhalten, mit ihm zu diskutieren, was ich sehr schön fand. Er war sehr offen, hat den Philosophiepreis sehr anerkannt und war positiv angetan.“

Zweites Interview

mit Jessica Böck, Studentin, 20 Jahre, Jurymitglied 2010/2011, am 15. 05. 2014.

Wie sind sie Mitglied der Jury geworden?

„Meine Mitschüler des P-Seminars Philosophiepreis, die die Organisation übernommen hatten, haben mich gefragt, ob ich in der Jury mitarbeiten möchte. Mit einigen war ich gut befreundet und so wussten sie, dass ich in meiner Freizeit viel lese. Sie haben sich wohl gedacht, dass ich so etwas gerne mache. Sicher ist es auch sehr gut im Lebenslauf, wenn man darauf verweisen kann. Ich wusste am Anfang nur, dass wir Bücher über Philosophie lesen müssen, um sie anschließend miteinander zu bewerten. Die Anfrage kam also von meinen Mitschülern, die meinten, ich solle doch eine Bewerbung formulieren.“

Welche Vorstellungen über die Juryarbeit hatten Sie ursprünglich?

„Grundsätzlich hatte ich zuerst einmal gar keine Ahnung oder Vorstellung, ich habe das ja auch zum ersten Mal gemacht. Vielleicht, dachte ich mir, ist das wie im Fernsehen, man sitzt in der Jury, jeder sagt etwas dazu, dann kommt es zu einer gemeinsamen Diskussion und man fällt eine Entscheidung.“

Welche Rolle spielte Lesen in Ihrer Kindheit?

„Ich habe durch das Lesen als Kind extrem meine Rechtschreibung verbessert. In der Grundschule war das eine totale Katastrophe. In der 5./6. Klasse am Gymnasium wurde es mit der Rechtschreibung immer besser, ab der 7. Klasse habe ich dann kaum mehr Rechtschreibfehler gemacht. Lesen sehe ich grundsätzlich als wichtigen Meinungsbildungsfaktor. Ich habe schon als Kind anderen gerne laut vorgelesen, da war ich total offen. Meine eigene Schwester hat bereits mit 4/5 Jahren gelesen und vorgelesen. Sie hat gleichzeitig mit meinem Bruder das Lesen gelernt. Sie hat es sich quasi selber beigebracht. Besonders gern und viel habe ich Märchen und die Bücher von Astrid Lindgren gelesen. Meine Mutter hat mir ein dickes Märchenbuch gekauft und wir haben viel in der Bücherei ausgeliehen.“

Welche Bedeutung hatte das Lesen für Sie persönlich?

„Mein Lesen hat sich über die Juryarbeit dann verändert. Es war nicht mehr der Spaßfaktor im Vordergrund, sondern auch die Bewertung des Buches. Ich habe es in dieser Zeit für besonders wichtig erlebt, nicht nur für mich allein zu lesen, sondern schon beim Lesen zu versuchen, mir vorzustellen und zu bewerten, wie andere dieses Buch lesen würden. Als Jury sollten wir meiner Meinung nach ein grundsätzlich von jungen Menschen akzeptiertes Buch auswählen. Mein privates Lesen bezog ich einerseits auf sachliche Artikel in Lexika, ich wollte Informationen haben und mehr wissen. Andererseits habe ich aber auch gerne Kitschromane gelesen, Drogensachen, in die junge Menschen hineinrutschen, auch Beziehungsgeschichten, viel mit Prob-

lemkindern. Im Unterricht an der Schule war Lesen das, was ich am liebsten gemacht habe. Herausschreiben habe ich gern gemocht, exzerpieren. Im Geschichtsunterricht haben wir zu Beginn der Stunde im Geschichtsbuch gelesen, worum es heute gehen soll. Ich habe da immer sehr aufmerksam mitgelesen und gemerkt, wie ich dadurch besser in das Thema komme. Im Literaturunterricht der Oberstufe haben wir sehr viel gelesen, zu jeder Epoche mindestens ein Werk. Textanalyse und Interpretation habe ich sehr gern gemocht, da bin ich von meinen Mitschülern durchaus komisch angeschaut worden, das ist eigentlich nicht normal. Goethes Faust habe ich direkt durchgelesen, den fand ich toll. Im Unterricht wurden dann unterschiedliche Aspekte besprochen, so dass ich immer mehr verstanden habe, wie mehrdeutig diese Sprache ist. Im Deutschunterricht durften wir selbst Gedichte zu jeder literarischen Epoche verfassen, ohne Pflicht und Zwang, wenn man wollte. Die Gedichte habe ich bestimmt alle noch. Es ging darum, dasselbe Grundthema in der jeweiligen sprachlichen Art der unterschiedlichen literarischen Epochen einzuordnen. Deutsch, das Wissen ist drin.“

Sind Sie bei der Auswahl des Lesestoffes strukturiert vorgegangen?

„Ich habe Bücher immer nach Farben ausgesucht. Da habe ich dann alle roten Bücher aus der Bibliothek gelesen und geordnet. Auch zuhause habe ich meine Bücher nicht nach bestimmten inhaltlichen Kriterien, sondern nach Farben sortiert. Die Farbe eines Buches merke ich mir, ich kann es jederzeit nach seiner Farbe suchen.“

Gab es in Ihrer Biographie unterschiedliche Lesephasen?

„Genauso wie der schulische Verlauf war es auch mit dem Lesen. Man liest in allen Phasen anders. In der Grundschule habe ich Buchstaben aneinandergereiht, um einen flüssigen Vortrag zustande zu bringen. Am Gymnasium habe ich begonnen, die Gedanken, die hinter den einzelnen Worten stehen, zu verstehen. An der Uni ist es wie ein Aufsaugen von möglichst vielen sachlichen Informationen. Der sprachliche Stil in der Juristik ist sehr abgehackt. Es ist mir am Anfang schwer gefallen. Der „Gutachtenstil“, wie er genannt wird, ist einfach zu schreiben, tut einem aber am Anfang in der Seele ein bisschen weh. In der Schule war Lesen und Schreiben mehr eine poetische Angelegenheit, in die man auch von sich selber etwas einbringen kann. An der Uni ist das anders: einfach Fakt, Fakt, Fakt. Das liegt sicher an meinem Studienfach, die Germanisten schreiben andere Hausarbeiten als ich. Ich lese in der Uni so viel, dass ich zuhause nicht mehr wirklich Lust habe, mich zum Lesen hinzusetzen. Bei einer längeren Busfahrt ist das anders, da kann ich immer noch in ein Buch eintauchen. Ich habe eigentlich nur gute Erinnerungen ans Lesen als Kind oder Schüler. Ich konnte auch ein Buch an einem Tag verschlingen. Es ist schon ein bisschen schade, dass das jetzt anders geworden ist.“

Gab es in der Jugend Austauschpartner über ihre Lektüre?

„Ich hatte in der Schule eine Freundin, mit der ich gegenseitig Bücher ausgetauscht habe. Da haben wir dann anschließend darüber gesprochen, wie es uns gefallen hat.“

Wenn ein Buch verfilmt wurde, haben wir uns den Film angeschaut und dann miteinander diskutiert: wie ist das Buch umgesetzt?“

Erfahren Sie weniger zu lesen als Defizit?

„Dass ich heute privat weniger lese, wirkt sich nicht essentiell für die Lebensgestaltung aus. Aber manchmal merke ich, dass ich meine Hängematte nicht mehr aufhänge, ich sehe sie aufgerollt auf dem Schrank. Die Hängematte ist mit Erinnerungen ans Lesen und an meine Bücher besetzt. Da bin ich ein wenig traurig. Wenn ich nachts nach Hause komme, sehe ich oft noch Licht bei meinem kleinen Bruder. Dann weiß ich, der hat ein Buch unter dem Kopfkissen versteckt – wie ich es auch gemacht habe.“

Hatten Sie vor der Arbeit in der Jury ein bestimmtes Bild von Philosophie?

„Nein. Ich hatte vorher nie Philosophieunterricht, kam aber über den Religionsunterricht mit Feuerbach und Nietzsche in Kontakt. Daran hatte ich viel Spaß.“

Haben Sie besondere Erinnerungen an ihre Arbeit als Juror?

„Gemeinsam Pizza essen, das ist das erste, was mir einfällt; wenn wir zusammen gegessen und diskutiert haben.“

Wurden Ihnen für die Arbeit als Juror des Mindelheimer Philosophiepreises Kriterien für die Beurteilung der Bücher vorgelegt?

„Nein, wir haben die Kriterien selber entwickelt. Für welche Altersgruppe das Buch sein soll und in welcher Ausrichtung wir das haben möchten. Ausgegangen sind wir vom Buchmaterial, das da war. Wir konnten in einem hohen Maß selber entscheiden. Ich fand das gut, denn es ging ja vor allem darum, dass er Preis von denen verliehen wird, für die das jeweilige Buch geschrieben ist. Auf diese Weise sind gerade die Kriterien der Jugendlichen nicht untergegangen und die eigentliche Bestimmung wurde so eingehalten. Die Jury fällte eine autonome Entscheidung und das als eine Art des Philosophierens. Wir waren selbstbewusste Jugendliche, die schon wussten, was sie wollen. Es gab auch miteinander wahnsinnig interessante Diskussionen. Der Freiraum, den wir bei unserer Entscheidung hatten, war uns sehr wichtig.“

Haben Sie mit anderen über die Juryarbeit gesprochen?

