

Vom Gegenstand → zum Lehrziel → zur Problemstellung im Fach Philosophie

am Beispiel von



*1596

† 1650

René Descartes, 2. Meditation, Wachsbeispiel

1. Didaktische Reduktion → Gegenstand (*fakultativ*)
2. **Medienanalyse** → Viele interessante Fragen
3. Zentrales **Lehrziel** → Themenanalyse
4. **Thema** der Stunde → **Problemstellung**
5. **Hinführung** → **Problemstellung** → **Arbeitsaufträge**
6. Transfer → neuer Unterrichtsgegenstand (*fakultativ*)

HINWEIS: Dieses Selbstlernmodul versteht sich als Hilfestellung zur Formulierung von Lehrzielen und passenden Problemstellungen (für eine Philosophiestunde in der Einführungsphase). Es basiert auf langjährigen Unterrichtserfahrungen als Philosophielehrer und den Beratungserfahrungen als Philosophiefachleiter. Es gibt nicht nur ein richtiges L e h r z i e l für einen Lerngegenstand, aber es sollte lehrplan- und sachgemäß möglichst k o n k r e t den angestrebten Lernzuwachs benennen und die T ä t i g k e i t der Schüler, die zur Erreichung dieses Ziels notwendig ist. Das geht nicht ohne eine passende P r o b l e m s t e l l u n g, die zugleich das Stundenthema¹ artikuliert.

¹ Die Unterscheidung zwischen Lern- G e g e n s t a n d (→ Sachanalyse), L e h r z i e l (vom Lehrer geplanter, angestrebter Lernzuwachs; es soll von den Schülern zum Lernziel gemacht werden.) und P r o b l e m s t e l l u n g der Stunde (Durch ihre Bearbeitung wird das Stundenziel hoffentlich erreicht.) ist wesentlich für dieses Modul; sie wird in der 2. Phase des 'Bonbon'-Modells zur Unterrichtsphasierung (Hinführung → Problem → intuitive Problemlösung → kontrollierte Problemlösung → Sicherung → Transfer) formuliert.

1. Didaktische Reduktion → Gegenstand/Medium (fakultativ)

Der Denkprozess kennt keine räumlichen und zeitlichen Grenzen. Und deshalb ist es unverzichtbar, die Ergebnisse der eigenen, intuitiven Problemlösung inter- und intrakulturell mit den Denkergebnissen vergangener Zeiten zu vergleichen und sich ggf. auch kritisch mit diesen auseinanderzusetzen.

Das primäre Medium für diesen Gedankenaustausch ist (immer noch) der Text. Und er sollte, wenn man im Rahmen einer Philosophiestunde (von 45, 60 oder 90 Minuten) zu einem vorläufigen Ergebnis kommen möchte, in dieser Zeit von den Schülern der jeweiligen Lerngruppe philosophisch seriös bearbeitbar sein. Deshalb müssen philosophische Texte (in der Regel) vom Unterrichtenden didaktisch reduziert werden.

Im Rahmen einer längeren Unterrichtsreihe zu erkenntnistheoretischen Positionen von Platon bis Karl Popper (Zentralabitur) beschäftigen sich die Schüler mit den ‚Meditationen‘ von René Descartes. In Laufe dieser Unterrichtseinheit sollen sie auch verstehen, warum Descartes Rationalist argumentiert. Die zu planende 45-Minuten-Stunde beendet die Unterrichtssequenz zur 2. Meditation von René Descartes.

Es geht im Folgenden darum, aus dem komplexen Argumentationszusammenhang zum Wachsbeispiel einen Ausschnitt auszuwählen, der dazu geeignet ist, in der Phase der kontrollierten Problemlösung Descartes' Denkergebnis zur Erkenntnis von körperlichen Gegenständen mit Hilfe der Sinne mit den eigenen dazu angestellten Vorüberlegungen zu vergleichen.



Im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung macht es keinen Sinn, einen Text zunächst rein philologisch/akademisch zu analysieren² und ihn dann didaktisch aufzubereiten. Wenn ich ihn daraufhin fokussiere, ob er in der vorliegenden oder einer veränderten Form den Schülern zur Bearbeitung vorgelegt werden soll, rezipiere ich ihn bereits mit einer didaktischen Fragestellung. Der dabei in Gang gesetzte Prozess ist wechselseitig-dynamisch und oszilliert wie bei einem Vexierbild zwischen den Fragen: »Welches Medium brauche ich, damit die Schüler zu diesem bestimmten Lernzuwachs kommen ?« und »Was können meine Schüler mit Hilfe dieser oder einer anderen Textauswahl sinnvoll dazulernen?« so lange hin und her, bis man eine Lösung gefunden hat, bei der Textauswahl und das (vorläufige) Lehrziel gut zusammenpassen bzw. der ‚Reiter im Sattel sitzt‘.



Die leitende Fragestellung für die quantitative und ggf. auch qualitative³ didaktische Reduzierung des Descartes-Textes lautet: »Welcher Abschnitte bzw. welche Textauszüge sind dazu geeignet, damit die Schüler verstehen, warum Descartes als Rationalist argumentiert?« Das damit vorformulierte Hauptlehrziel der Stunde soll dann in einem nächsten Schritt mit Hilfe der Philosophieoperatoren genauer bestimmt werden.

² Wolfgang Klafki, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (1958), in: ders., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim u.a.: Beltz 1963, 128ff

³ Die qualitative didaktische Reduktion kann vertikal (inhaltliche Reduktion = ausschnittsweise Präsentation) und/oder horizontal (Darstellungsreduktion → Bereitstellung von Hilfsmitteln wie Definitionen, Grafiken, Bildern, Begriffsnetzen usw.) erfolgen.

René Descartes - Meditationen (1641/42) – 2. Meditation - Wachsbeispiel

[1] (...) Es scheint mir aber doch noch – und ich kann mich der Meinung nicht erwehren –, dass die körperlichen Gegenstände, deren Bilder im Bewusstsein entstehen und die von den Sinnen erkundet werden, viel deutlicher erkannt werden als jenes rätselhafte Meinige, das nicht bildhaft vorstellbar ist. Wunderbar bleibt es allerdings, dass ich Dinge, von denen mir klar ist, dass sie ungewiss, unbekannt, mir fremd sind, deutlicher erkenne als das Wahre, Bekannte, also mich selbst.

[2] Doch ich sehe, wie die Sache sich verhalten mag. Meinem Geiste bereitet dieses Abirren Freude; er will sich noch nicht innerhalb der Grenzen der Wahrheit halten lassen. Sei es drum! wir wollen ihm noch einmal ganz die Zügel schießen lassen. Wenn wir sie bald darauf geschickt wieder anziehen, wird es sich um so leichter lenken lassen.

