

Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, H. 3 (Lesestrategien), 2020, S. 76-86.

<https://www.zdpe.de/>

TOBIAS SAUM

Sprachsensibler Umgang mit Texten im Philosophieunterricht

Strategien und Methoden zur Unterstützung der Schüler

Die sprachlichen Hürden sind für Schüler im Philosophieunterricht oft hoch, besonders bei der Erschließung von Texten. In diesem Beitrag stelle ich methodische Möglichkeiten vor, die die Schüler bei der Arbeit mit Texten unterstützen können. Dabei berücksichtige ich sowohl die Aufgabenstellung als auch die Auswahl von Texten. Eingehend erläutere ich mögliche Hilfestellungen, die nach und nach abgebaut werden (*scaffolding*), und Varianten der Differenzierung. Abschließend gebe ich Hinweise zur sprachlichen Förderung bei der Besprechung der Ergebnisse der Textanalyse im Plenum.

Die sprachlichen Hürden bei der Erschließung von Texten im Philosophieunterricht erfahren viele Schüler als besonders hoch – auch im Vergleich zu anderen Fächern. Hinzu kommen die Schwierigkeiten bei der weitergehenden Analyse philosophischer Texte, etwa wenn es darum geht, Sprechakte zu analysieren. Die Herausforderung, als Lehrkraft die Schüler¹ an die Bewältigung dieser Anforderungen heranzuführen, hat sich durch die aktuellen Veränderungen der Schülerschaft noch vergrößert. Denn noch mehr sprachliche Schwierigkeiten zeigen sich bei Schülern aus bildungsfernen

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwende ich im Beitrag das generische Maskulinum. Diese Formulierungen umfassen gleichermaßen weibliche und männliche Personen.

Haushalten, Schülern, die viel Zeit mit digitalen Spielen verbringen, Schülern mit Deutsch als Zweitsprache und solchen mit speziellen Förderbedarfen. Immer mehr Schüler sind nur noch eingeschränkt in der Lage, den sprachlichen Anforderungen im Philosophieunterricht zu genügen. Das sprachliche Niveau, das dafür vorausgesetzt wird, ist vielfach nicht mehr vorhanden. Manchmal steht Schülern nur das sprachliche Register der Alltagssprache zur Verfügung.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines sprachsensiblen Philosophieunterrichts, der auf die genannten Bedingungen reagiert. Die Lehrkraft muss sich immer auch als „Sprachlehrer“ verstehen: Sie sieht die sprachlichen Probleme der Schüler und reagiert darauf angemessen. Das Ziel ist, dass die Schüler Bildungs- und Fachsprache verstehen und selbst verwenden können und dass sie in die Lage versetzt werden, Texte zu philosophischen Themen selbständig zu erschließen und eigene Texte dazu zu schreiben.

In den folgenden Ausführungen möchte ich konkretisieren, wie man sprachsensiblen Unterricht in Philosophie, Praktischer Philosophie und Ethik beim Umgang mit Texten umsetzen kann. Bei der Planung des Unterrichts ist dabei besonders die Auswahl angemessen schwieriger Texte und die Formulierung der Aufgabenstellung in den Blick zu nehmen. Hinzu kommt die Frage, wie den Schülern die Kompetenzen vermittelt werden, die Aufgaben angemessen zu bearbeiten.

SPRACHSENSIBLE AUFGABENSTELLUNGEN

Das Ziel ist, dass die Schüler in der Lage sind, einen Text selbständig zu erschließen, indem sie zunächst seine Problemstellung herausarbeiten, dann die These des Textes als Antwort auf die Problemstellung erkennen und anschließend die Argumentation untersuchen. Weitere Schritte des Transfers, der Untersuchung der Tragfähigkeit und der Beurteilung schließen sich an. Doch die Kompetenz zu dieser eigenständigen problemorientierten Texterschließung ist Schritt für Schritt aufzubauen. Bevor die Schüler dazu in der Lage sind, ist es hilfreich, sie durch Aufgaben stärker anzuleiten und durch den Prozess der Texterschließung zu führen. Dabei bietet es sich an, die Aufgabe in Teilaufgaben zu untergliedern, wobei für jeden Arbeitsschritt eine eigene Teilaufgabe vorzusehen ist. Dann können sich die Schüler daran orientieren und Schritt für Schritt vorgehen. Als weitere Hilfestellung hat es sich bewährt, wenn in der Aufgabe Aspekte angegeben sind, die sie bei der Untersuchung besonders berücksichtigen sollen. Eine noch größere Hilfe ist es, wenn man Formulierungen des Textes in die Aufgabenstellung aufnimmt, damit die Schüler wissen, wonach sie suchen müssen. Davon profitieren besonders jüngere Schüler. Aber mit Blick auf das Ziel der Selbstständigkeit sollte man diese Hilfe nur in der Anfangsphase des Kompetenzerwerbs geben.