„Manchmal haben die Mitschüler vom P-Seminar Philosophiepreis nachgefragt, wie es in der Jury läuft. Das war deren Aufgabe. Gesprochen habe ich auch mit meiner Mutter, das mache ich bei allen Themen. Die Bücher für die jüngeren Leser habe ich meinen Geschwistern gegeben, um zu sehen, wie die reagieren.“

Hatte Ihre Juryarbeit Auswirkungen auf Ihr Leseverhalten?

„Nein, da habe ich klar getrennt, wann ich ein Buch als Juror lese und wann ich für mich oder für die Schule lese.“

Welche Relevanz hatten die eingesandten Bücher für den Preis?

„Teilweise wurden Bücher eingesandt, die meines Erachtens nichts mit Philosophie zu tun hatten, wahrscheinlich hat der Preis einen guten Ruf oder sie hatten keine Ahnung, was unter Philosophie zu verstehen ist.“

Wie waren die Reaktionen aus der Öffentlichkeit auf ihre Jurytätigkeit?

„Wir waren schon in der Zeitung, oder? Ich habe die Aufgabe mehr für mich selbst wahrgenommen, weniger für die anderen. Außer an dem einen Tag, an dem der Preis verliehen wurde, hat mich niemand angesprochen. Außer den Mitschülern des P-Seminars und vielleicht zwei oder drei Lehrern. Ich wüsste nicht, dass es da eine größere Reaktion auf unsere Arbeit gab.“

Auswertung der Interviewaussagen unter dem Aspekt des Lesens als Juror des Mindelheimer Philosophiepreises:

1. Die beiden Juroren betonen die Bedeutung der persönlichen Kontakte zu den Organisatoren und die freie Entscheidung bzgl. ihrer Bewerbung für die Mitarbeit in der Jury. Neugier als intrinsische Motivation leitet das Interesse an der Jurorentätigkeit an und wird über persönliche Gespräche dann in eine eigenständige Entscheidung übergeführt.
2. Die interviewten Juroren können bereits vor ihrer Mitarbeit als literarisch sozialisiert gelten. Beide schildern sich unabhängig voneinander als regelmäßige (Viel-)Leser. Die Juryarbeit leistet damit also keinen Beitrag zu einer grundsätzlichen Leseerziehung oder -förderung als elementarer Kulturtechnik, sondern baut vielmehr auf bereits vorhandenen Leseerfahrungen auf, wird jedoch von den beiden Juroren als wesentlicher Beitrag zur Erweiterung ihrer persönlichen Lesekompetenz dargestellt. Aspekte, die über die Tätigkeit des Lesens als Jurymitglied zu einem neuen Lesemodus hinzutreten, sind dabei: kritisches Beurteilen des gelesenen Textes anhand der im Team erarbeiteten Kriterien, Selektion der für den Preis relevanten Bücher in Verbindung mit Dialog und Gespräch über das Gelesene im Team sowie Erarbeitung einer gemeinsamen tragfähigen, weil begründeten Entscheidung. Die soziale Dimension des Lesens wird von beiden Juroren als wesentlich und wichtig sowie persönlich bereichernd beschrieben.

3. Über die lesende Tätigkeit in der Jury entwickelt sich bei den Juroren eine neue Vorstellung von Philosophie als Reflexion von Lebenserfahrung. Neben der traditionellen Sicht von Philosophie als Erarbeitung propositionaler Inhalte wird Philosophie in Zusammenhang mit der Fähigkeit des Hinterfragens gewohnter und vorher nicht reflektierter Denkmodelle gebracht und als subjektorientierte Tätigkeit des Philosophierens erlebt. Der dialogische Prozess des gemeinsamen Hinterfragens des Gelesenen wird von den Juroren Einübung in selbstständiges Denken genannt.
4. Die Interviewpartner sehen die sich gegenseitig ergänzenden Schritte sehenden und analytischen Lesens, wenn sie formulieren, dass eigene literarische Vorlieben durch eine Orientierung an der Zielsetzung des Philosophiepreises (und den damit verbundenen Kriterien der Bewertung) dazu führen, dass sie dadurch zu einer bewussteren Wahrnehmung des Gelesenen motiviert werden, die subjektives Angesprochensein (durch den Text) und kriterienbezogenes Überprüfen in Verbindung bringt.
5. Über das Lesen und die sich daran anschließenden Gespräche in den Jurysitzungen werden Fähigkeiten eingeübt, die das persönliche Lesen ausdrücklich in den Bereich intellektuellen Tätigseins hineinstellen. Es werden dabei Aspekte des gemeinsamen Lesens eingeübt, die trotz Freiwilligkeit etwas anderes beinhalten als Entspannung oder zweckfreien Spaß, diese aber auch nicht verdrängen: kritisches Arbeiten am eigenen Lesen, argumentative am Text orientierte Auseinandersetzung mit den Positionen der anderen Juroren, Verteidigung der eigenen Sichtweise, Akzeptieren von begründeten Mehrheitsentscheidungen. Die Arbeit in der Jury erweist sich als Raum, der Dialog und Auseinandersetzung fordert und fördert.
6. Zentral und unabdingbar wird von den Interviewpartnern gesehen, dass die Arbeit in der Jury auf Freiwilligkeit und Entscheidungsfreiheit aufbaut: die freie Entscheidung für die Mitarbeit als Juror, die sich in einem hohen Maß an Engagement für die Jurorentätigkeit auswirkt, die Möglichkeit der freien, unabhängigen und kreativen Entwicklung der Kriterien, anhand derer die eingesandte Literatur beurteilt werden soll, sowie die autonome Entscheidung, die aus der selbstständigen, begründeten und verantworteten Arbeit der Jury erwächst. Der geistige Freiraum, der der Jury in ihrem Arbeiten gewährt wird, wird als eine Chance gesehen, der sich die Jugendlichen selbstbewusst und verantwortungsvoll stellen.
7. Der Mindelheimer Philosophiepreis kann darüber hinaus einen besonderen Beitrag für die Lesetätigkeit junger Menschen leisten, wenn in Betracht gezogen wird, dass von den Juroren der Übergang von der Schule zur Universität als ein Abschluss eines Lesemodus gesehen

wird, in dem sich junge Menschen selbst einbringen können. Beide Juroren schränken ihr privates Lesen aufgrund der zeitintensiven akademischen Anforderungen an informatives Lesen ein. Lesen wird dominant zu einer Tätigkeit der Informationsbeschaffung und verliert den Aspekt dialogischer Auseinandersetzung. Fakten contra Poesie, dies drückt aus, dass ein kreativer Umgang mit Texten unterschiedlicher Provenienz im akademischen Alltag zu Gunsten analytischer Text-„arbeit“ aufgegeben wird oder aufgegeben werden muss. Die Dominanz dieses Lesemodus erfordert neue Formen der freizeitlichen Entspannung. Insofern kann der Mindelheimer Philosophiepreis noch einmal einen bewussten Kontrapunkt setzen, indem er Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II die Erfahrung eines intellektuellen Raums dialogischer Auseinandersetzung eröffnet, die mit dem sehenden Lesemodus verbunden und verwoben ist.

7. RESÜMEE

Am Ende der Darstellung gilt es nun, die anfangs gestellten Fragen noch einmal in Erinnerung zu rufen, um sie einer Beantwortung aus fachdidaktischer Sicht zuzuführen.

Besteht eine *spezifisch philosophische* Art des Lesens?

Offensichtlich muss die fachdidaktisch und fachphilosophisch geführte Diskussion um eine in Abgrenzung zu literarischen Texten spezifische Form philosophischer Texte um die Frage nach einer spezifisch philosophischen Form des Lesens von Texten erweitert werden. Wird die lesende Erstbegegnung der Schülerinnen und Schüler als eigenständiger intellektueller Akt akzeptiert und anerkannt, dann muss diesem Lesen fachdidaktische Aufmerksamkeit zugewandt werden. Es konnte gezeigt werden, dass die philosophiehistorische Tradition um einen beachtenswerten Strang der Philosophie der menschlichen Dinge weiß, der ein eigenständiges literarisches Schrifttum aufweisen kann, das sowohl bezüglich des Reflexionsniveaus als auch der sprachlichen Ausformung ihrer Texte durch Brillanz und Überzeugungskraft besticht. Anhand der literarisch-philosophischen Konzeption, wie sie im Werk Friedrich Nietzsches vorliegt, konnte gezeigt werden, dass diese Art literarischen Philosophierens einen eigenen philosophischen Lesemodus, der sehendes Lesen genannt werden kann, fordert. Sehendes Lesen, weil es sich beim Lesen dieser Texte um eine Art des Erkennens handelt, die bereits in attischer Tradition als Wiedererkennen verstanden wird. Der Leser erkennt sich und seine Welt in den Zeichen der Schrift, nimmt den gedanklichen Faden, der sich ihm zeigt und den er sehend erkennt, auf, um ihn durch Verknüpfung und Konfrontation mit dem ihm eigenen Wissen und Denken weiterzuspinnen und fortzusetzen. Dialogisch begegnet er dem Text, er tritt in die Auseinandersetzung mit dem, was er liest, durch die Weise, wie er liest. Dia-

logisch aber legt er den Faden selbst wiederum aus, so dass er von anderen erkannt und weitergesponnen werden kann. Möglich wird das dadurch, dass die Thematik und Art und Weise dieses moralistischen Philosophierens in sich Dialog und Begegnung, Provokation und Konfrontation a priori beinhaltet. Über die *conditio humana* kann nicht gesprochen werden, ohne dass der Leser sich dabei selbst angesprochen und in Anspruch genommen erkennt. Das Gegenteil von objektiver Distanz, nämlich subjektive Inanspruchnahme kennzeichnet den Lesemodus sehenden Lesens: Ein Lesemodus, in dem der Leser bereit ist, nicht nur Fragen zu stellen und zu bedenken, sondern sich und seine Lebensführung in Frage stellen zu lassen und zu hinterfragen. In der philosophischen Frage nach der *conditio humana* steht der Leser selbst mit seiner Existenz auf dem Spiel, er kann sich der Fraglichkeit bzw. Fragwürdigkeit menschlichen Existierens nicht entziehen.