[3] Betrachten wir also jene Dinge, die man gemeinhin am deutlichsten zu erkennen meint, nämlich die Körper, die wir betasten und sehen, und zwar nicht die Körper im Allgemeinen, denn solche Allgemeinvorstellungen pflegen etwas verworrener zu sein, sondern im Besonderen einen einzelnen Körper.

[4] Nehmen wir z. B. dieses Stück Bienenwachs. Es ist ganz frisch aus Honigscheiben gewonnen worden. Noch hat es nicht allen Honiggeschmack verloren. Ein wenig hat es auch noch von dem Duft der Blumen, aus denen es gesammelt wurde. Seine Farbe, seine Gestalt, seine Größe liegen offen zutage. Es ist hart, kalt, man kann es leicht anfassen, und wenn man mit dem Knöchel darauf klopft, gibt es einen Ton von sich. Kurz, alles ist ihm eigen, was zur ganz deutlichen Erkenntnis eines Körpers erforderlich erscheint. Doch sieh da, während ich rede, kommt es dem Feuer nahe; der Rest des Geschmacks vergeht; sein Duft verflüchtigt sich; seine Farbe ändert sich; seine Form verschwindet. Es nimmt zu an Größe, wird flüssig, wird heiß, kaum kann man es noch anfassen, und schlägt man darauf, so gibt es keinen Ton mehr.

[5] Bleibt es nun noch dasselbe Stück Wachs? Man muss es zugeben, niemand leugnet es, niemand ist anderer Meinung. Was war denn nun aber an ihm, das so deutlich aufgefasst wurde? Sicherlich nichts von alledem, was ich mit den Sinnen erreichte, denn alles, was ich unter den Geschmack, den Geruch, das Gesicht, das Gefühl oder das Gehör fielt, hat sich jetzt geändert; das Stück Wachs aber bleibt.

[6] Vielleicht verhielt es sich so, wie ich jetzt denke: Das Wachs selbst nämlich war gar nicht die Honigsüße, nicht jener Blumenduft, jenes Weiß, jene Form, jener Ton; es war vielmehr der Körper, der mir kurz vorher in solchen, jetzt aber in anderen Zustandsweisen erschien. Was fasse ich aber, genau gesagt, bildhaft auf? Aufgepasst, wir bringen alles in Abzug, was nicht zu dem Stück Wachs gehört, und sehen zu, was übrig bleibt:

[7] Es ist lediglich etwas Ausgedehntes, Biegsames, Veränderliches. Was aber heißt hier biegsam, veränderlich? Etwa, dass in meiner Einbildung dieses Wachsstück aus der runden Gestalt in eine viereckige, oder aus dieser in eine dreieckige umgesetzt werden kann?

[8] Keineswegs, denn es ist nach meinem Begriff unzähliger derartiger Umwandlungen fähig; unzählige aber kann ich in der Einbildung nicht umfassen, und dieser Begriff kann mithin durch mein Einbildungsvermögen gar nicht vollzogen werden.

[9] Was heißt ausgedehnt? Ist vielleicht sogar die Ausdehnung des Wachsstücks unbekannt? Beim schmelzenden Wachs wird sie ja größer, beim heißen noch mehr, und immer mehr, wenn die Hitze zunimmt. Ich würde also falsch beurteilen, was das Wachsstück ist, wenn ich nicht annähme, dass es auch seiner Ausdehnung nach mehr Veränderungen zulässt, als ich je in der Einbildung umfasst habe.

[10] So muss ich schließlich gestehen, dass ich mir nicht einmal bildhaft vorstellen kann, was dieses Stück Wachs hier ist, sondern es allein durch den Geist auffasse. Ich rede von dem Wachs im Besonderen; vom Wachs im Allgemeinen zu sprechen, ist nämlich viel klarer.

[11] Was ist denn nun aber dieses Wachs, das man nur im Geiste auffassen kann? Offenbar eben das, was ich sehe, berühre, bildhaft vorstelle; überhaupt dasselbe, das ich von Anfang an für seiend gehalten habe. Aber, wohlgemerkt, die Wahrnehmung desselben besteht nicht in einem Sehen, Berühren, sinnlichen Vorstellen, und bestand überhaupt nie darin, wenn es mir auch früher so vorkam; sie besteht vielmehr in einem bloßen geistigen Einblick, der unvollkommen und verworren sein kann, wie vordem, oder klar und deutlich, wie jetzt, je nachdem ich mehr oder weniger auf seine Bestandteile achte.

[12] Hierbei setzt es mich nun in Verwunderung, wie sehr doch mein Geist zu Irrtümern neigt, denn wiewohl ich dies bei mir schweigend und ohne ein Wort zu reden überlege, hänge ich doch an den Worten und lasse mich fast vom Sprachgebrauch irreführen. Wir sagen nämlich, wir sehen das Wachsstück selbst, wenn es vorhanden ist, und beurteilen dies nicht erst aus einer Farbe oder Gestalt. Hieraus könnte ich ohne weiteres schließen, das Wachs werde durch das Sehen des Auges, nicht aber durch die bloße Einsicht des Geistes erkannt.

Da sehe ich aber zufällig von meinem Fenster aus Leute auf der Straße vorübergehen; ich bin gewohnt, ganz genauso wie vom Wachs zu sagen: ich sehe sie. Was sehe ich denn aber außer Hüten und Kleidern, unter denen auch Automaten stecken könnten? Ich urteile aber, es seien Menschen. So erfasse ich also das, was ich mit den Augen zu sehen meinte, in Wahrheit nur durch das Urteilsvermögen, welches meinem Geiste innewohnt.

[13] Aber ich, der ich über das, was das Volk weiß, hinauskommen will, sollte mich schämen, einen Zweifelsgrund aus der Ausdrucksweise herzuleiten, welche sich das Volk zurechtgelegt hat. Fahren wir also fort, sehen wir zu, ob ich vollkommener und evidenter erfasste, was das Wachsstück sei, als ich es zuerst erblickte und der Meinung war, ich erkennte es durch einen äußeren Sinn oder wenigstens durch den sogenannten Gemein Sinn, d. h. durch die Einbildungskraft, - oder ob dies erst jetzt der Fall ist, nachdem ich sorgfältiger untersucht habe, was es ist, und auch, wie es erkannt wird. Es wäre dumm, daran zu zweifeln. Was war denn in jener ersten Auffassung Deutliches? Jedes Tier hätte wohl eine solche Deutlichkeit erreichen können! Wenn ich aber das Wachsstück von seinen äußeren Formen unterscheide und ihm gleichsam die Kleider ausziehe, um es nackt zu betrachten, so kann ich es in der Tat nicht ohne den menschlichen Geist wahrnehmen, wiewohl bislang noch ein Irrtum in meinem Urteil möglich ist.