Generell gilt, dass man bei Aufgaben Operatoren verwenden und diese sowie die fachsprachlichen Muster von Lern- und Prüfungsaufgaben im Unterricht eigens thematisieren sollte.² Bei der methodischen Umsetzung ist es wichtig, die Aufgaben nicht nur mündlich, sondern immer auch schriftlich zu formulieren. Gerade jüngere Schüler sollten zudem vor Beginn der Bearbeitung die Aufgaben mit eigenen Worten wiederholen, so dass sich das Verständnis überprüfen lässt. Außerdem ist es hilfreich, die Arbeitsblätter so zu gestalten, dass sie entsprechend den Aufgaben vorstrukturiert

² Vgl. CHRISTIAN THEIN: *Operatoren im Philosophieunterricht*. In: JULIAN NIDA-RÜMELIN/IRINA SPIEGEL/MARKUS TIEDEMANN (Hrsg.): *Handbuch Philosophie und Ethik*, Bd. 1: *Didaktik und Methodik*. Paderborn: Schöningh 2015. S. 325–327.

sind: Für jede Teilaufgabe gibt es dann auf dem Arbeitsblatt ein Feld, in das die Schüler die Ergebnisse eintragen können.

Wenn die Schüler noch nicht die Kompetenz der selbständigen Texterschließung erworben haben, kann man auch Hilfekarten zum Verständnis der Aufgabenstellung anfertigen. Diese können zum Beispiel so aussehen:

- *Aspekte der Aufgabe genauer erläutern:* Wenn in der Aufgabenstellung zum Beispiel steht, dass Sprechakte zu analysieren sind, dann kann man eine Hilfekarte mit einer genaueren Erläuterung formulieren und sprachliche Mittel zu ihrer Realisierung zur Verfügung stellen.³
- *Hinweise zu den Bearbeitungsschritten geben:* Wenn man sich aufgrund der vorausgesetzten Kompetenzen dafür entscheidet, die Aufgaben nicht kleinschrittig zu formulieren, dann könnte man auf einer Hilfekarte die einzelnen Bearbeitungsschritte erläutern.

Außerdem hat es sich bewährt, die Aufgaben so zu konstruieren, dass zunächst jeder Zeit hat, allein zu denken. Dann haben auch die langsamer Denkenden die Zeit, die sie brauchen, und fühlen sich nicht unter Druck gesetzt. Anschließend sollten die Schüler die Möglichkeit haben, sich auszutauschen.⁴ Bei der Kooperation können sie voneinander sprachlich lernen, weil die leistungsstärkeren Schüler hier als sprachliches Modell fungieren.

DEFENSIVE UND OFFENSIVE STRATEGIEN

Besondere Aufmerksamkeit erfordert bei der Planung des Unterrichts die Auswahl von Texten mit einem angemessenen Schwierigkeitsgrad. Dabei gibt es zwei grundsätzlich verschiedene Herangehensweisen:

Beim ersten Weg fragt man sich als Lehrer: Wie weit komme ich den Schülern mit der Entlastung von Textschwierigkeiten entgegen, indem ich den Text umarbeite und sprachliche Hürden entferne?

Beim zweiten Weg fragt man sich: Wie führe ich die Schüler zum philosophischen Text in seiner Originalgestalt hin? Welche Unterstützung muss ich ihnen zukommen lassen, damit sie in die Lage versetzt werden, anspruchsvolle philosophische Texte zu lesen?

In der Literatur zum sprachsensiblen Unterricht spricht man in diesem Zusammenhang auch von *defensiven* und *offensiven* Strategien. Als *offensiver* Ansatz ist zu verstehen, wenn man den Leser in die Lage versetzt, den unveränderten Text zu erschließen. Als *defensiv* gilt der Ansatz, wenn man den Schwierigkeitsgrad des Textes an die Kompetenzstufe des Lesers anpasst.⁵ Der hier vertretene Ansatz von sprachsensiblen Philosophieunterricht nutzt beide Wege. Welcher der beiden gewählt wird oder ob sie kombiniert werden, hängt vom Kompetenzstand der Schüler und vom unterrichtlichen Ziel ab. Entscheidend ist, dass der Unterricht adaptiv⁶ ist und sich

3 Vgl. HELMUT ENGELS/KLAUS GOERGEN: *Abi Philosophie. Mehr wissen. Mehr können.* Paderborn: Schöningh²2017. S. 25ff.

4 Vgl. LUDGER BRÜNING/TOBIAS SAUM: *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen*, Bd. 1: *Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: NDS 2006 (¹⁰2015). S. 11ff.

5 Vgl. zur Unterscheidung von defensiven und offensiven Strategien: SVEN OLESCHKO (Hrsg.): *Sprachsensibles Unterrichten fördern. Angebote für den Vorbereitungsdienst*. Bezirksregierung Arnsberg 2017. S. 8. <http://sprachsensibles-unterrichten.de/materialien/> [03.05.19]

6 Vgl. zum Konzept des adaptiven Unterrichts: ANDREAS HELMKE: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Kallmeyer⁷2017. S. 248ff.

an den Lernvoraussetzungen der Schüler orientiert. Die Kriterien, nach denen man entscheiden kann, ob man defensive oder offensive Strategien wählt, erläutere ich im Folgenden.