Diese Dimension der Verwobenheit des Lesers in die Fragestellung des gelesenen Textes, die von ihm zuweilen vielleicht bedrängend, sicher aber immer und je neu anstoßend und provozierend erfahren wird, eigenes Erkennen bewusst zu machen und zu reflektieren, stellt wertvolles fachdidaktisches Potential zur Verfügung, auf das im Philosophieunterricht nicht ohne das Risiko der Konturlosigkeit verzichtet werden kann.

Sehendes Lesen nimmt die Schülerinnen und Schüler in ihrem Denken und Erkennen als Subjekte des Philosophieunterrichts und des dialogischen Philosophierens wahr. Gerade dieser Modus des Lesens kann als ergänzender Schritt eines sich im Dialog kennzeichnenden philosophischen Lesemodus beschrieben werden, der auf der Grundlage und in Ergänzung zur hermeneutischen Methodik der Textanalyse in seiner Dimension der Inanspruchnahme des lesenden Subjekts Eigenheit und Eigenart aufweist, die sich der Totalität reflexiver und reflektierter Praxis aussetzt.

Welche Rolle spielt das Lesen von Texten im Philosophieunterricht?

Es konnte im Verlauf der Arbeit gezeigt werden, dass ein fachdidaktischer Ansatz, der sich in exklusiver Weise (auf der Grundlage fachphilosophischer erkenntnistheoretischer Überlegungen) analytischer Textarbeit zuwendet, sein Interesse in verabsolutierender Weise auf die Methodik der Analyse des Textes im Unterricht und die hermeneutische Arbeit am Text im Philosophieunterricht fokussiert, so dass dadurch die Gefahr droht – und auch an dieser Stelle muss wieder betont werden, dass es sich nicht um eine notwendige Konsequenz, sondern eben eine Gefahr, ein Risiko handelt, das es zu bedenken gilt –, dass die Tätigkeit des Lesens als Erstbegegnung (der Schülerinnen und Schüler) mit dem Text in eine deminutive und inferiore Stellung innerhalb des methodischen Prozesses der Texterarbeitung gerät. Analyse und Exegese des Textes werden nach wissenschaftlich-methodischen Schritten und Vorgehensweisen vollzogen, die Tätigkeit des Lesens selbst ist jedoch nicht eine Art vorbereitender und hinführender (Grund-)Übung oder lediglich funktional und optional auf die Analyse hin verwiesen. Persönliche, subjektive Leseerfahrungen (der Schülerinnen und Schüler) aus der lesenden Erstbegegnung können nicht ohne Auswirkung auf die Lesemotivation der Schüler in den Hintergrund gestellt werden.

„Ebenso wichtig wie das, was ein Text sagt, ist ... das, was er *macht*, durch die Art und Weise seines Sagens.“⁵⁸⁹ Die von Lösener betonte Notwendigkeit der Beachtung der Unaustauschbarkeit des Textes und der damit verbundenen Eigenart seiner Sprache, die die Anwesenheit des Autors im Text dem Leser zeigt und – im Sinne sehenden Lesens – vor Augen stellt, bedarf aus fachdidaktischer Sicht einer Beachtung, die analytische Strukturierung und Erschließung ergänzt. Damit eröffnet sich ein zusätzlicher Raum, in dem neben der Analyse des propositionalen Gehalts der Bereich der rhythmischen Sinngliederung eine wesentliche Rolle spielt, der vom Leser als Individuum in je eigener Art und Weise wahrgenommen wird. Denn: „Es gibt keine geschriebene oder gesprochene Rede ohne Rhythmus, weil es keine Rede ohne Sinngliederung und damit ohne semantische Bedeutungsweise geben kann. Dabei gehören zum Rhythmus alle sprachlichen Momente, die an der Sinngliederung beteiligt sind: lexikalische Beziehungen und Reihungen, syntaktische Artikulation, phonetische Echofiguren und – im Geschriebenen – auch Interpunktion und typografische Anordnungen; im Gesprochenen kommen Interaktion, Betonungen, Tempo und Lautstärke hinzu.“⁵⁹⁰ Über die Darstellung der literarischen Eigenart moralistischer Philosophie konnte gezeigt werden, dass Interaktion, Betonung, auch Tempo nicht nur Aspekte des Gesprochenen – wie Lösener meint –, sondern darüber hinaus auch wesentliche Aspekte einer schriftlichen Philosophie der menschlichen Dinge bilden. Deshalb eignen sich die Werke dieser philosophischen Tradition in besonderer Weise dafür, mit Schülern der Sekundarstufen den Modus sehenden Lesens kennenzulernen und einzuüben.

Lesen als eigenständige intellektuelle Tätigkeit wird als eine der fundamentalen Kulturtechniken verstanden, die im Rahmen der schulischen Leseerziehung in der Primarstufe sowie in der Sekundarstufe I von den Schülerinnen und Schülern bereits erlernt und eingeübt wird und die deshalb von Seiten der Lehrkräfte des Philosophieunterrichts in der Sekundarstufe II als basale Fähigkeit vorausgesetzt und eingefordert werden kann. Der Philosophieunterricht greift also auf eine erlernte Lesetechnik zurück, die die Schülerinnen und Schüler vor allem im Deutsch- und Leseunterricht der Primar- und Sekundarstufe I erworben haben. Ausgegangen wird dabei davon, dass es – lediglich – einen für den gesamten Kanon der schulischen Unterrichtsfächer verbindlichen und fachübergreifenden Lesemodus gibt. Und dies auch in dem Fall, wenn (immer noch) ein grundsätzlicher Unterschied zwischen literarischen und philosophischen Texten betont wird, die Fachdidaktik sich also inhaltlich und formal von Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft abzugrenzen und abzuheben versucht. Somit wird in diesem didaktischen Ansatz die methodische Technik des Lesens der Texte im Philosophieunterricht aus dem literarischen Sprachunterrichtsbereich der Muttersprache übernommen, die methodische Analyse dieser Texte hingegen spezifisch philosophisch angegangen, wie dies für literarische Texte (im engeren Sinn) in der Weise als nicht möglich oder sinnvoll angesehen wird. Lesen wird als eine wesentlich literarische Fähigkeit verstanden, Interpretation und Auslegung der Texte davon abgesetzt als eine philosophische. Im Rahmen des Philosophieunterrichts muss dann auch nicht mehr das Lesen als basale Technik methodisch angegangen werden, denn damit würde man sich grenzüberschreitend auf die Ebene

⁵⁸⁹ Lösener, H., *Zwischen Wort und Wort*, 67.

⁵⁹⁰ A.a.O., 94.

des Sprachunterrichts begeben, sondern die Konzentration liegt im Unterschied zum literarischen Lesen auf der philosophisch-analytischen Methodik der Exegese der philosophischen Texte. In der Folge wird der Begriff Lesen in seinem Bedeutungsinhalt und in seinem Verständnis verschoben: Lesen bedeutet analysieren - und damit wird die Tätigkeit des Lesens an sich dem Ziel der methodischen Analyse dienstbar gemacht und untergeordnet. Der Akt des Lesens wird, wenn sich das lesende Verstehen eines komplexen Textgebildes für die Schülerinnen und Schüler als schwierig erweist, aus der Perspektive der intendierten Interpretation heraus methodisch so vorbereitet und angeleitet, dass Gliederungen, begleitende Arbeitsaufträge etc. bereits auf die nachfolgende Interpretation hinzielen. Die Analyse kann dann direkt an die Ergebnisse der lesenden Textarbeit der Schülerinnen und Schüler anschließen.

Noch einmal muss betont werden, dass es nicht darum gehen kann, methodisches Analysieren und Erschließen eines philosophischen Textes in seiner Bedeutung und Notwendigkeit für einen sachgemäßen Umgang mit philosophischer Literatur abzulehnen oder gar abzuwehren. Vielmehr soll darauf hingewiesen werden, dass die Entscheidung für einen ausschließlich (!) analytischen Textumgang didaktische Möglichkeiten und Chancen vergibt bzw. ungenutzt liegen lässt. Auch birgt eine sich verabsolutierend auf die Textanalyse zentrierte Methodik des Textumgangs in exklusivem Geltungsanspruch aus fachdidaktischer Sicht Gefahren in sich, die folgendermaßen benannt werden können:

1. Die Schülerinnen und Schüler bringen ihre Erwartung, dass sich an das Lesen des Textes eine methodische Analyse des Textes anschließt, bereits in die lesende Erstbegegnung mit dem Text ein und verlieren so eine Lesehaltung, die die Bedeutung der eigenen ursprünglichen Leseerfahrung ernst und wahr nimmt. Der Text wird so zur Pflichtlektüre und mit dem entsprechend eingeübten Lesemodus „erarbeitet“; Lesen wird zur Pflichtübung.
2. Lesen wird den Schülerinnen und Schülern indirekt und implizit als vorbereitende Technik des Textumgangs vorgestellt, die das lesende Subjekt in den Hintergrund stellt, eventuell auch den Text an sich, und die Textanalyse in das Zentrum. D.h. die subjektiven Voraussetzungen, die der Leser in die Exegese des Textes einbringt und die deshalb hermeneutisch notwendigerweise bedenkenswert sind, werden zum einen nicht artikuliert und bewusst gemacht, zum anderen aber auch noch durch die Verpflichtung auf die analytische Herangehensweise um ein wesentliches Merkmal erweitert, das selbst nicht Gegenstand der Reflexion wird.
3. Eigene Leseerfahrungen erscheinen angesichts der wissenschaftlich orientierten Textanalyse als inferior und hierarchisch untergeordnet. Dadurch, dass ihnen kein Raum für Reflexion und Artikulation ermöglicht wird, werden sie nachhaltig und dauerhaft

von den Schülerinnen und Schülern selbst in den Hintergrund gedrängt und nicht mehr – als für das Textverständnis relevant – bewusst gemacht. Es wäre jedoch nötig und wichtig, dass die Erstbegegnung mit dem Text in eine dialogische Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler untereinander wie auch zusammen mit der Lehrkraft eingebracht wird, da sie zu einem *erweiterten und erweiternden* Textverständnis sowie einem reflektierten Verständnis der persönlichen Schwierigkeiten im Umgang mit dem Text beiträgt.