[14] Was soll nun aber von eben diesem Geist, das heißt von mir selbst gelten? Außer dem Geist erkenne ich nämlich noch nichts in mir an. - Wie? Sollte Ich, der ich dieses Wachs so deutlich zu erfassen scheine, sollte ich nicht mich selbst nicht nur viel wahrer und gewisser, sondern auch viel deutlicher und evidenter erkennen? Denn, wenn ich urteile, dass das Wachsstück existiert, weil ich es sehe, so folgt sicherlich noch viel klarer auch mein eigenes Dasein daraus, dass ich das Wachs sehe. Denn es ist ja möglich, dass das, was ich sehe, in Wirklichkeit gar kein Wachs ist; es ist sogar möglich, dass ich nicht einmal Augen habe, um damit etwas zu sehen; ganz und gar unmöglich aber ist es, dass ich, wenn ich sehe oder (was ich nicht länger als verschieden setze) wenn ich denke, dass ich sehe - dass Ich selbst, der ich denke, nicht etwas sei.

[15] Ebenso wenn ich urteile, das Wachsstück sei, weil ich es berühre, so folgt wiederum dasselbe, nämlich dass ich bin; und ganz dasselbe ergibt sich auch, wenn ich das Dasein des Wachsstücks aus meinem bildhaften Vorstellen von ihm oder aus irgendeinem anderen Grund anerkenne. Ganz dasselbe aber, was ich vom Wachs bemerke, lässt sich auf alle andern Dinge anwenden, die außerhalb meiner liegen. Wenn mir nun aber die Wahrnehmung des Wachses deutlicher erschien, als sie sich mir nicht nur durch das Gesicht oder das Gefühl allein kund gab, sondern durch mehrere Gründe, muss ich dann nicht zugeben, dass ich mich selbst nun noch um vieles deutlicher erkenne, da ja alle Gründe, die mir zur Kenntnis des Wachses oder irgendeines andern Körpers verhelfen könnten, noch viel besser die Natur meines Geistes dartun?

[16] Es gibt aber außerdem noch so vielerlei im Geist selbst, wodurch man das Wissen von ihm zu größerer Deutlichkeit erheben kann, dass das, was wir vom Körper her über ihn erfahren, kaum zu zählen scheint.)

[17] Doch siehe, so bin ich schließlich ganz von selbst dahin gekommen, wohin ich wollte. Ich weiß jetzt, dass die Körper nicht eigentlich von den Sinnen oder von der Einbildungskraft, sondern von dem Verstand allein wahrgenommen werden, und zwar nicht weil wir sie berühren und sehen, sondern lediglich weil wir sie denken; und so erkenne ich denn, dass ich nichts leichter oder evidentere wahrnehmen kann als meinen Geist.

[18] Alte Meinungen, an die man sich einmal gewöhnt hat, lassen sich aber nicht so schnell ablegen, und so will ich hier haltmachen, damit sich diese neue Erkenntnis durch längeres Verweilen bei dieser Meditation meinem Gedächtnis um so tiefer einprägen.

René Descartes, Meditationen über die Erste Philosophie, aus dem Lateinischen übersetzt und hrsg. von Gerhart Schmidt, Stuttgart 1971, Philipp Reclam-Verlag, S. 17ff.



Der vorliegende Text ist offensichtlich zu komplex bzw. zu lang für die Bearbeitung in einer 45-Minuten-Stunde.

*Welche Abschnitte erscheinen Ihnen **unverzichtbar** zu sein, damit die Schüler in der Phase der kontrollierten Problemlösung verstehen können, warum Descartes ein **Rationalist** ist?*

Die Beachtung folgender Kriterien führt zu einer sinnvollen didaktischen Reduktion:

- ☉ eine in sich abgeschlossene, klar erkennbare, zentrale Aussage
- ☉ überschaubare, Gedanken anregende Argumentation
- ☉ anschauliche Beispiele (nicht zu viele)
- ☉ keine Redundanzen
- ☉ (möglichst) keine/wenig Metakognition
- ☉ verständliche Diktion → Lerngruppe / Altersstufe

1. Didaktische Reduktion → Gegenstand/Medium

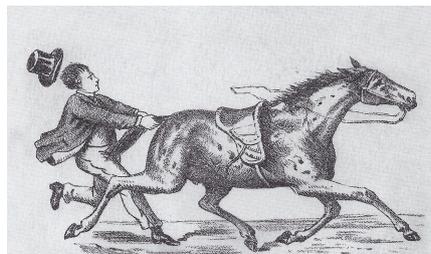
Nach aufmerksamer, mehrfacher Lektüre des Schlussteils der 2. Meditation erscheinen mir folgende Textabschnitte am ehesten geeignet zu sein, das vorläufig formulierte Lehrziel im Rahmen einer 45-Minuten-Stunde zu erreichen:

o die Abschnitte 1-9

o die Abschnitte 10-11

o die Abschnitte 12-15

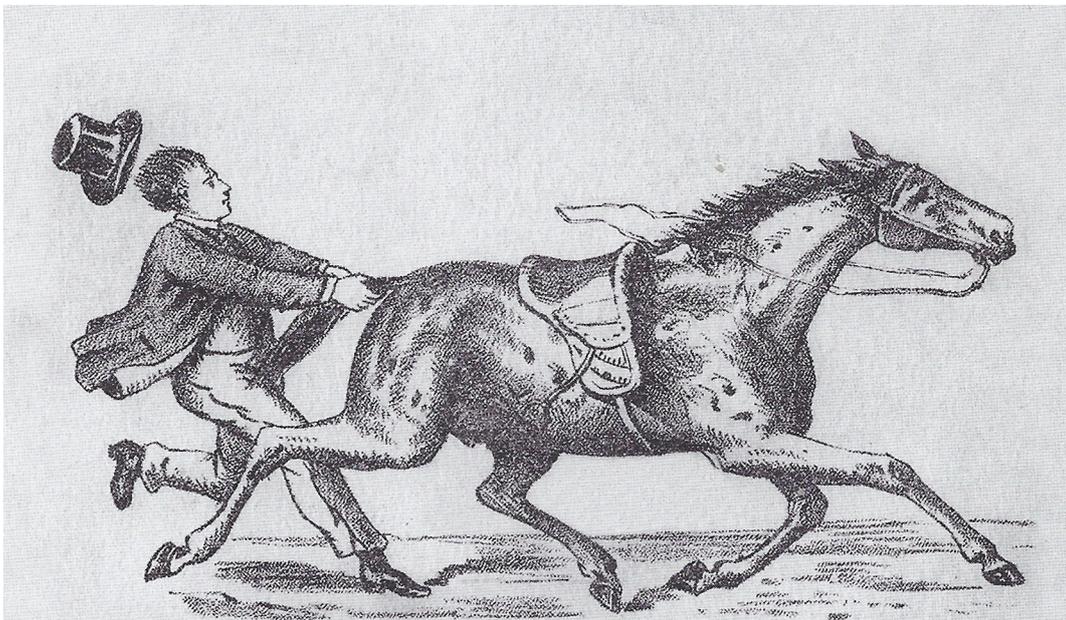
o die Abschnitte 16-18



*Entscheiden Sie sich bitte für e i n e der vier angebotenen Möglichkeiten!
Auf der nächsten Seite erfahren Sie, wie es weitergeht.*