Wenn Schüler nur über vereinfachte Texte einen Zugang zum Thema finden, dann muss man diesen Weg gehen. Wenn ihre Kompetenzen schon weiter entwickelt sind, kann man ihnen schwierigere Texte und dazu die benötigten Hilfen geben. So kann man für die Textanalyse Hilfen mit den notwendigen sprachlichen Mitteln (Begriffslisten, Wortfelder, Gliederungshilfen, Formulierungsmuster, Beispiele) zur Verfügung stellen. Und erst am Ende dieses Prozesses kann man erwarten, dass sie komplexe philosophische Texte ohne Hilfen erschließen. Die didaktische Entscheidung für eine defensive oder offensive Strategie fällt also mit Blick auf den Stand der kognitiven Entwicklung der Schüler und ihrer Kompetenzen. In der Praxis bedeutet das, dass in der Regel die jüngeren Schüler zunächst vereinfachte Texte bekommen, die nach und nach schwieriger werden. Sie können auch schon leichte Originaltexte bekommen, die mit Hilfen versehen sind. Werden die Schüler aber zu früh damit konfrontiert und scheitern, verlieren sie ihre Motivation und verstehen weniger, als sie mit vereinfachten Texten verstanden hätten. Im Verlauf der Entwicklung bekommen die Schüler dann mehr Originaltexte, um an das Ziel zu gelangen, philosophische Texte selbständig zu erschließen.⁷

Aufgrund der sprachlichen Entwicklung der Schüler ist es also in der Sekundarstufe I häufig notwendig, philosophische Originaltexte zu vereinfachen oder zu ersetzen – so wie im Deutschunterricht lange Zeit Jugendbücher gelesen werden und erst später die Klassiker der Literatur. In der Sekundarstufe II lesen die Schüler in der Regel den Originaltext. Zur Unterstützung kann man je nach Lerngruppe Hilfen geben, etwa zur Begrifflichkeit. Zusätzlich zum Originaltext können außerdem weitere Texte zur Verfügung gestellt werden: Zusammenfassungen mit Kontext- und Hintergrundinformationen, fiktive Interviews mit Philosophen und anderes.⁸ Studenten und Lehrer lesen in der Regel Sekundärtexte, wenn sie sich mit Primärtexten auseinandersetzen, warum sollen nicht auch Schüler Sekundärtexte als Ergänzung zu den Primärtexten lesen?⁹

7 Dem entspricht der Vorschlag von Albus zur Gestaltung eines aktuellen Kanons. Vgl. VANESSA ALBUS: *Kanonbildung im Philosophieunterricht. Lösungsmöglichkeiten und Aporien*. Dresden: Thelem 2012. S. 565ff. Wiederabdruck in: MARTINA U. JÖRG PETERS: *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*. Hamburg: Meiner 2019. S. 194ff.

8 JÖRG PETERS/BERND ROLF: *Kant & Co im Interview. Fiktive Gespräche mit Philosophen über ihre Theorien*. Stuttgart: Reclam 2009. Peters und Rolf haben auf den hohen Schwierigkeitsgrad von philosophischen Texten hingewiesen und mit einer Sammlung von Interviews reagiert, in denen sie Ideen und Theorien von Philosophen in Form von fiktiven Interviews dargestellt haben. Sie begründen dies damit, dass Theorien den Schülern dadurch leichter verständlich würden. Als weitere Vorteile nennen die Autoren: „Durch die Möglichkeiten der Auswahl bestimmter Argumente, der Zusammenfassung zentraler Beweisführungen und der Umstellung von Gedanken erlaubt sie [die Transformation der Originaltexte in fiktive Dialoge T. S.] didaktische Vereinfachung und ermöglicht zusätzlich die Gelegenheit zur Erläuterung schwieriger Sachverhalte.“ (ebd. S. 5). In der Einleitung weisen sie darauf hin, dass die Dialoge die Quellen im Unterricht nicht ersetzen, sondern dass sie ergänzend zu den originalen Quellen eingesetzt werden sollen (ebd. S. 6).

9 Roland Willareth äußert sich kritisch zur Vereinfachung von philosophischen Texten, geht aber nicht auf das Alter der Schüler und den Unterschied der Sekundarstufen ein. Sein Beispiel, in dem er berichtet, dass er mit Oberstufenschülern erfolgreich Kant im Original gelesen hat, lässt darauf schließen, dass er sich gegen den Ersatz von philosophischen Primärtexten in der Oberstufe ausspricht.

Bei den *defensiven* Strategien der Vereinfachung gibt es verschiedene Möglichkeiten, die Textschwierigkeit zu regulieren:

Die Texte kann man entlasten. Dabei bleiben die Originaltexte in ihrem Aufbau und der Abfolge der Gedanken erhalten und werden nicht umgeschrieben oder ergänzt. Schwierige Wörter werden aber ersetzt, komplexe Sätze vereinfacht und für den Gedankengang nicht notwendige Passagen herausgekürzt.