4. Texte, die sich inhaltlich oder formal einer ausschließlich philosophisch-analytischen Erschließung sperren, insofern sie mit Hilfe hermeneutischer Methodik zwar in ihrer Fragestellung und literarischen Form erklärt, aber dabei in ihrem Anspruch an den Leser durchaus noch nicht verstanden werden, der darin besteht, dass sie den Leser existentiell in die Thematik ihrer Gedanken hineinnehmen und fordern, einen Dialog mit dem Leser herausfordern und eine subjektive Auseinandersetzung und Stellungnahme provozieren, finden kaum Beachtung.

Kann somit ein *spezifisch philosophischer Beitrag zur Leseerziehung* von Schülerinnen und Schülern eingefordert und angemahnt werden?

Aus der Erkenntnis des sehenden Lesens als einem Schritt innerhalb eines spezifisch philosophischen Lesemodus heraus ergibt sich die Konsequenz, dass nicht darauf verzichtet werden kann, mit den Schülerinnen und Schülern in dieser Weise dialogisch zu lesen ohne eine Verkürzung dessen zu riskieren, was Lesen im Philosophieunterricht bedeuten kann. Dass analytische Textarbeit ihren Sitz innerhalb der akademischen Argumentation und Auseinandersetzung hat, ist unbestritten, dass dialogisches Philosophieren und sehendes Lesen jedoch darüber hinaus im schulischen Bereich ihren eigenständigen Platz dort haben, wo Philosophie zudem verstanden wird als „Anleitung zum eigenen und gemeinsamen Philosophieren im Sinn des „Selbstdenkens“, von dem Kant gesprochen hatte“⁵⁹¹, ist „Grundlage gelingender Bildung im Medium des gemeinsamen Philosophierens“⁵⁹². Insofern kann und muss wohl auch eine Leseerziehung angemahnt und eingefordert werden, die über das Erlernen der fundamentalen Lesetechnik hinausgehend Lesen als einen Aspekt der Kulturtechnik des Philosophierens versteht. Die Erfahrungen aus der Juryarbeit des Mindelheimer Philosophiepreises zeigen, dass eine spezifisch philosophische Leseerziehung möglich und realisierbar ist, auch wenn es sich in diesem Projekt nicht um ein methodisches Vorgehen handelt, das 1:1 in den Philosophieunterricht übertragen werden kann. Vielmehr kann es als kritisches Potential in eine lebendige fachdidaktische Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Lesen philosophischer Texte im Philosophieunterricht eingebracht werden.

⁵⁹¹ Schnädelbach, H., Vorwort Philosophieunterricht. Eine situative Didaktik, 13.

⁵⁹² A.a.O., 15f.

Wolfram Eilenberger leitet 2011 seine Dankesrede anlässlich der Verleihung des Mindelheimer Philosophiepreises mit den Worten ein:

„Wer einen Preis erhält, muss etwas geschrieben haben, das die Zustimmung zahlreicher Mitmenschen gleichzeitig fand. In meiner Zunft gilt das nicht unbedingt als gutes Zeichen. Es sei denn natürlich, die Jury bestünde ausschließlich aus Jugendlichen, die mit ihrem Votum bekannten, durch das prämierte Werk zum Denken angestiftet, ja verführt worden zu sein – weshalb der Mindelheimer Philosophiepreis, denkt man erst einmal darüber nach, der einzige auf Erden ist, den ein philosophierender Mensch mit wirklich gutem Gewissen annehmen kann.“⁵⁹³

Anstiftung zum Denken durch gemeinsames Lesen – in diesem Fall im Team einer gemeinsamen Jury, die sich verantwortlich weiß, eine begründete und begründbare Entscheidung darüber zu fällen, welches Buch in besonderer Weise geeignet sein könnte, Gleichaltrige zum Denken zu verführen – ist das Anliegen des Mindelheimer Philosophiepreises, der versucht, einen eigenständigen intellektuellen Raum des dialogischen Philosophierens zu eröffnen, in dem Jugendliche angeregt werden, miteinander über die Frage nach einer eigenverantwortlichen Orientierung im Denken ins Gespräch zu kommen. Anregung bedeutet, dass Jugendliche einen konzeptionellen wie institutionellen Rahmen vorfinden, in dem sie als Subjekte des Philosophierens wahr- und ernst genommen werden. Eggerts Wort von den unterschiedlichen Bedingungen und Voraussetzungen für eine literarische Sozialisation wird im Modell des Mindelheimer Philosophiepreises auch auf die Ermöglichung philosophischer Sozialisation hin übernommen. Es wäre völlig verwegen und unrealistisch, wollte man davon ausgehen, den modellhaften Charakter des Preises so zu verstehen, als sollten und könnten Jugendliche dadurch grundsätzlich und allgemein zum Philosophieren angestoßen werden.

Einer der Grundbausteine dieses Modells liegt in der Freiwilligkeit der Mitarbeit und des Lesens, die immer mit der Möglichkeit zu rechnen hat, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, die sich aus unterschiedlichen persönlichen Gründen heraus nicht für ein solches Lesen entscheiden. Bei den jungen Menschen jedoch, die sich dafür entschieden haben, kann festgestellt werden, dass sie die Zeit als Juroren als persönlich wertvoll und hilfreich erfahren haben. In den Interviews hat sich gezeigt, dass die freiwillige Entscheidung für die Jurorentätigkeit und die Freiheit des Wählens und Beurteilens in der Jury unverzichtbar für die Entwicklung eines dialogischen Prozesses innerhalb der Jury sind. Deshalb ist aus fachdidaktischer Perspektive auch in diesem Punkt Eggert zuzustimmen, wenn er von der Notwendigkeit eines Anregungsklimas spricht, das für literarische – und wir können ergänzen philosophisch-literarische – Einübung unabdingbar ist; dies gilt in gleicher Weise für die Einübung in dialogisches Philosophieren, das ebenfalls Möglichkeiten des gemeinsamen Entwickelns und Erarbeitens gedanklicher Auseinandersetzung aufzeigt, ohne Verpflichtung zu wollen. „Wie literarische Bildung – weil historisch wandelbar – nicht ein für allemal normativ zu definieren ist, so gibt es günstigere und ungünstigere Bedingungen für literarische Sozialisationen, aber keine planbaren Garantien. Das

⁵⁹³ Eilenberger, W., Der Fluss des Philosophierens – Über eine Erfahrung für alle (unveröff. Rede vom 01. 06. 2011)

läßt sich schon in der einzelnen Familie beobachten, in der es bei sonst gleichen Rahmenbedingungen unter den Kindern Leser und Nicht-Leser geben kann. Schule kann nur (neben der traditionellen Aufgabe, allgemeine Lesefähigkeit zu vermitteln – was schon schwierig genug ist) ein Anregungsklima für Literatur schaffen (und auf diesem Felde ließe sich in der Tat einiges verbessern) und etwas zu literarischem Wissen und immer bedeutsamer werdenden Orientierungs- und Selektionskompetenzen beitragen.⁵⁹⁴ Wenn Schule zusammen mit ideellen und finanziellen Unterstützern und Sponsoren ein Anregungsklima für gemeinsames Philosophieren schafft, bei dem es darum geht, dass junge Menschen in die Lage gesetzt werden, im Denken zu selektieren und sich zu orientieren, dann werden damit jungen Menschen durchaus günstige äußere Rahmenbedingungen angeboten, deren innere Ausformung und inhaltliche Ausgestaltung von den Jugendlichen selbst geleistet wird. „Man muss beim Lesen (vielleicht noch mehr als bei anderen Medienhandlungen) von einem umfassenden Engagement des lesenden Subjekts ausgehen. Es ist nicht nur kognitiv im oben ausgeführten Sinn aktiv, sondern es ist als Ganzes, also auch mit seinen affektiven Komponenten, mit seinem **Weltwissen** und mit seiner Fähigkeit, die Erfahrungen anderer auf sich zu **reflektieren**, verstrickt in die Konstruktionen der Lektüre. Schaut man auf kindliches Lesen, so ist ganz deutlich, dass es diese **innere Beteiligung** und Umlegung des Gelesenen auf die Lebenswelt ist, die den Reiz des Lesens ausmacht: Das Lesen ist in seinen Anfängen ein wunschorientierter Vorgang, und es bleibt das im Kern bis hinein in die Verästelungen erwachsener ausdifferenzierter Lesehaltungen. Sogar da, wo Lektüre ganz äußeren Zwecken folgt, wird sie immer noch am Laufen gehalten von den Verlockungen zu subjektiver Beteiligung, vom Begehren nach Sinn.“⁵⁹⁵

Innere Beteiligung am Gelesenen und die sich daraus und daran anschließende Reflexion, die sich der Lebenswelt des Textes wie auch der eigenen und darin der Frage nach einem verantworteten Lebensentwurf in dieser Welt zuwendet, ist mit der Methodik analytischer Textarbeit allein nicht zu bewältigen, dazu bedarf es ergänzend wie erweiternd einer philosophischen Methode des Lesens, die um die existentielle Inanspruchnahme des philosophierenden Subjekts durch das Gelesene weiß und die deshalb Lesen als eine Form gedanklicher Begegnung und Bewegung versteht, in der der Leser sieht, was sich ihm zu erkennen gibt.