1. Didaktische Reduktion → Gegenstand/Medium

- die Abschnitte 1-9 → Arbeiten Sie bitte auf **Seite 9** weiter!
- die Abschnitte 10-11 → Arbeiten Sie bitte auf **Seite 8** weiter!
- die Abschnitte 12-15 → Arbeiten Sie bitte auf **Seite 8** weiter!
- die Abschnitte 16-18 → Arbeiten Sie bitte auf **Seite 8** weiter!



1. Didaktische Reduktion → Gegenstand/Medium

	Abschnitte 10-11	<p><i>In diesen beiden Abschnitten formuliere ich meine Schlussfolgerung („So muss ich <u>schließlich</u> gestehen...“) und erweitere sie gedanklich.</i></p> <p><i>Da man aber nicht den zweiten Schritt vor dem ersten machen kann, bietet sich die Bearbeitung der Abschnitte 10-11 erst in der Transferphase an.</i></p>
 <p>Dommage*, diese Abschnitte erfüllen leider nicht die genannten Kriterien!</p>	Abschnitte 12-15	<p><i>Die hier vorgetragenen Überlegungen legen den Aufmerksamkeitsfokus auf einen ganz <u>neuen</u> Aspekt (Sprachgebrauch) und <u>übertragen</u> meine Argumentation für eine rationalistische Denkweise vom Wachsbeispiel auf das zentrale Thema der 2. Meditation, das Cogito. Das könnte Thema einer eigenen Stunde werden.</i></p>
<p>* (franz.): schade</p>	Abschnitte 16-18	<p><i>Meine Schlussüberlegungen („so bin ich <u>schließlich</u>“ bzw. „so erkenne dich denn“) und Reflexionen („Es gibt aber <u>außerdem</u> ...“ bzw. „Alte Meinungen...“) sind für das angedachte Stundenthema (Begründung meines rationalistischen Standpunkts) nicht von entscheidender Bedeutung, weil sie das Ergebnis meiner Überlegungen <u>nur</u> noch einmal <u>bekräftigen</u>.</i></p>

	<p><i>Seien Sie bitte nicht enttäuscht, dass sich Ihre Entscheidungen nicht als (besonders) zielführend erwiesen haben.</i></p> <p><i>Ihr Versuch war trotzdem nicht umsonst, wenn Sie der Argumentation von ‚Descartes‘ hier folgen können, denn aus ‚Fehlern‘ wird man ja bekanntlich klug und in diesem Falle didaktisch schon ein bisschen erfahrener. Lesen Sie bitte doch noch, was Descartes zu den Abschnitten 1-9 sagt, bevor Sie eine kleine Denkpause einlegen können.</i></p>
---	---

1. Didaktische Reduktion → Gegenstand/Medium

 <p>Oui, diese Abschnitte erfüllen die genannten Kriterien!</p>	<p>Abschnitte 1-9</p>	<p><i>In diesen Abschnitten weise ich an Hand des Wachsbeispiels Schritt für Schritt nach, dass wir weder mit unseren Sinnen noch mit Hilfe unserer Einbildungskraft begreifen können, was ein Stück Wachs ist. Daraus folgt zwingend, was ich in den Abschnitten 9+10 sage, aber indem ich diese Schlussfolgerung noch nicht sofort ausspreche, gebe ich meinen Lesern die Möglichkeit, sie zunächst einmal selbst zu formulieren. Wenn Sie die Abschnitte 1-9 noch einmal lesen, werden Sie feststellen, dass der 2. Abschnitt für meine Argumentation nicht wirklich von Bedeutung ist. Dieses persönliche, kleine Intermezzo ist ,nur' eine persönliche Reverenz an meinem methodischen Zweifel. Voilà, damit hätten wir die Textgrundlage bzw. den Gegenstand für die Philosophiestunde gefunden!</i></p>
--	-----------------------	--



	<p><i>Jetzt haben Sie sich aber eine kleine Denkpause verdient! Betrachten Sie doch während dieser Pause das Vexierbild auf Seite 7 so lange, bis sie erkennen, dass Pferd und Reiter schon eine vollkommene Einheit bilden.</i></p> <p><i>Für alle, die diese Einheit nicht (sofort) erkennen können, gibt es auf den nächsten Seiten kleine Sehhilfen.</i></p>
---	--

2. Medienanalyse → Viele interessante Fragen

René Descartes - Meditationen (1641/42) – 2. Meditation - Wachsbeispiel

[1] (...) Es scheint mir aber doch noch – und ich kann mich der Meinung nicht erwehren –, dass die körperlichen Gegenstände, deren Bilder im Bewusstsein entstehen und die von den Sinnen erkundet werden, viel deutlicher erkannt werden als jenes rätselhafte Meinige, das nicht bildhaft vorstellbar ist. Wunderbar bleibt es allerdings, dass ich Dinge, von denen mir klar ist, dass sie ungewiss, unbekannt, mir fremd sind, deutlicher erkenne als das Wahre, Bekannte, also mich selbst. (...)

[2] Betrachten wir also jene Dinge, die man gemeinhin am deutlichsten zu erkennen meint, nämlich die Körper, die wir betasten und sehen, und zwar nicht die Körper im Allgemeinen, denn solche Allgemeinvorstellungen pflegen etwas verworrener zu sein, sondern im Besonderen einen einzelnen Körper.