Man kann auch ganz neue, vereinfachte Texte schreiben. Dann handelt es sich um sogenannte „Nach-Texte“.¹⁰ In der didaktischen Diskussion werden sie teilweise kritisch gesehen.¹¹ Allerdings hat man didaktisch manchmal keine andere Möglichkeit, wie Volker Steenblock feststellt: „Die Erstellung von ‚Nach-Texten‘ ist aus fachphilosophischer Sicht bestreitbar, didaktisch jedoch dadurch zu rechtfertigen, dass andernfalls bestimmte Denkvorstellungen gar nicht in den Horizont von SchülerInnen gelangten [...]“¹²

Wenn man einen Nach-Text zu einem philosophischen Text schreibt, kann man den Schwierigkeitsgrad dieses Textes an verschiedenen Stellschrauben regulieren¹³, etwa in Hinsicht auf den Umfang des benötigten Vorwissens. Wenn z. B. in einem fiktiven Interview mit Klaus-Michael Meyer-Abich¹⁴ die industrielle Revolution und die damals durch die soziale Krise entstandene Idee der Sozialpflichtigkeit des Eigentums eine Rolle spielt, muss man sich vor dem unterrichtlichen Einsatz eines solchen Textes fragen, ob die Schüler im Geschichtsunterricht schon die industrielle Revolution und die soziale Krise behandelt haben oder ob man hier noch weiteres Hintergrundwissen zur Verfügung stellen muss. Ebenso muss man sich fragen, welche philosophischen Begriffe man voraussetzen kann und wie komplex der Gedankengang und der Satzbau sein dürfen, um die Schüler nicht zu überfordern.

Wenn man sich entscheidet, dass die Schüler den Originaltext lesen sollen, dann muss zunächst eine genaue Diagnose der Textschwierigkeiten stattfinden. Wie diese aussehen kann, zeigen Vanessa Albus und Leif Marvin Jost exemplarisch mit der Analyse der sprachlichen Anforderungen auf der Wort-, Satz- und Textebene eines

Vgl. ROLAND WILLARETH: *40 Jahre Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. In: *ZDPE*, 1/2019. S. 109–111.

10 Steenblock hat die Notwendigkeit solcher Texte begründet und nennt in diesem Zusammenhang „vereinfachte Texte, sog. ‚(Schulbuch-)Autoren‘- oder ‚Nach‘-Texte (‚nach Aristoteles‘)“ (VOLKER STEENBLOCK: *Philosophie und Lebenswelt*. Hannover: Siebert 2012. S. 220).

11 VANESSA ALBUS/LEIF MARVIN JOST: *Kants kategorischer Imperativ im sprachsensiblen Philosophieunterricht. Sapere Aude – Habe Mut, dich Primärquellen zu bedienen!* In: VANESSA ALBUS/MAGNUS FRANK/THOMAS GEIER (Hrsg.): *Sprachliche Bildung im Philosophieunterricht*. Berlin: Lit 2017. S. 219–232. Albus und Jost sehen den Einsatz von „Nach-Texten“ kritisch. Sie weisen darauf hin, dass Nachtexte auch nur Deutungen seien, deren Plausibilität die Schülerinnen und Schülern nicht prüfen könnten (vgl. ebd. S. 220). Es bestehe immer die Gefahr der sachlichen Unangemessenheit (vgl. ebd. S. 221). Sie formulieren als Fazit: „Aus all diesen Bedenken ergibt sich klar, dass ‚Nach-Texte‘ nur in geringen Dosen am Anfang philosophischer Bildungsprozesse eine gewisse Berechtigung haben, wenn sie fachphilosophisch autorisiert sind.“ (ebd.)

12 VOLKER STEENBLOCK: *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*. Berlin: Lit 2013. S. 151.

13 Volker Steenblock hat einen Vorschlag für Kriterien für die Formulierung von Nachtexten gemacht (ders.: A. a. O. (siehe Anm. 10). S. 220f.).

14 *Philo praktisch 3. Unterrichtswerk für Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen*. Bamberg: Buchner 2008. S. 142.

Ausschnittes aus Kants *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*.¹⁵ Dabei wird deutlich, wie komplex ein Text von Kant ist und vor wie große sprachliche Herausforderungen er die Schüler stellt. Daher ist es besonders wichtig, den Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler diese Herausforderungen bewältigen können und Hilfen zum Verstehen bekommen. Für die Unterrichtsgestaltung schlagen sie daher vor, die sprachliche Struktur des Textes und das sprachliche Verstehen direkt zum Thema zu machen, zum Beispiel durch die gemeinsame Untersuchung von verschachtelten Sätzen an der Tafel oder die gemeinsame Analyse unbekannter Begriffe. Im Folgenden stelle ich noch weitere Möglichkeiten dar.