⁵⁹⁴ Eggert, H., Was kann literarische Bildung heute heißen?, 579.

⁵⁹⁵ Rosebrock, C., Nix, D., Grundlagen der Lesedidaktik, 21.

LITERATUR

- Adler, M.J., van Doren, C.*, *Wie man ein Buch liest*, Frankfurt/M., 2007.
- Altenhein, H.*, „Das viele Lesen ist dem Denken schädlich“. Lektüre zu Lichtenbergs Zeit, abgerufen unter: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/3145/4/Sammelmappe3.pdf> (15.04.2014).
- Anz, T.*, *Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen*, München 1998.
- Augustinus, A.*, *Soliloquia - De immortalitate animae. Latine et Germanice*, hg. von Müller, H., Zürich 1954.
- Bahmer, L.*, *Schriftlichkeit und Rhetorik: Das Beispiel Griechenland. Ein Beitrag zur historischen Schriftlichkeitsforschung*, Hildesheim-Zürich-New York 2000.
- Balmer, H.P.*, *Montaigne und die Kunst der Frage. Grundzüge der „Essais“*, Tübingen 2008.
- ders.*, *Philosophie der menschlichen Dinge. Die europäische Moralistik*, Bern 1981.
- Balliet, M.*, „In der Philosophie kommt alles auf die Idee an“ - Vom Umgang mit Texten im Philosophieunterricht (Schwerpunkt Sek. II), in: *Steenblock, V., u.a.*, Hg., *Praktische Philosophie/Ethik. Ein Studienbuch*, Berlin 2013, 198-212.
- Baumgärtner, A.C., u.a.*, Hg., *Lesen - Ein Handbuch*, Hamburg 1973.
- Bernardy, J.*, Ästhetisches Erkenntnisinteresse und literarische Artikulationsform, XXII. Deutscher Kongress für Philosophie, 11. - 15. September 2011, Ludwig-Maximilians-Universität München 2012 (<http://epub.ub.uni-muenchen.de/12553/>).
- ders.*, Philosophie in ihren literarischen Formen. Experimentelle (Text)Ästhetik, Selbsttechniken und Dekonstruktion, in: Schwarte, L., Hg., *Kongress-Akten des VIII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Ästhetik*, Düsseldorf 2012 (<http://www.dgae.de/kongress-akten-band-2.html>).
- Birnbacher, D.*, *Das sokratische Gespräch*, Stuttgart 2002.
- Blumenberg, H.*, *Die Lesbarkeit der Welt*, Frankfurt a.M. 1983.
- Bonfadelli, H.*, Häppchenlesen auf dem Vormarsch, in: *The European*, 13. 02. 2011. Abgerufen unter: <http://www.theeuropean.de/heinz-bonfadelli/5191-buch-und-lesen-im-wandel> [06.01.2014].
- ders.*, Zur Konstruktion des (Buch-)Lesers. Universitäre Kommunikationswissenschaft und angewandte Medienforschung, in: *Rühr, S., Kuhn, A.*, Hg., *Sinn und Unsinn des Lesens. Gegenstände, Darstellungen und Argumente aus Geschichte und Gegenwart*, Göttingen 2013, 161-179.

- Brandt, R.*, Die Interpretation philosophischer Werke, in: *Rehfus, W., Becker, H.*, Hg., Handbuch des Philosophieunterrichts, Düsseldorf 1986, 229-241.
- Breuninger, R.*, Die Philosophie der Subjektivität im Zeitalter der Wissenschaften. Zum Denken von Walter Schulz, Stuttgart 2004.
- Brüning, B.*, Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien, Weinheim-Basel-Berlin 2003.
- Bultmann, R.*, Das Problem der Hermeneutik, in: *ders.*, Glauben und Verstehen, Bd. 2, Tübingen 1952, 211-235.
- Casper, B.*, Hg. Phänomenologie des Idols, Freiburg/München 1981.
- Chartier, R., Cavallo, G.*, Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm, Frankfurt a.M. 1999.
- Comenius, J. A.*, Orbis sensualium pictus, Nürnberg 1658, abgerufen unter: http://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost17/Comenius/com_o000.html [6. 01. 2015].
- Conrads, H., Müller, M.*, Zur Arbeit mit Texten im Philosophieunterricht, in: *Rehfus, W., Becker, H.*, Hg., Handbuch des Philosophieunterrichts, Düsseldorf 1986, 280-288.
- Dauber, K.*, Der Werkzeugkasten des Philosophen, in: ZDPE 4(2004), 333-338.
- Dehn, M., Payrhuber, F.-J., Schulz, G., Spinner, K.H.*, Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule, in: *Franzmann, B.*, u.a., Hg., Handbuch Lesen, München 1999, 568-637.
- Djuric, M.*, Nietzsche und die Metaphysik (Monographien und Texte zur Nietzsche-Forschung Bd. 16), Berlin-New York 1985.
- Eco, U.*, Die Kunst des Bücherliebens, München 2011.
- Eggert, H.*, Was kann literarische Bildung heute heißen?, in: *Gey, T.*, Hg., Die deutsche Literatur im 20. Jahrhundert (Germanistentag 1992), Berlin 1992, 567-580.
- ders., Garbe, Ch.*, Literarische Sozialisation, Stuttgart-Weimar 1995.
- ders., Graf, W.*, Lektürebiographie als Gegenstand und Methode in der Lehrausbildung, in: *Gey, T.*, Hg., Die deutsche Literatur im 20. Jahrhundert (Germanistentag 1992), Berlin 1992, 773-787.
- Euringer, Ch. M.*, Vernunft und Argumentation. Metatheoretische Analysen zur Fachdidaktik Philosophie, Habil.schrift Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt 2006.
- Feger, H.*, Hg., Handbuch Literatur und Philosophie, Stuttgart 2012.
- Figal, G.*, Nietzsche. Eine philosophische Einführung, Stuttgart 1999.
- Freud, A.*, u.a., Hg., Gesammelte Werke, Bd. 14, Frankfurt a.M. 1963.
- Fricke, H.*, Kann man poetisch philosophieren? Literaturtheoretische Thesen zum Verhältnis von Dichtung und Reflexion am Beispiel philosophischer Aphoristiker, in: *Gabriel, G., Schildknecht, C.*, Hg., Literarische Formen der Philosophie, Stuttgart 1990, 26-39.

- Frisk, H., Hg., Griechisches etymologisches Wörterbuch, Bd.I und II, Heidelberg 1973.
- Gabriel, G., Literarische Formen und nicht-propositionale Erkenntnis in der Philosophie, in: Gabriel, G., Schildknecht, C., Hg., Literarische Formen der Philosophie, Stuttgart 1990, 1-25.
- ders., Schildknecht, C., Hg., Literarische Formen der Philosophie, Stuttgart 1990.
- ders., Über Bedeutung in der Literatur. Zur Möglichkeit ästhetischer Erkenntnis, in: AZP 8(1983), 7-21.
- Garve, C., „Von der Popularität des Vortrags“, in: ders., Popularphilosophische Schriften über literarische, ästhetische und gesellschaftliche Gegenstände, Bd. II, Faksimile, Stuttgart 1974.
- Gefert, C., Denken ohne Midas-Effekt. Philosophische Bildung jenseits der Proposition, in: ZDPE 2(2004), 108-114.
- ders., Text und Schrift. Dekonstruktivistische Verfahren in philosophischen Bildungsprozessen, in: ZDPE 2(2000), 133-139.
- ders., Theatrales Philosophieren, in: Rolf, B. u.a., Hg., Orientierung durch Philosophieren (Philosophie und Bildung Bd. 6), Berlin 2007, 85-86.
- Georges, K.E., Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch, Bd. II, Hannover 141976.
- Gerhardt, V., Experimentalphilosophie – Über existenzielle und pragmatische Motive im gegenwärtigen Denken, in: Schwarte, L., Experimentelle Ästhetik, VIII. Kongress der Deutsche Gesellschaft für Ästhetik, <http://www.dgae.de/kongress-akten-band-2.html>, PDF, 2011.
- ders., Friedrich Nietzsche, München 42006.
- ders., Pathos und Distanz. Studien zur Philosophie Friedrich Nietzsches, Stuttgart 1988.
- Gleim, B., Westermann, F., „Dieses universitäre Lesen, was ich gelernt hab, oder dachte, ich hätte es gelernt“. Einer will doch kein Deutschlehrer werden und schreibt einen Roman, in: Larcher, D., Spiess, C., Hg., Lesebilder. Geschichten und Gedanken zur literarischen Sozialisation, Reinbek b. Hamburg 1980, 83-107.
- Graf, W., Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz (Leseforschung Bd. 1), Münster 2004.
- ders., Lesen und Biographie. Eine empirische Fallstudie zur Lektüre der Hitlerjugendgeneration, Tübingen-Basel 1997.
- Greiner, L., Das Niveau sinkt, in: Der Spiegel 40/2012, abgerufen unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-88861729.html> [29.04.2014].
- Greven, J., Grundzüge einer Sozialgeschichte des Lesers und der Lesekultur, in: Baumgärtner, A.C., u.a., Hg., Lesen – Ein Handbuch, Hamburg 1973, 117-133.
- Grimm, J. u. W., Deutsches Wörterbuch, München 1984.