[3] Nehmen wir z. B. dieses Stück Bienenwachs. Es ist ganz frisch aus Honigscheiben gewonnen worden. Noch hat es nicht allen Honiggeschmack verloren. Ein wenig hat es auch noch von dem Duft der Blumen, aus denen es gesammelt wurde. Seine Farbe, seine Gestalt, seine Größe liegen offen zutage. Es ist hart, kalt, man kann es leicht anfassen, und wenn man mit dem Knöchel darauf klopft, gibt es einen Ton von sich. Kurz, alles ist ihm eigen, was zur ganz deutlichen Erkenntnis eines Körpers erforderlich erscheint. Doch sieh da, während ich rede, kommt es dem Feuer nahe; der Rest des Geschmacks vergeht; sein Duft verflüchtigt sich; seine Farbe ändert sich; seine Form verschwindet. Es nimmt zu an Größe, wird flüssig, wird heiß, kaum kann man es noch anfassen, und schlägt man darauf, so gibt es keinen Ton mehr.

[4] Bleibt es nun noch dasselbe Stück Wachs? Man muss es zugeben, niemand leugnet es, niemand ist anderer Meinung. Was war denn nun aber an ihm, das so deutlich aufgefasst wurde? Sicherlich nichts von alledem, was ich mit den Sinnen erreichte, denn alles, was ich unter den Geschmack, den Geruch, das Gesicht, das Gefühl oder das Gehör fiel, hat sich jetzt geändert; das Stück Wachs aber bleibt.

[5] Vielleicht verhielt es sich so, wie ich jetzt denke: Das Wachs selbst nämlich war gar nicht die Honigsüße, nicht jener Blumenduft, jenes Weiß, jene Form, jener Ton; es war vielmehr der Körper, der mir kurz vorher in solchen, jetzt aber in anderen Zustandsweisen erschien. Was fasse ich aber, genau gesagt, bildhaft auf? Aufgepasst, wir bringen alles in Abzug, was nicht zu dem Stück Wachs gehört, und sehen zu, was übrig bleibt:

[6] Es ist lediglich etwas Ausgedehntes, Bigsames, Veränderliches. Was aber heißt hier biegsam, veränderlich? Etwa, dass in meiner Einbildung dieses Wachsstück aus der runden Gestalt in eine viereckige, oder aus dieser in eine dreieckige umgesetzt werden kann?

[7] Keineswegs, denn es ist nach meinem Begriff unzähliger derartiger Umwandlungen fähig; unzählige aber kann ich in der Einbildung nicht umfassen, und dieser Begriff kann mithin durch mein Einbildungsvermögen gar nicht vollzogen werden.

[8] Was heißt ausgedehnt? Ist vielleicht sogar die Ausdehnung des Wachsstücks unbekannt? Beim schmelzenden Wachs wird sie ja größer, beim heißen noch mehr, und immer mehr, wenn die Hitze zunimmt. Ich würde also falsch beurteilen, was das Wachsstück ist, wenn ich nicht annähme, dass es auch seiner Ausdehnung nach mehr Veränderungen zulässt, als ich je in der Einbildung umfasst habe.

[9] So muss ich schließlich gestehen, dass...

2.1 Argumentationsanalyse des Textes

Als Unterrichtender sollten Sie natürlich eine ganz klare Vorstellung von dem haben, was Ihre Schüler verstehen sollen, und das ist in diesem Fall die Argumentation von René Descartes.

	<p><i>Nehmen Sie sich bitte die Zeit, den Text alleine oder zu zweit möglichst genau auf die Argumentationsstruktur hin zu untersuchen! Und damit Sie nicht bei Null anfangen müssen, wurden Anfang, Mitte und Schluss des Argumentationsgangs schon vorformuliert.</i></p>
---	---

[1] **Ausgangs-Hypothese** (*Es scheint mir aber doch...*)

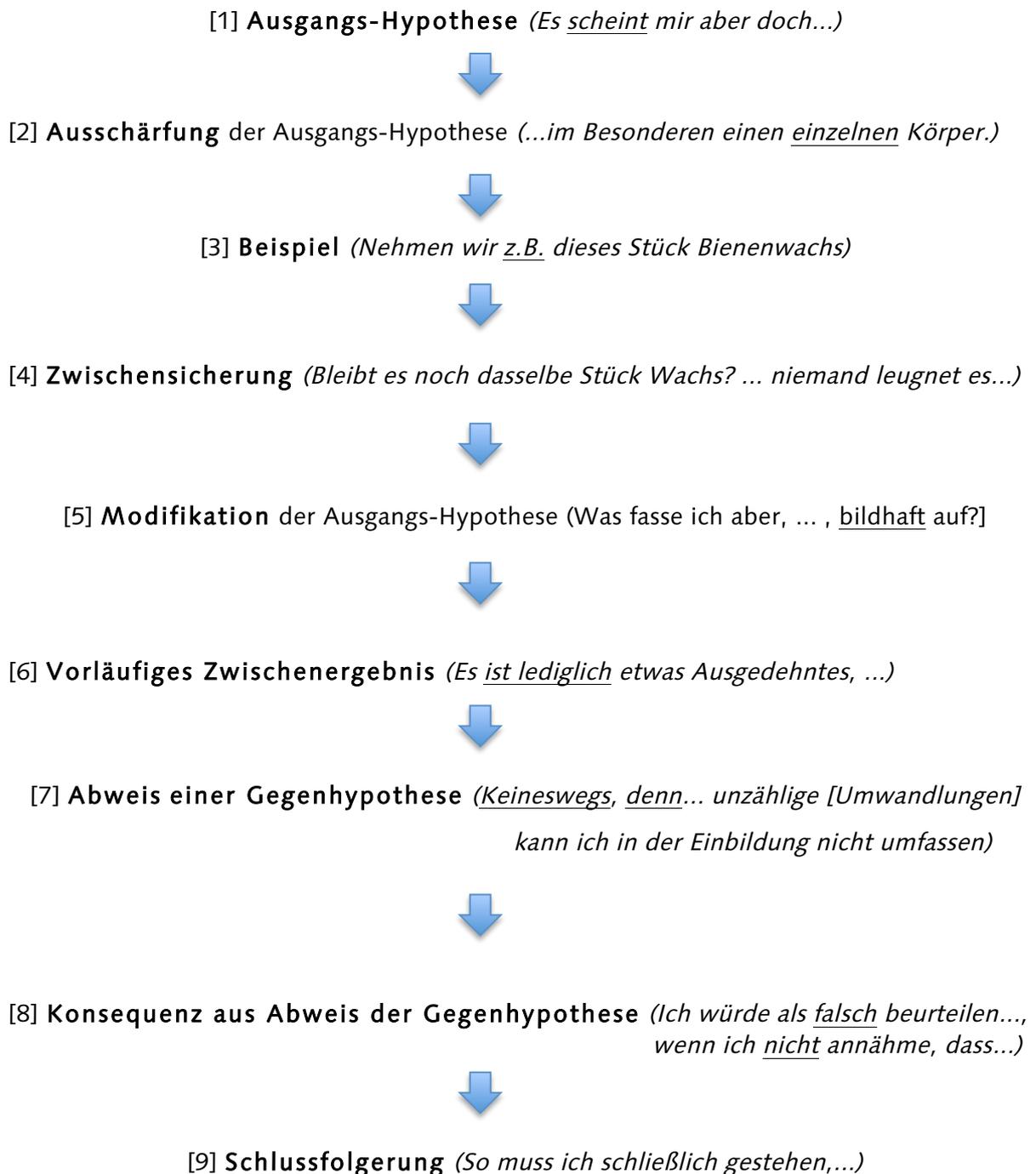


[6] **Vorläufiges Zwischenergebnis** (*Es ist lediglich etwas Ausgedehntes, ...*)