HILFEN ZUM TEXTVERSTEHEN

Wenn Schüler Aufgaben zu Texten bekommen, muss man bei der Planung des Unterrichts zunächst eine Vorstellung davon entwickeln, über welche Sprachmittel die Lernenden verfügen sollten, um den Anforderungen gerecht zu werden. Diese sprachlichen Mittel sind dann im Unterricht einzuführen und den Schülern während der Bearbeitung der Aufgaben als Hilfe zur Verfügung zu stellen. Wenn man sieht, dass die Schüler diese Hilfen nicht mehr brauchen, kann man sie nach und nach weglassen. Dieses *scaffolding*, das Geben eines Gerüsts mit Hilfen, das nach und nach abgebaut wird, ist ein zentrales Element des sprachsensiblen Fachunterrichts. Damit die Schüler die Hilfen immer wieder benutzen und so die sprachlichen Fähigkeiten dauerhaft verbessern, hat es sich bewährt, Lernplakate mit Sprachhilfen, Beispielsätzen und fachsprachlichen Begriffen zu entwickeln und im Klassenraum aufzuhängen.¹⁶ Die unterrichtlichen Hilfen sind deswegen so entscheidend, weil sie den Schülern ermöglichen, einen Fortschritt in die Zone ihrer nächsten Entwicklung¹⁷ zu machen: „Fähigkeiten, die ein Kind heute mit Hilfe zeigt, bieten einen Ausblick auf seine Fähigkeiten von morgen (Zone der nächsten Entwicklung).“¹⁸

Die umfangreichsten Hilfen, die man geben kann, sind Modelle der erwarteten Leistung.¹⁹ Dafür sind die Schüler sehr dankbar, denn sie sehen genau, was von ihnen erwartet wird. Modelle können mündlicher und schriftlicher Art sein. Ein schriftliches Modell ist ein Mustertext, in dem der Lehrer zum Beispiel zeigt, wie man einen Text analysiert. Wenn man als Lehrer einen solchen Modelltext selbst schreibt, dann werden einem dabei die Schwierigkeiten eher bewusst, und man kann sich Übungen und Hilfen überlegen, um die Schüler beim Lernen zu unterstützen. Wichtig ist, dass man ihnen am Modell genau erläutert, welche Merkmale das Modell zum Modell machen. Dabei sollte man den Schülern auch vermitteln, dass dadurch nicht ihr Freiraum eingeschränkt werden soll, sondern dass sie so das analytische und sprachliche Handwerk erwerben sollen, um in die Lage zu kommen, selbständig Texte zu analysieren.

15 ALBUS/JOST: A. a. O. (siehe Anm. 11). S. 219–232.

16 Vgl. zu Merkmalen gelungener Lernplakate: LUDGER BRÜNING/TOBIAS SAUM: *Direkte Instruktion. Kompetenzen wirkungsvoll vermitteln*. Essen: NDS 2019. S. 94.

17 Der Begriff stammt von Lev Vygotskij; seine Bedeutung hebt der Hamburger Erziehungswissenschaftler Frank Zimpel hervor: „Das zentrale Kriterium für Unterricht ist die Gewährung von Hilfen, die in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes liegen.“ (ANDRÉ FRANK ZIMPEL: *Einander helfen. Der Weg zur inklusiven Lernkultur*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014. S. 50).

18 Ebd. S. 17.

19 Zur lerntheoretischen Begründung der Arbeit mit Modellen vgl.: BRÜNING/SAUM: A. a. O. (siehe Anm. 16). S. 46ff.

Sehr wirksam ist eine andere Form, ein Modell zu geben: das sogenannte *Laute Denken*.²⁰ Wenn die Schüler lernen sollen, die Argumentation eines Textes zu analysieren, stellt der Lehrer an einem Text laut denkend dar, wie er selbst die Argumentation analysiert und dabei rechts neben dem Text z. B. die Argumentationsschritte und die Sprachhandlungen notiert.

Wenn man als Lehrer den Schülern Muster bietet – sei es schriftlich oder laut denkend –, dann erfordert das eigene Kompetenzen und auch Mut. Und manchmal wird einem erst beim Erarbeiten der Muster bewusst, was genau man eigentlich von den Schülern erwartet. Gerade sprachliches Lernen geschieht häufig über das Imitieren von Mustern, daher sind Modelle ein zentraler Pfeiler eines sprachsensiblen Umgangs mit Texten.

Um die Schüler an die Analyse schwieriger Texte etwa von Kant heranzuführen, kann man ihnen z. B. vermitteln, einen Text in Teilsätze zu gliedern und den Satz von seinem Kern, dem Hauptsatz, aus zu lesen und dann die Inhalte der Nebensätze sukzessive damit zu verbinden. Dazu bekommen die Schüler zunächst ein vollständiges Muster einer Satzbauanalyse mit Erläuterung des in dem Satz vermittelten Inhalts. Anschließend bekommen sie eine unvollständige Satzbauanalyse, bei der nur die oberste Zeile ausgefüllt ist, die Ebene des Hauptsatzes. Alles andere müssen sie ergänzen. Im nächsten Schritt bekommen sie dann einen Satz und müssen dazu die Satzbauanalyse vollständig selbst durchführen und den Satz anschließend erläutern (vgl. M 1–M 3).²¹

DIFFERENZIERUNG BEI DER TEXTERSCHLISSUNG

Wenn man bei der Diagnose der Lerngruppe feststellt, dass die Voraussetzungen der Schüler weit auseinandergehen, ist es notwendig, zu differenzieren. Dazu gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten. Entweder bereitet man Arbeitsblätter auf verschiedenen Niveaustufen vor, oder alle bekommen die gleichen Arbeitsblätter und dazu ein Angebot verschiedener Hilfestellungen.