- Groeben, N.*, Zukunft des Lesens. Folgerungen für den Lese-Begriff, in: *Maas, J.F., Ehmig, S.C.*, Hg., Zukunft des Lesens. Was bedeuten Generationswechsel, demografischer und technischer Wandel für das Lesen und den Lesebegriff?, Mainz 2013.
- Halder, A.*, Aktion und Kontemplation, in: *Böckle, F.*, u.a., Hg., Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Bd. 8, Freiburg i.Br. 1980, 72-98.
- ders.*, Bild und Wort. Zur Frage des religiösen Sprechens als Geschichte, in: *Casper, B.*, Hg., Phänomenologie des Idols, Freiburg i.Br./München 1981, 65-105.
- ders.*, Im Sprechen: Sehen und Hören. Die Ursprünglichkeit menschlicher Rede von Gott und Welt, in: *Wenzler, L.*, Hg. Die Stimme in den Stimmen. Zum Wesen der Gotteserfahrung, Düsseldorf 1992, 31-73.
- Hart Nibbrig, C. L.*, Warum lesen? Ein Spielzeug zum Lesen, Frankfurt/M. 1983.
- Henrich, D.*, Werke im Werden. Über die Genesis philosophischer Einsichten, München 2011.
- Hettche, T.*, Was wir verlieren. Mit dem Ende der Buchkultur steht so viel mehr auf dem Spiel, als wir denken, in: *Cicero* 8/2012, 110-115.
- Hiss, T.*, Vom Lesen zum Schreiben – vom Schreiben zum Lesen. Strukturalistische und dekonstruktivistische Profile für den Philosophieunterricht, in: *ZDPE* 2(2000), 140-148.
- Hofer, R.*, Kompetenzorientierte Wissensbildung und epistemische Werterziehung: Anregungen für die philosophiedidaktische Agenda, in: *ZDPE* 2(2014), 55-70.
- Hofmann, J.B.*, Etymologisches Wörterbuch des Griechischen, Darmstadt 1966.
- Hurrelmann, B.*, Leseförderung. Basisartikel, in: *Praxis Deutsch* 21(127) 1994, 17-25.
- Iser, W.*, Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, Paderborn 1984.
- Jauß, H.R.*, Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Frankfurt/M. 1984.
- JIM Studie 2013* (Jugend, Information, (Multi-)Media), abgerufen unter: <http://www.mpfs.de/index.php?id=623> [06.01.2014].
- Jolles, A.*, Einfache Formen: Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Witz, Tübingen 1982.
- Kamerbeck, J. Jr.*, Drei Hypostasen des Lesers. Eine Montage, in: *van Ingen, F.*, u.a., Hg., Dichter und Leser. Studien zur Literatur, Groningen 1972, 196-211.
- Kannetzkky, F.*, paradoxes denken, Paderborn 2000.
- ders.*, Art. Paradox/Paradoxie, in: *Sandkühler, H.J.*, Enzyklopädie Philosophie, Bd. 2, Hamburg 2010.

- Kastberger, K.*, Die Dichter und das Denken. Wechselspiele zwischen Literatur und Philosophie, Wien 2004.
- Kaulbach, F.*, Nietzsches Idee einer Experimentalphilosophie, Köln 1980.
- Kilian, R.*, Ich bringe Leben in euch, Stuttgart 1975.
- Klieme, E., u.a.*, Hg., PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster 2010, abgerufen unter:
http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3526/pdf/DIPF_PISA_ISBN_2450_PDFX_1b_D_A.pdf .
- Kluge, F.*, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin-New York 221989.
- König, D. v.*, Lesesucht und Lesewut, in: *Göpfert, H.G.*, Hg., Buch und Leser, Hamburg 1977, 89-124.
- Kreibich, H., Ehmig, S.C.*, Hg., Lesefreude trotz Risikofaktoren. Eine Studie zur Lesesozialisation von Kindern in der Familie, Mainz 2010.
- Künast, H-J.*, Lesen macht krank und kann tödlich sein. Lesesucht und Selbstmord um 1800, in: *Rühr, S., Kuhn, A.*, Hg., Sinn und Unsinn des Lesens. Gegenstände, Darstellungen und Argumente aus Geschichte und Gegenwart, Göttingen 2013, 121-141.
- Langebeck, K.*, Verfahren der Texterschließung im Philosophieunterricht, in: ZDP 7(1985), 3-11.
- Law, S.*, The Philosophy Files. What's it all about?, London 2006.
- ders.*, The Philosophy Gym. 25 short adventures in thinking, London 2004.
- ders.*, The War for Children's Minds, London-New York 2008.
- ders.*, Warum die Kreter lügen, wenn sie die Wahrheit sagen. Eine Anleitung zum Philosophieren, Frankfurt a.M. 2010.
- Lenk, E.*, Achronie. Über literarische Zeit im Zeitalter der Medien, in: *Huber, J., Müller, A.*, Hg., Instanzen/Perspektiven/Imaginationen (Interventionen 4), Basel, Frankfurt a.M. 1995, 177-190.
- Leroy, H.*, Jesus - Lehrer des Weges der Gerechtigkeit, in: *Ziegenaus, A.*, Hg., Wegmarken der Christologie, Donauwörth 1980, 11-42.
- ders.*, „Wer sein Leben gewinnen will ...“ Erlöste Existenz heute, in: FZPhilTh (25) 1978, 171-186.
- Lichtenberg, G. Ch.*, Werke in einem Band, Bibliothek deutscher Klassiker, Berlin-Weimar 41982.
- Liddell, H.G., Scott, R., Jones, H.S.*, A Greek-English Lexicon, Oxford 1940.
- Lösener, H.*, Zwischen Wort und Wort: Interpretation und Textanalyse, München 2006.
- Maas, J.F., Ehmig, S.C., Uehlein, S.*, Hg., Was geschieht beim Lesen im Gehirn? Grundlagen und Erkenntnisse der Hirnforschung und ihre Relevanz für die Leseförderung, Mainz 2011.

- ders.*, Ehmig, S.C., Hg., Zukunft des Lesens. Was bedeuten Generationswechsel, demografischer und technischer Wandel für das Lesen und den Lesebegriff?, Mainz 2013.
- Macho, T.*, Bilderflut oder Bilderkrise. Vorläufige Überlegungen zum Streit zwischen Augen und Ohren, in: *Huber, J., Müller, A.*, Hg., Instanzen/Perspektiven/Imaginationen (Interventionen 4), Basel/Frankfurt a.M. 1995, 159-175.
- ders.*, „Kultur ist eine Ordensregel.“ Zur Frage nach der Lesbarkeit von Kulturen als Texten, in: *Neumann, G., Weigel, S.*, Hg., Lesbarkeit der Kultur. Literaturwissenschaft zwischen Kulturtechnik und Ethnographie, München 2000, 223-244.
- Mainberger, S.*, Schriftskepsis. Von Philosophen, Mönchen, Buchhaltern, Kalligraphen, München 1995.
- Mallarmé, S.*, Sämtliche Gedichte, Heidelberg 1957.
- Mann, Th.*, Nietzsches Philosophie im Lichte unserer Erfahrung, Berlin 1948.
- Marquard, O.*, Abschied vom Prinzipiellen, Stuttgart 1987.
- Marrou, H. I.*, Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum, München 1977.
- Martens, E.*, Der Faden der Ariadne oder: Warum alle Philosophen spinnen, Leipzig 2000.
- ders.*, Einführung in die Didaktik der Philosophie, Darmstadt 1983.
- ders.*, Ich denke, also bin ich. Grundtexte der Philosophie. Eingeleitet und kommentiert von Ekkehard Martens, München 2003.
- ders.*, Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover 2013.
- ders.*, Orientierung durch den Philosophieunterricht – Philosophieren als elementare Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung, in: *Rolf, B.* u.a., Hg., Orientierung durch Philosophieren (Philosophie und Bildung Bd. 6), Berlin 2007, 6-15.
- ders.*, Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart 1999.
- ders.*, „Werkzeugkasten und Schatztruhe“. Ein Ausbildungskonzept für das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen im Unterricht, in: *Hügli, A., Chiesa, C.*, Red., Philosophie und Bildung. Bildung durch Philosophie, StPh 25/2006, Basel 2006, 71-89.
- ders.*, Wozu Philosophie in der Schule?, in: *Meyer, K.*, Hg., Texte zur Didaktik der Philosophie, Stuttgart 2010, 156-174.
- Meyer, K.*, Hg., Texte zur Didaktik der Philosophie, Stuttgart 2010.
- Montaigne, M.*, Essais, hg. von *Franz, A.*, Köln 2005.
- Montinari, M.*, Nietzsche lesen, Berlin-New York 1982.