[9] **Schlussfolgerung** (*So muss ich schließlich gestehen,...*)

2.1.1 Lösung: Argumentationsstruktur des Descartes-Textes



	<p>Je nach Leistungsstärke seiner Schüler kann man die Lösungsvorgabe auch noch (um 1-2 Argumenttypen) erweitern. Oder man hält für sie Hilfs- und/oder Lösungsangebote für die noch zu ermittelnden Argumenttypen bereit.</p> <p>Ein sinnvolles Hilfsangebot wäre der Hinweis auf die Formulierung des Arguments im jeweiligen Abschnitt.</p>
---	--

2.2 Medienanalyse mit Hilfe eines Sekundärtextes

(...) Was Descartes' »Meditationen« in erster Linie erweisen wollen, ist ebendies: dass der Gedanke der Dingidentität und der Dingkonstanz keineswegs als solcher in den bloßen sinnlichen Daten der Wahrnehmung, in den Qualitäten der Farbe und des Tones, des Tastsinnes oder des Geruchs und Geschmacks, beschlossen liegt, sondern dass er zu ihnen erst sekundär, erst durch logische Reflexion, hinzugebracht wird. Erst indem wir die »eingeborene Idee« der Substanz auf die mannigfaltigen und an sich völlig disparaten sinnlichen Phänomene anwenden, gewinnen wir die Anschauung von einem identischen und beharrlichen Gegenstand, auf den diese Phänomene sich beziehen und dessen Bestimmungen und Eigenschaften sie darstellen. Das Stück Wachs, das ich in sinnlicher Wahrnehmung vor mir habe und das sich mir als weiß und rund, als hart und duftend zeigt, mag sich in jeder einzelnen Hinsicht verwandeln; es mag, indem es schmilzt, alle seine Akzidenzien verändern: Es bleibt nichtsdestoweniger für mich dasselbe Wachs, weil es diese Dieseligkeit nicht von den Sinnen, sondern vom reinen Verstande zu Lehen trägt. »[...] sa perception [...] n'est point une vision, ny un attouchement, ny une imagination, et ne l'a iamais este [...] mais seulement une inspection de l'esprit⁴ [...]« Mit einem Schlage wird somit hier der Wahrnehmungsakt, kraft der gegenständlichen Beziehung, die ihm innewohnt, in einen reinen Denkakto verwandelt. Der »Blick des Geistes«, die »inspectio mentis«, erst ist es, was die bloßen Eindrücke zu Erscheinungsweisen des Gegenstandes macht. Die Fähigkeit der sinnlichen Erscheinung, Gegenständliches »sichtig« zu machen und es zu repräsentieren, wird auf eine Fähigkeit des Verstandes, auf die Kraft seiner »unbewussten Schlüsse«⁵ zurückgeleitet – womit freilich der Boden, auf dem Descartes ursprünglich stand, verlassen und der Übergang von der Phänomenologie der Wahrnehmung zur Metaphysik der Wahrnehmung vorbereitet wird. Descartes, der den Realismus des absoluten Gegenstandes durch den Ausgang vom »Cogito« bekämpft, scheitert zuletzt am Realismus der »eingeborenen Ideen«.

Ernst Cassirer, Philosophie der symbolischen Formen, Dritter Teil, Phänomenologie der Erkenntnis, Hamburg (Meiner) 2010, S. 142f. (Ding und Eigenschaft)



Die Ausführungen von Ernst Cassirer führen mich zu folgenden Überlegungen, was die vorläufige Formulierung des Hauptlehrziels der Stunde betrifft:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

⁴ René Descartes, *Méditations métaphysiques* (2. Meditation): Ich weiß jetzt, dass die Körper nicht eigentlich von den Sinnen oder von der Einbildungskraft, sondern von dem Verstand allein wahrgenommen werden.

⁵ vgl. Hermann von Helmholtz, *Handbuch der physiologischen Optik*, 2. umgearb. Aufl., Hamburg/Leipzig 1896, S. 602

3. Zentrales Lehrziel → Themenanalyse

3.1 Mögliche Lehrzielformulierungen

	<p><i>Welche der folgenden Lehrzielformulierungen erscheinen Ihnen grundsätzlich sinnvoll zu sein für die geplante Descartes-Stunde? Möglicherweise kommen verschiedene Formulierungen dafür in Frage.</i></p>
---	--

- Die Schüler sollen sich (intensiv) mit dem Text von Descartes beschäftigen.
- Die Schüler sollen den Text von Descartes genau analysieren.
- Die Schüler sollen sich den Text von Descartes angemessen erarbeiten.
- Die Schüler sollen verstehen, wie Descartes hier argumentiert.
- Die Schüler sollen erklären/erläutern, inwiefern Descartes ein Rationalist ist.
- Die Schüler sollen durch das Kennenlernen dieses Textes ihre Analysefähigkeiten erweitern.
- Die Schüler sollen zu den Argumenten von Descartes kritisch Stellung nehmen.



Falls Sie sich im Augenblick wie Figur 3 fühlen, sollten Sie eine kleine Pause einlegen.

3.1 Mögliche Lehrzielformulierungen

<ul style="list-style-type: none">● Die Schüler sollen sich (intensiv) mit dem Text von Descartes beschäftigen.● Die Schüler sollen den Text von Descartes genau analysieren.● Die Schüler sollen durch das Kennenlernen dieses Textes ihre Analysefähigkeiten erweitern.● Die Schüler sollen verstehen, wie Descartes hier argumentiert.	<p><i>Lesen Sie bitte weiter auf Seite 16!</i></p>
<ul style="list-style-type: none">● Die Schüler sollen erklären/erläutern, inwiefern Descartes ein Rationalist ist.● Die Schüler sollen sich den Text von Descartes angemessen erarbeiten.● Die Schüler sollen zu den Argumenten von Descartes kritisch Stellung nehmen.	<p><i>Lesen Sie bitte weiter auf Seite 17!</i></p>



Falls Sie sich wie eine dieser Figuren hier fühlen, müssen Sie jetzt unbedingt eine kleine Denkpause einlegen. Die Arbeit an der Lehrzielformulierung läuft Ihnen ja – zum Glück – nicht weg.