Arbeitsmaterialien auf verschiedenen Niveaustufen: Wenn man Arbeitsblätter auf unterschiedlichen Niveaustufen entwickelt, dann könnte man den Schülern unterschiedlich schwierige Texte geben. Die einen bekommen einen entlasteten Text, die anderen den Originaltext. Dann kann jeder wahrscheinlich den Inhalt, um den es geht, erschließen, was ein frühzeitiges Scheitern verhindert. Bei der Vorstellung der Ergebnisse im Plenum können sich alle einbringen: Zuerst stellen die Schüler, die den entlasteten Text hatten, ihre Ergebnisse vor und anschließend die anderen. Diese können dann Differenzierungen und Begriffe des Originaltextes einbringen, die der entlastete Text nicht mehr enthält. So partizipieren alle Schüler gemäß ihren Möglichkeiten am Unterricht, und das fachliche Niveau ist auf der Höhe des Originaltextes.

Die Arbeitsblätter auf unterschiedlichen Niveaustufen können aber auch so gestaltet sein, dass dort die gleichen Texte stehen, diese aber unterschiedlich aufbereitet sind: Der Text für die leistungsschwächeren Schüler hat mehr Worterklärungen, in ihm sind vielleicht auch die Schlüsselbegriffe oder -stellen bereits hervorgehoben. Weitere Hilfen (Fußnoten, Randbemerkungen etc.) lassen sich ergänzen.

Wenn man als Lehrer Arbeitsblätter auf unterschiedlichen Niveaustufen vorbereitet hat, sollte man diese zunächst im Plenum in Grundzügen vorstellen. Dann kann

²⁰ Ebd. S. 51ff.

²¹ Das Material baut auf der Analyse der Schwierigkeiten des kantischen Textes von Vanessa Albus und Leif Marvin Jost auf (ALBUS/JOST: A. a. O. (siehe Anm. 11). S. 222–232).

sich jeder einer Niveaustufe zuordnen, und alle bekommen dann das entsprechende Arbeitsblatt. Der Lehrer kann hier korrigierend eingreifen, wenn er z. B. sieht, dass ein leistungsstarker Schüler sich das leichtere Arbeitsblatt genommen hat.

Der Nachteil von Arbeitsblättern auf unterschiedlichen Niveaustufen ist, dass man am Anfang des Arbeitsprozesses entscheiden muss, wer auf welchem Niveau arbeitet.

Die gleichen Arbeitsblätter mit Hilfsangeboten: Wenn man vermeiden möchte, dass die Schüler sich verschiedenen Niveaustufen zuordnen müssen, kann man auch allen den gleichen Text geben und dann Hilfen zur Verfügung stellen, auf die die Schüler bei Bedarf zurückgreifen können. Wenn man Hilfen zu Begriffen gibt, könnte man zum Beispiel auf Wörter in übertragener Bedeutung oder auf den konkreten Gehalt, der in einem Begriff festgehalten ist, hinweisen und ihn mit Beispielen anschaulich machen. Zusätzlich zu den Hilfestellungen kann es auch Ergänzungsaufgaben für die leistungsstärkeren Schüler geben, die sie sich bei Bedarf nehmen können.

Arbeit am Wortschatz: Bei der Erschließung von Texten sollte man besonderen Wert auf den Aufbau eines philosophischen Wortschatzes legen. Dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten:

*Wörter des Tages*²²: In jeder Stunde werden bestimmte Fachbegriffe eingeführt. Indem man sie als „Wörter des Tages“ bezeichnet und als solche an der Tafel festhält, hebt man sie besonders hervor.

Glossar anlegen: Wichtige Fachbegriffe (etwa die Wörter des Tages) halten die Schüler in einem Glossar fest. Zu jedem Wort schreiben sie jeweils eine Erklärung. Bei Nomen sollen sie Artikel und Plural nennen, bei Verben die Formen des Imperfekts und Partizip Perfekts ergänzen.

Kontextbezogene Wortschatzarbeit: In Bezug auf das behandelte Thema legt man Wortfelder an, Wortschatzlisten oder Tabellen mit Synonymen und Antonymen.

Fachbegriffe anwenden: Der Lehrer schreibt ausgewählte Begriffe an die Tafel. Die Schüler müssen dann in ihren Äußerungen in der Unterrichtsstunde immer mindestens einen davon nutzen.

Eine andere Möglichkeit ist, dass der Lehrer einen Lückentext ausgibt, in den die Schüler die Fachbegriffe an den passenden Stellen eintragen müssen.