- Müller, M., Halder, A., Hg., Kleines Philosophisches Wörterbuch, Freiburg 1977.
- Müller-Lauter, W., Nietzsche. Seine Philosophie der Gegensätze und die Gegensätze seiner Philosophie, Berlin-New York 1971.
- Niehues-Pröbsting, H., Die antike Philosophie. Schrift, Schule, Lebensform, Frankfurt a.M. 2004.
- Niemeyer, C., Nietzsche-Lexikon, Darmstadt 2009.
- Nietzsche, F., Die nachgelassenen Fragmente. Eine Auswahl, hg. von Wohlfahrt, G., Stuttgart 1996.
- ders., Digitale kritische Gesamtausgabe. Werke und Briefe (based on the critical text by G. Colli and M. Montinari, Berlin/New York 1967 -, edited by Paolo D'Iorio), aufrufbar unter: <http://www.nietzschesource.org>
- ders., Gedichte, Stuttgart 1964.
- Pape, W., Griechisch-Deutsches Handwörterbuch, Braunschweig 1880, <http://www.zeno.org/Pape-1880>.
- Passow, F.L., Handwörterbuch der griechischen Sprache, Bd. I, Darmstadt 1970.
- Patzig, G., Über den Umgang mit Texten der philosophischen Tradition, in: Meyer, K., Hg., Texte zur Didaktik der Philosophie, Stuttgart 2010, 175-197.
- Petrucci, A., Lesen um zu lesen: Eine Zukunft für die Lektüre, in: Chartier, R., Cavallo, G., Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm, Frankfurt a.M. 1999, 499-530.
- Pfeifer, V., Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung, Stuttgart 2009.
- Pfeiffer, E., Hg., Friedrich Nietzsche – Paul Ree – Lou von Salome. Die Dokumente ihrer Begegnung, Frankfurt/M. 1970.
- Pfister, J., Fachdidaktik Philosophie, Bern-Stuttgart-Wien 2010.
- ders., Werkzeuge des Philosophierens, Stuttgart 2013.
- Pieper, A., „Ein Seil, geknüpft zwischen Thier und Übermensch.“ Philosophische Erläuterungen zu Nietzsches Also sprach Zarathustra von 1883, Basel 2010.
- dies., Schön ist, was gefällt – Ästhetische Orientierung, in: Rolf, B. u.a., Hg., Orientierung durch Philosophieren (Philosophie und Bildung Bd. 6), Berlin 2007, 27-41.
- dies., Wozu Bildung?, in: Birnbacher, D., u.a., Hg., Philosophie und ihre Vermittlung. Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag, Hannover 2003, 60-70.
- dies., Thurnherr, U., Was sollen Philosophen lesen?, Berlin 1994.
- Pindar, Oden, hg. v. Dönt, E., Stuttgart 1986.

PISA-Berichte:

<http://pisa.dipf.de/de/pisa->

[2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Zusammenfassung.pdf.](http://pisa.dipf.de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Zusammenfassung.pdf)

[http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/PISA_EBook_ISBN3001.pdf.](http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/PISA_EBook_ISBN3001.pdf)

Platon, Theätet, hg. v. *Martens, E.*, Stuttgart 1981.

Prenzel, M., u.a., Hg., PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland, Münster 2013, abgerufen unter: [http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/PISA_EBook_ISBN3001.pdf.](http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/PISA_EBook_ISBN3001.pdf)

Prondczynsky, Andreas v., "Lesen" als Metapher der Weltaneignung, in: *ZfPäd* 39 (1993), 257-273.

Prossliner, J., Licht wird alles, was ich fasse. Lexikon der Nietzsche-Zitate, München 2000.

Rehfus, W., Der Philosophieunterricht: Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden, Stuttgart-Bad Canstatt 1986.

ders., Didaktik der Philosophie, Düsseldorf 1980.

ders., Becker, H., Hg., Handbuch des Philosophieunterrichts, Düsseldorf 1986.

Richter, D., Die Leser und die Lehrer. Bilder aus der Geschichte der literarischen Sozialisation, in: *Larcher, D., Spiess, C.*, Hg., *Lesebilder. Geschichten und Gedanken zur literarischen Sozialisation*, Reinbek b. Hamburg 1980, 201-222.

Rösch, A., Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER (Philosophie in der Schule Bd.13), Berlin 2009.

Rohbeck, J., Didaktik der Philosophie und Ethik, Dresden 2008.

ders., Hg., Didaktische Konzeptionen, *JDPhe* 13(2012), Dresden 2013.

ders., Thurnherr, U., Steenblock, V., Hg., Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik (*JDPhe* 2008), Dresden 2009.

ders., Literarische Form des Philosophierens im Unterricht, in: *ZDPE* 2(2004), 90-101.

ders., Philosophische Methoden im Unterricht, in: *Meyer, K.*, Hg., *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Stuttgart 2010, 237-253.

ders., Rousseau – Dichter und Philosoph oder: Über philosophische Dichtung. Plädoyer für literarisches Philosophieren im Unterricht, in: *ZDPE* 2(2013), 3-12.

ders., Transformationen. Zum Problem der Vermittlung in der Philosophiedidaktik, in: *Birnbacher, D.*, u.a. (Hg.), *Philosophie und ihre Vermittlung*. FS Ekkehard Martens, Hannover 2003, 71-82.

ders., Zehn Arten, einen Text zu lesen, in: *ZDPE* 23(2001), 286-292.

- Rolf, B. u.a. (Hg.), Orientierung durch Philosophieren (Philosophie und Bildung Bd. 6), Berlin 2007.
- Rosebrock, C., Nix, D., Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, Hohengehren 2008.
- Rosenberg, J., Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger, Frankfurt a.M. 2006.
- Roszbacher, K., Lesen. Was sonst? Eine Abschiedsvorlesung als Eröffnungsvortrag, in: Beutner, E., Tanzer, U., Hg., lesen.heute.perspektiven, Innsbruck 2010, 15-28.
- Rühr, S., Kuhn, A., Hg., Sinn und Unsinn des Lesens. Gegenstände, Darstellungen und Argumente aus Geschichte und Gegenwart, Göttingen 2013.
- Runtenberg, C., Essays und Aphorismen. Reflexionen von Theodor W. Adorno im Philosophieunterricht, in: ZDPE 2(2004), 102-107.
- Safranski, R., Nietzsche, München 1999.
- Schlechta, K., Nietzsche-Chronik, München 1984.
- Schmidt, D., Reading literacy mit philosophischen Texten. Zur Konzeption einer empirischen Studie über die Messbarkeit von Reflexions- und Verstehensprozessen im Philosophieunterricht, in: Rohbeck, J., Thurnherr, U., Steenblock, V., Hg., Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 2008), Dresden 2009, 65-81.
- Schmidt, H., Synonymik der griechischen Sprache, Bd. I, Amsterdam 1967.
- Schmucker-Hartmann, J., Grundzüge einer Didaktik der Philosophie (Mainzer Philosophische Forschungen Bd. 23), Bonn 1980.
- Schnädelbach, H., Das Projekt „Aufklärung“ – Aspekte und Probleme, in: Birnbacher, D., u.a., Hg., Philosophie und ihre Vermittlung. Ekkehard Martens zum 60. Geburtstag, Hannover 2003, 188-201.
- ders., Vernunft und Geschichte. Vorträge und Abhandlungen, Frankfurt a.M. 1987.
- ders., Vorwort, in: Fröhlich, M., Langebeck, K., Ritz, E., Philosophieunterricht. Eine situative Didaktik, Göttingen 2014, 11-16.
- Schneider, U., Anomie der Moderne. Soziale Norm und kulturelle Praxis des Lesens, in: Rühr, S., Kuhn, A., Hg., Sinn und Unsinn des Lesens. Gegenstände, Darstellungen und Argumente aus Geschichte und Gegenwart, Göttingen 2013, 143-157.
- Schön, E., Die gegenwärtige Lesekultur in historischer Perspektive, in: Gey, T., Hg., Die deutsche Literatur im 20. Jahrhundert (Germanistentag 1992), Berlin 1992, 721-738.
- ders., Geschichte des Lesens, in: Franzmann, B., u.a. (Hg.), Handbuch Lesen, München 1999, 1-85.

- ders.*, Zur aktuellen Situation des Lesens und zur biographischen Entwicklung des Lesens bei Kindern und Jugendlichen, Oldenburg 1996.
- Schönbaß, D.*, Lesen oder Nichtlesen – das ist *heute* die Frage. Eine empirische Studie zur Lesefreude von 10- und 14-Jährigen, in: *Beutner, E., Tanzer, U.*, Hg., *lesen.heute.perspektiven*, Innsbruck 2010, 66-82.
- Schwarz, E.*, Eine kleine Phänomenologie des Lesens, in: *Wespennest* 104 (1996), 74-81.
- Seel, M.*, Paradoxien der Erfüllung. Philosophische Essays, Frankfurt/M. 2006.
- ders.*, Theorien, Frankfurt/M. 2009.
- ders.*, Vom Handwerk der Philosophie, München-Wien 2001.
- Silbermann, A.*, Von der Kunst der Arschkriecherei, Hamburg 1998.
- Sloterdijk, P.*, Regeln für den Menschenpark, Frankfurt a.M. 1999.
- ders.*, Selbstversuch. Ein Gespräch mit Carlos Oliveira, München/Wien 1999.
- Snell, B., Erbse, H.*, Hg., Lexikon des frühgriechischen Epos (LfgrE), Bd. III, Göttingen 2004.
- Soentgen, J.*, Wie man schwierige Texte liest, in: *ZDPE* 3(1998), 173-178.
- Staiger, E., Dewitz, H.G.*, Hg., Der Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe, Frankfurt/M. 2005.
- Steenblock, V.*, Faszination Denken. Eine Einführung in die Philosophie, München 2000.
- ders.*, Philosophie und Lebenswelt. Beiträge zur Didaktik der Philosophie und Ethik, Hannover 2012.
- ders.*, Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie, Münster 2011.
- ders., Balliet, M., Barz, S.*, Hg., *Praktische Philosophie/Ethik. Ein Studienbuch*, Berlin 2013.
- ders.*, Textkonstruktion und philosophisch-ethische Reflexivität. Überlegungen zu einer Nutzung von Elementen neuerer Leseforschung für den Philosophieunterricht, in: *Rohbeck, J., Thurnherr, U., Steenblock, V.*, Hg., *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 2008)*, Dresden 2009, 47-63.
- Stegmaier, W.*, Friedrich Nietzsche zur Einführung, Hamburg 2011.
- Stiftung Lesen*, Jahresbericht 2012. Berichtszeitraum 01.01.2012 – 31.12.2012, Mainz 2013.
- Stiftung Lesen*, Hg., *Lesen in Deutschland 2008. Eine Studie der Stiftung Lesen*, Mainz 2009.
- Svenbro, J.*, Archaisches und klassisches Griechenland: Die Erfindung des stillen Lesens, in: *Chartier, R., Cavallo, G.*, *Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm*, Frankfurt a.M. 1999, 59-96.
- Tichy, M.*, Bilderdenken. Zu Tiedemanns Kritik an der Verselbständigung präsentativer Formen im Philosophieunterricht, in: *ZDPE* 3(2011), 244-251.