3.1 Mögliche Lehrzielformulierungen

- Die Schüler sollen sich (intensiv) mit dem Text von Descartes beschäftigen.
- Die Schüler sollen den Text von Descartes genau analysieren.
- Die Schüler sollen durch das Kennenlernen dieses Textes ihre Analysefähigkeiten erweitern.
- Die Schüler sollen verstehen, wie Descartes hier argumentiert.

Diese Formulierungen sind entweder nicht fachspezifisch genug, d.h. sie verwenden keine philosophierelevanten Operatoren (→ S. 18), oder sie sind so vage und weit formuliert, dass sich beliebig viele Aspekte damit verbinden lassen.

verstehen



kennen lernen



3.1 Mögliche Lehrzielformulierungen

<ul style="list-style-type: none">● Die Schüler sollen erklären / erläutern, inwiefern Descartes ein Rationalist ist.● Die Schüler sollen sich den Text von Descartes angemessen erarbeiten.● Die Schüler sollen zu den Argumenten von Descartes kritisch Stellung nehmen.	<p><i>Alle diese Zielformulierungen arbeiten mit den offiziellen Philosophieoperatoren für das schriftliche Abitur (in NRW) und setzen auf die eine oder andere Weise einen etwas anderen Akzent.</i></p> <p><i>Aber diese Formulierungen bringen noch nicht genau genug zur Sprache, worin der konkrete Lernzuwachs besteht und was die Schüler tun sollen, um ihn zu erreichen.</i></p>
--	---

	<p><i>Auf der folgenden Seite finden Sie eine Übersicht der Philosophie-Operatoren für das Zentralabitur in NRW für die Anforderungsbereiche die dazugehörigen Indikatoren für die entsprechenden Schüleraktivitäten. Mit ihrer Hilfe sollen Sie dann auf Seite 19 eines der hier genannten Lehrziele inhaltlich möglichst genau ausformulieren, so dass ein Beobachter Ihrer Stunde Kriterien an die Hand bekommt, wann das angestrebte Lehrziel erreicht ist.</i></p>
---	---

Philosophie-Operatoren

Die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA), die von der Kultusministerkonferenz beschlossen wurden, definieren verbindlich, welche Leistungsanforderungen mit welchen Arbeitsaufträgen verbunden sind.

Anforderungsbereich I: Wiedergabe von Kenntnissen

<u>Operatoren</u>	<i>Definitionen → Indikatoren</i>
Erarbeiten	den Argumentationsgang eines Textes, den Aufbau eines Bildes etc. herausarbeiten und strukturiert darstellen
Erfassen Darstellen	den Gedankengang oder die Hauptaussage eines Textes mit eigenen Worten und unter Verwendung der Fachsprache darlegen
Beschreiben	die Merkmale eines Bildes oder anderen Materials detailliert und kontextgebunden wiedergeben
Zusammenfassen	die Kernaussagen eines Textes komprimiert und strukturiert darlegen

Anforderungsbereich II: Anwenden von Kenntnissen

<u>Operatoren</u>	<i>Definitionen → Indikatoren</i>
Einordnen	mit erläuternden Hinweisen in einen genannten Zusammenhang einfügen
Erläutern Erklären	einen Sachverhalt, eine These etc. ggf. mit zusätzlichen Informationen und Beispielen nachvollziehbar veranschaulichen
Prüfen	erkenntnismäßige und moralische Prämissen von Meinungen, Überzeugungen und Annahmen im Lichte einer Theorie prüfen
Vergleichen	Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Denkansätzen bzw. Aussagen ermitteln und begründend darstellen
Untersuchen	unter gezielten Fragestellungen Strukturmerkmale und Zusammenhänge herausarbeiten und darstellen
Anwenden In Beziehung setzen	theoretische Ansätze, Methoden, logische Regeln auf Texte, Fälle oder Problemzusammenhänge anwenden

Anforderungsbereich III: Problemlösen und Werten

<u>Operatoren</u>	<i>Definitionen → Indikatoren</i>
Begründen	den Geltungsanspruch und -bereich von Aussagen und Methoden untersuchen und logisch stringent auf Grundlagen zurückführen
Überprüfen	eine Meinung, Aussage, These, Argumentation nachvollziehbar und auf der Grundlage eigenen Wissens beurteilen
Erörtern Diskutieren	Problemstellungen, -fragen argumentativ erklären und prüfen und auf dieser Grundlage eine eigene Stellungnahme entwickeln
Beurteilen Bewerten Stellung nehmen	zu einem Sachverhalt nach ausgewiesenen Normen und Werten und unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden eine eigene Position argumentativ gesichert vertreten

Quelle: abitur.nrw 2007 – db2.nibis.de

3. Mögliche Lehrzielformulierung



Wer sich für *e i n* bestimmtes Lehrziel für eine Einzelstunde entscheiden muss, hat oft die Qual der Wahl, weil Texte viele, verschiedene, interessante Aspekte in sich vereinigen.

Wer dieser Entscheidung aus dem Wege geht und sich auf das Glück der Stunde verlässt („Schau'n mer mal (und dann wer'n mer scho' seh'n.)“** oder nach dem Goethe-Wort: „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen.“** gleichzeitig ganz verschiedene Ziele verfolgt, tut sich und seinen Schülern keinen Gefallen. Denn keiner weiß dann, worum es in der Stunde geht: Alles Mögliche ist nichts Genaues.

Im Folgenden wird es darum gehen, aus einer Kombination der vorläufigen Lehrzielformulierungen auf Seite 17 ein umfassendes, seriöses und realisierbares Kernanliegen für die Descartes-Stunde zu formulieren.

Eine **zweckmäßige** Lehrzielbeschreibung enthält nach Zecha*** Folgendes:

- die Angabe der Tätigkeit, die der Schüler ausüben soll
- die Bedingung(en), unter der /denen diese Tätigkeit ausgeführt werden soll
- ein Kriterium für die optimale Bearbeitungsqualität
- einen deutlich erkennbaren Bezug zu den Lehrplanvorgaben

* Franz Beckenbauer, Titel seiner Memoiren + volkstümliche Ergänzung

** Faust I, Vorspiel auf dem Theater, V.97 (Direktor)

*** Gerhard Zecha, Lehrziele im Philosophieunterricht und im Philosophielehrplan, ZDP 4/83, S. 240ff.



3.2 Optimierte Lehrzielformulierung



Die folgenden Alternativen werden mehr oder weniger den Ansprüchen an eine zweckmäßige Lehrzielformulierung gerecht.