SPRACHLICHE FÖRDERUNG BEIM UNTERRICHTSGESPRÄCH

Zur Erschließung eines Textes gehört nicht nur die aufgabengeleitete Arbeit am Text, sondern auch die Präsentation der Ergebnisse und das sich daran anschließende Unterrichtsgespräch. Auch hier ist wieder ein sprachsensibler Ansatz wichtig. Denn wenn Schüler sich sprachlich unsicher fühlen, dann führt dies in der Regel zu einer Vermeidungsstrategie: Sie möchten von sich aus keine Unterrichtsergebnisse präsentieren und beteiligen sich auch nicht freiwillig am Unterrichtsgespräch. Hier besteht immer die Gefahr, dass man als Lehrer nur die präsentieren lässt, die sich melden, und dass man das Unterrichtsgespräch einfach mit denen führt, die sich freiwillig beteiligen. Für den Lehrer ist das meist interessanter, denn man kommt mehr in die Tiefe – doch die Leistungsdifferenzen zwischen den Schülern vergrößern sich dadurch immer mehr. Und gerade die leistungsschwächeren Schüler brauchen die Unterstützung des Lehrers besonders. Daher ist es wichtig, auch diejenigen einzubeziehen und zu fördern, die sich nicht von sich aus beteiligen.

²² Die Idee stammt von Matthäus Ochmann.

Wenn die Schüler ihre Ergebnisse im Plenum vorstellen, sollten sie für alle sichtbar sein, so dass jeder folgen und sich dann bei der Besprechung darauf beziehen kann. Dazu eignet sich z. B. hervorragend eine Dokumentenkamera. Neben dem Inhalt kann man auch auf den Satzbau, die Wortwahl, die Grammatik und die Rechtschreibung eingehen. So wird die Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten viel einfacher und kann leicht zur Regel bei der Besprechung von Ergebnissen werden. Dabei sollte die Besprechung des Inhalts allerdings in der Regel im Vordergrund stehen. Je nach sprachlicher Qualität des Textes müssen Rückmeldungen zur Sprache also gegebenenfalls exemplarisch sein.

Es gibt viele Möglichkeiten, wie man während des sich an die Präsentation anschließenden Auswertungsgesprächs sprachfördernd wirksam sein kann: Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten, die sich beim Gespräch bisher nicht beteiligt haben, kann man zum Beispiel auffordern zu wiederholen, was andere gesagt haben. Dann sind sie dergestalt entlastet, dass sie selbst keine neuen Inhalte formulieren müssen, und sie können sich auf die Formulierung konzentrieren. Orientieren können sie sich dabei am sprachlichen Modell der leistungsstärkeren Schüler, deren Beitrag sie wiederholen. Denn nicht das Hören allein, sondern vor allem das Anwenden und Selbstsprechen führt zu einem sprachlichen Fortschritt. Macht man dies regelmäßig, hat dies auch eine erzieherische Wirkung: Es führt zu einer höheren Aufmerksamkeit, weil jeder stets damit rechnen muss, das, was andere gesagt haben, zu wiederholen. Man muss nur daran denken, das Unterrichtsgespräch an ausgewählten Stellen zu unterbrechen und Schüler, die nicht mitgearbeitet haben, aufzufordern zu sagen, was sie schon verstanden haben. So kann man auch der Gefahr begegnen, die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler zu verlieren.

Wie für alle Phasen des Unterrichts gilt auch für das Gespräch über den Text, dass der Lehrer Sprachvorbild sein sollte: Er sollte klar und verständlich formulieren, keine verschachtelten Sätze nutzen, Begriffe, die unbekannt sein könnten, erklären und seine Ausführungen klar strukturieren. Sprachlich korrigieren muss er vor allem, wenn sich sprachliche Fehler zeigen, wenn etwa Artikel fehlen oder falsch sind. Dann sollte er in einem korrektiven Feedback den Satz überformen und korrekt wiedergeben, so dass der Schüler den Lehrer als sprachliches Vorbild nehmen kann. Während Kommunikation im Alltag fehlertolerant ist, gilt dies nicht für einen sprachsensiblen Unterricht. Wichtig ist auch schon in dieser Phase, darauf zu achten, dass die Schüler in ganzen Sätzen formulieren.

ZUM ABSCHLUSS

Wenn unsere Schüler heute nicht mehr die sprachlichen Voraussetzungen mitbringen, die wir erwarten, dann kann man darüber klagen. Damit ist aber niemandem geholfen. Besser ist es, sich in seinem Unterricht darauf einzustellen und den Unterricht entsprechend anzupassen. Nur so kann man die Schüler an den reichhaltigen Schatz philosophischer Texte heranführen, nur so die Inhalte in ihr Blickfeld rücken, so dass sie merken: *Tua res agitur*.²³ Methodisch gibt es viele Möglichkeiten, den Schülern beim Verstehen von Texten zu helfen. Experimentieren wir damit und holen wir anschließend das Feedback unserer Schüler ein. Fragen wir sie, was geholfen hat und was

23 Vgl. dazu: MICHAEL WITTSCHIER: *Tua res agitur. Einige praxisnahe Überlegungen zur Motivation im Philosophieunterricht*. In: WULFF D. REHFUS/HORST BECKER (Hrsg.): *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Düsseldorf: Schwann 1986. S. 342–351.

nicht. Und schauen wir, wie sich ihre sprachlichen Fähigkeiten im Philosophieunterricht verändern.