- Tiedemann, M.*, Außerschulische Lernorte im Philosophie- und Ethikunterricht, in: ZDPE 1(2013), 3-10.
- ders.*, Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen, Berlin 2011.
- ders.*, Problemorientierte Philosophiedidaktik, in: ZDPE 1(2013), 85-96.
- ders.*, Problemorientierung: theoretische Begründung und praktische Realisierung, in: *Rohbeck, J.*, Hg., Didaktische Konzeptionen, JDPHE 13(2012), Dresden 2013, 35-48.
- ders.*, Zwischen blinden Begriffen und leerer Anschauung, in: ZDPE 1(2014), 95-103.
- Türcke, C.*, Erregte Gesellschaft. Philosophie der Sensation, München 2002.
- ders.*, Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults, Lüneburg 21994.
- ders.*, „Wie das Lernen sein Gewicht verliert“, in: Süddeutsche Zeitung Nr. 176 vom 1. 08. 2012, S.12.
- van der Leeuw, K., Mostert, P.*, Der Dschungel und der Kompass. Textverstehen im Philosophieunterricht, in: ZDP 7(1985), 42-48.
- van Ingen, F.*, u.a., Hg., Dichter und Leser. Studien zur Literatur, Groningen 1972.
- vom Lehn, B.*, Gute Selbstdarstellung, schlechte Sprachbeherrschung. In: faz vom 15.07.2012, abgerufen unter: <http://www.faz.net/aktuell/berufchance/kennntnisse-von-studienanfängern-gute-selbstdarstellung-schlechte-sprachbeherrschung-11811473.html> [29.04.2014].
- Wagner, K.*, Handke als Leser, in: *Beutner, E., Tanzer, U.*, Hg., lesen.heute.perspektiven, Innsbruck 2010, 140-149.
- Walde, A., Hofmann J.B.*, Hg., Lateinisches etymologisches Wörterbuch, Bd. II, Heidelberg 1954.
- Walser, M.*, Der Leser hat das Wort. Eine Liebeserklärung, Hildesheim 2012.
- ders.*, Des Lesers Selbstverständnis. Ein Bericht und eine Behauptung (Parerga 12), Eggingen 1993.
- ders.*, Nietzsche lebenslänglich. Eine Seminararbeit, Hamburg 2010.
- Windgätter, C.*, Rauschen. Nietzsche und die Materialitäten der Schrift, in: Nietzsche-Studien (33) 2004, 1-36.
- Wittmann, R.*, Gibt es eine Leserevolution am Ende des 18. Jahrhunderts?, in: *Chartier, R., Cavallo, G.*, Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm, Frankfurt a.M. 1999, 419-454.
- Wuthenow, R.R.*, Nietzsche als Leser. Drei Essays, Hamburg 1994.
- Zeder, F.*, Skeptisches, narratives und literales Philosophieren im Philosophieunterricht, in: *Rohbeck, J.*, Didaktische Konzeptionen (Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 13/2012), Dresden 2013, 57-64.

LEBENS LAUF HUBERTUS STELZER

Aus Datenschutzgründen entfällt der Lebenslauf in der Online-Version.

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, ob innerhalb schulischer Leseerziehung von einem eigenen philosophischen Lesemodus ausgegangen werden kann. Ausgangspunkt der Erörterung bilden Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur Lesefähigkeit Jugendlicher in der BRD (PISA). Die Vergleichszahlen zeigen, dass eine Veränderung der grundsätzlichen Problematik zwischen 2009 und 2012 nur innerhalb der grundlegenden Stufen der Lesekompetenz stattfindet, nicht aber in den Kompetenzbereichen Interpretation und Beurteilung.

Auch innerhalb der Leseforschung der Literaturwissenschaft werden wesentliche Veränderungen sowie Defizite bzgl. Lesefähigkeit und Lesebereitschaft junger Menschen festgestellt.

Deshalb muss gefragt werden, welche didaktischen Folgen diese Ergebnisse für das Lesen von Texten im Philosophieunterricht haben.

In der Philosophiegeschichte bilden sich zwei Ansätze des Denkens und Erkennens heraus, die sich auf die Bedeutung des Lesens auswirken. Analytisches Lesen versteht sich als eine Methode der Texterschließung, die den Text methodisch-exakt analysiert und untersucht. Sehendes Lesen geht von einer subjektiven Begegnung des Lesers mit dem Text aus, die ihn betrifft und in Anspruch nimmt.

Sehendes Lesen kann auf eine eigene philosophiegeschichtliche Tradition zurückgeführt werden, die sich in besonderer Weise bei Friedrich Nietzsche darstellen lässt: Nietzsche stellt das Lesen in den Zusammenhang seiner Philosophie, die Leben und Lesen als Experiment versteht. Der Mensch ist vor sich selbst gestellt und in seinem Denken und in seiner Existenz unmittelbar betroffen. Eine Untersuchung des griechischen Verständnisses von Lesen zeigt am Übergang von der Oralität zur Literarität, dass Lesen als Wiedererkennen verstanden wurde. Der Mensch erkennt sich selbst und seine Welt in den Zeichen der Schrift wieder.

Analytisches und sehendes Lesen ergänzen einander und tragen dazu bei, dass der Leser in einen Dialog mit dem Text eintritt. Sehendes Lesen als unmittelbarer Textzugang stellt die subjektiven Leseerfahrungen in den Mittelpunkt. Im Vordergrund steht nicht die Form oder Art des Textes, sondern die Tätigkeit des Lesens. Philosophisch ist dieser Lesemodus, insofern er den Leser anleitet, nicht nur Fragen an den Text zu stellen, sondern sich selbst und seine Lebensführung in Frage stellen zu lassen. Es geht um die praktische Seite des Lebens.

Der Mindelheimer Philosophiepreis versteht sich als Projekt, das sich der eingangs formulierten Frage stellt. Schülerinnen und Schüler verfügen bereits über die Fähigkeit analytischen Lesens und lernen zusätzlich den Modus sehenden Lesens kennen. Über die Methode der Juryarbeit werden folgende Fähigkeiten eingeübt: freiwillige Übernahme von Verantwortung als Leser der eingereichten Bücher, Gespräch und Dialog über persönliche Leseerfahrungen in der Jury, Überprüfung der eigenen Beurteilung in gemeinsamer Auseinandersetzung, Erfahrung von Philosophie als Tätigkeit des Philosophierens.

Dialog und Begegnung durch gemeinsames Lesen, das um den Nutzen analytischer Texterschließung weiß und ihre Methodik nutzt, werden im Mindelheimer Philosophiepreis für die Juroren zu einer bereichernden Erfahrung lebendigen Lesens - philosophischen Lesens.

The present study examines the question whether in the context of school-based reading instruction there can be a philosophical reading mode of its own. The starting point for the discussion consists of the results of empirical studies on the literacy of pupils in Germany (PISA). The comparative figures show that a change in the fundamental issue between 2009 and 2012 takes place only within the basic levels of literacy, but not in the competence areas of interpretation and judgment. Even within the reading research of literary studies major changes and deficits with respect to reading ability and reading readiness of young people are detected. Therefore the didactic consequences of these results for the reading of texts in philosophy classes must be discussed.

In the history of philosophy two approaches of thinking and cognition have emerged that have an impact on the importance of reading. Analytical reading is understood as being a method of text recovery, which analyses and examines the text in a methodologically exact manner. Seeing reading is based on a subjective encounter of the reader with the text, which concerns him and makes demands on the reader.

Seeing reading can be traced back to its own tradition of philosophic history, which is represented by Friedrich Nietzsche in a special way: Nietzsche puts reading into the context of his philosophy, understanding life and reading as an experiment. Man is put into confrontation with himself and directly concerned both in his way of thinking and in his existence. A study of the classical Greek understanding of reading shows on the transition from orality to literacy that reading was seen as a way of recognition. Man recognizes himself and his world in the signs of scripture again. Analytical and seeing reading complement each other and help the reader to enter into dialogue with the text. With seeing reading offering an immediate access to a text, the subjective reading experiences of the students are put at the center. Thereby it is not the form or nature of the text which is in the focus, but the act of reading itself. This reading mode is philosophical, so far as it guides the reader not only to ask questions to the text, but to have himself and his own lifestyle called into question. It is the practical side of life that matters.

The Mindelheimer Philosophiepreis can be seen as a project that turns to the initially formulated question. Students already have the ability of the analytical mode of reading in addition to learning the reading mode of seeing. Due to the method of jury work the following skills are practiced: voluntary assumption of responsibility as a reader of submitted books, discussion and dialogue on personal reading experience between the members of the jury, a review of one's own judgment in joint debate as well as experience of philosophy as an activity of philosophizing. In Mindelheimer Philosophiepreis dialogue and encounter through shared reading that is aware of the benefits of text analysis and uses its methodology turn for the jurors into an enriching experience of lively reading – of philosophical reading.