Materialien

M 1: Erlernen der Kompetenz, schwierige Sätze in philosophischen Texten zu erschließen

Aufgabe: Schau dir das Modell der Aufgliederung eines Satzes in seine Teilsätze und die darunter stehende Erläuterung an.

Satz 1 (Kant)²⁴: Denn da der Imperativ außer dem Gesetze nur die Notwendigkeit der Maxime* enthält, diesem Gesetze gemäß zu sein, das Gesetz aber keine Bedingung enthält, auf die es eingeschränkt war, so bleibt nichts als die Allgemeinheit eines Gesetzes überhaupt übrig, welchem die Maxime der Handlung gemäß sein soll, und welche Gemäßheit allein den Imperativ eigentlich als notwendig vorstellt.

	NS 1	NS 2	NS 3	NS 4	HS	NS 5	NS 6
1					so bleibt nichts als die Allgemeinheit eines Gesetzes überhaupt übrig,		
2	Denn da der Imperativ außer dem Gesetze nur die Notwendigkeit der Maxime* enthält,		das Gesetz aber keine Bedingung enthält,			welchem die Maxime der Handlung gemäß sein soll,	
3		diesem Gesetze gemäß zu sein,		auf die es eingeschränkt war,			und welche Gemäßheit allein den Imperativ eigentlich als notwendig vorstellt.

Tabelle 1

Erläuterung: Der Kern ist hier die Allgemeinheit des Gesetzes, die im Hauptsatz festgestellt wird. Wie wird diese begründet? Der Kausalsatz (NS 1) am Anfang des Satzes zeigt an, dass diese Allgemeinheit des Gesetzes da begründet wird: Der Imperativ enthält außer dem Gesetz keine weitere Bestimmung, abgesehen von dem Hinweis, dass sich die Maxime nach dem Gesetz richten soll. Die Allgemeinheit wird auch in NS 3 ausgesagt („keine Bedingung“). Und dass die Maxime sich nach dem Gesetz richten soll, wird auch in NS 5 und 6 ausgedrückt.

24 IMMANUEL KANT: *Grundlegung der Metaphysik der Sitten*. In: *Werke*, Bd. 6. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Darmstadt: WBG 1983. S. 51f.

M 2:

Aufgabe: Ergänze die zweite Zeile der Tabelle und die darunter stehende Erläuterung des Satzes.

Satz 2 (Kant): [Maxime ist das subjektive Prinzip zu handeln, und muss vom objektiven Prinzip, nämlich dem praktischen Gesetze, unterschieden werden.] Jene enthält die praktische Regel, die die Vernunft den Bedingungen des Subjekts gemäß (öfters der Unwissenheit oder auch den Neigungen desselben) bestimmt, und ist also der Grundsatz, nach welchem das Subjekt handelt; das Gesetz aber ist das objektive Prinzip, gültig für jedes vernünftige Wesen, und der Grundsatz, nach dem es handeln soll, d. i. ein Imperativ.

	HS 1	NS 1	HS 1	NS 2	HS 2	NS 3	HS 2	NS 4	HS 2
1	Jene enthält die praktische Regel,		und ist also der Grundsatz,		das Gesetz aber ist das objektive Prinzip,		und der Grundsatz		d. i. ein Imperativ.
2									

Tabelle 2

Erläuterung: Wenn man zunächst nur die mit einem Semikolon getrennten Hauptsätze liest, dann fällt zuerst die strenge Parallelität, die zwischen der Maxime („Jene“) und dem Gesetz hergestellt wird, auf. Während die Maxime aber als praktische Regel bestimmt wird, wird das Gesetz als objektives Prinzip bestimmt.

M 3:

Aufgabe: Gliedere nun den folgenden Satz von Kant ebenso auf und erlaüttere ihn anschließend.

Satz 3 (Kant): Weil die Allgemeinheit des Gesetzes, wonach Wirkungen geschehen, dasjenige ausmacht, was eigentlich Natur im allgemeinsten Verstande (der Form nach), d. i. das Dasein der Dinge, heißt, sofern es nach allgemeinen Gesetzen bestimmt ist, so könnte der allgemeine Imperativ der Pflicht auch so lauten: handle so, als ob die Maxime deiner Handlung durch deinen Willen zum allgemeinen Naturgesetze werden sollte.

StD Tobias Saum ist Lehrer für Philosophie, Praktische Philosophie und Deutsch an einer Gesamtschule in Hagen und Fachleiter für Philosophie und Praktische Philosophie am ZfSL Hagen.