Markieren Sie bei jeder von ihnen mit unterschiedlichen Farben (GRÜN = POSITIV + ROT = NEGATIV), was ihnen daran optimal und weniger optimal erscheint, und entscheiden Sie sich abschließend, welche Formulierung Ihnen summa summarum als optimale(re) erscheint!

- Die Schüler_innen sollen sich den Argumentationsgang des vorgelegten Descartes-Textes mit Hilfe von drei Eckpunkten (*Ausgangshypothese – Zwischenergebnis – Schlussfolgerung*) und ggf. weiteren Verständnishilfen vollständig erarbeiten und sein Vorgehen als beharrliche Suche nach absoluter Gewissheit in den Rahmen der 2. Meditation einordnen.

- Die Schüler sollen auf der Grundlage einer angeleiteten Argumentationsanalyse (*Vorgabe von 3 Eckpunkten*) selbständig erklären können, dass René Descartes im Schlussteil der 2. Meditation als Rationalist argumentiert (*Nur der Geist kann erkennen, was Wachs ist.*) und wie er seinen Standpunkt begründet (*Widerlegung der Antithese = Allein mit Hilfe der Sinne lässt sich das körperlich klar und deutlich erkennen*).

- Die Schüler sollen zu Descartes Vorgehen, das gegenständlich begründete Verhältnis von Erkenntnissubjekt und –objekt im Wahrnehmungsakt kurzerhand in einen reinen Denkkakt zu verwandeln, kritisch Stellung (*Er scheitert letztlich am eigenen, zu Beginn der 1. Meditation formulierten Anspruch auf Wahrheit = subjektive Gewissheit.*) nehmen. – Anforderungsbereich III

3.2 Optimierte Lehrzielformulierung

● Die Schüler_innen sollen sich den Argumentationsgang des vorgelegten Descartes-Textes mit Hilfe von drei Eckpunkten (*Ausgangshypothese – Zwischenergebnis – Schlussfolgerung*) und ggf. weiteren Verständnishilfen vollständig erarbeiten und sein Vorgehen als beharrliche Suche nach absoluter Gewissheit in den Rahmen der 2. Meditation einordnen.

→ *Lesen Sie bitte auf Seite 24 weiter!*

● Die Schüler sollen auf der Grundlage einer angeleiteten Argumentationsanalyse (*Vorgabe von 3 Eckpunkten*) selbständig erklären können, dass René Descartes im Schlussteil der 2. Meditation als Rationalist argumentiert (*Nur der Geist kann erkennen, was Wachs ist.*) und wie er seinen Standpunkt begründet (*Widerlegung der Antithese = Allein mit Hilfe der Sinne lässt sich das Körperliche klar und deutlich erkennen*).

→ *Lesen Sie bitte auf Seite 23 weiter!*

● Die Schüler sollen zu Descartes Vorgehen, das gegenständlich begründete Verhältnis von Erkenntnissubjekt und –objekt im Wahrnehmungsakt kurzerhand in einen reinen Denkakt zu verwandeln, kritisch Stellung (*Er scheitert letztlich am eigenen, zu Beginn der 1. Meditation formulierten Anspruch auf Wahrheit = subjektive Gewissheit.*) nehmen. – Anforderungsbereich III

→ *Lesen Sie bitte auf Seite 24 weiter!*

3.2 Optimierte Lehrzielformulierung

<p>Die Schüler sollen auf der Grundlage einer angeleiteten Argumentationsanalyse (Vorgabe von 3 Eckpunkten) selbständig erklären können, dass René Descartes im Schlussteil der 2. Meditation als Rationalist argumentiert (Nur der Geist kann erkennen, was Wachs ist.) und wie er seinen Standpunkt begründet (Widerlegung der Antithese = Allein mit Hilfe der Sinne bzw. der Einbildungskraft lässt sich das Körperliche klar und deutlich erkennen).</p>	<p><i>Diese Lehrzielformulierung arbeitet nicht nur mit den relevanten Operatoren für die Bearbeitung philosophischer Texte, sondern beschreibt auch fachgerecht mit Hilfe der entsprechenden Indikatoren ganz genau die Tätigkeiten, die dann letztlich zu dem klar formulierten Ergebnis der Argumentationsanalyse führen soll.</i></p> <p><i>Mit dem Erreichen dieses Lehrziels erarbeiten sich die Schüler zugleich eine solide Grundlage für die kritische Auseinandersetzung mit Descartes' Standpunkt, die in der Anschlussstunde erfolgen soll.</i></p> <p><i>Es fehlt lediglich der Verweis auf die Anforderungsbereiche I-II (erfassen + erklären).</i></p> <p><i>Im Rahmen einer Staatsprüfung müsste man bei der Formulierung von Lehrzielen entweder von Schüler_innen oder Schülern und Schülerinnen bzw. SuS sprechen.*</i></p>
---	--

Gleichstellung von Mann und Frau in der Rechtssprache. Gem. RdErl. d. Justizministeriums, d. Ministerpräsidenten und aller Landesministerien vom 24. März 1993, MBl. NRW.S.780): „Eine gleichstellungsgerechte Gesellschaft erfordert auch eine gleichstellungsgerechte Rechtssprache. Die durchgängige Verwendung der männlichen Form zur abstrakten Bezeichnung von weiblichen und männlichen Personen (sog. generisches Maskulinum) trägt der Forderung nach sprachlicher Gleichstellung nicht angemessen Rechnung. ... Sprachliche Gleichstellung kann ... am erfolgversprechendsten durch Verwendung von geschlechtsneutralen Umformulierungen oder Paarformeln erreicht werden.“

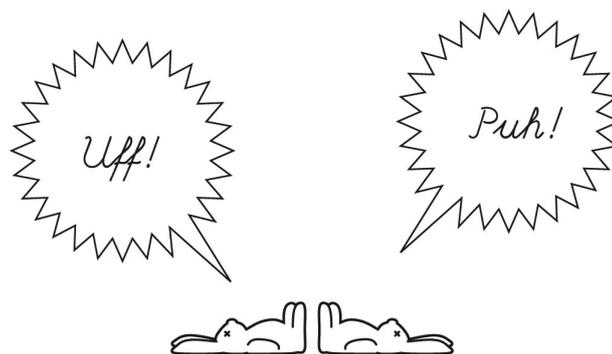


Diese Art von methodisch strukturiertem Vorgehen in diesem Modul ist ganz nach meinem ‚Geschmack‘*

*vgl. dazu: René Descartes, Discours de la méthode - Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung (1637)

3.2.1 Optimierte Lehrzielformulierung

<p>● Die Schüler_innen sollen sich den Argumentationsgang des vorgelegten Descartes-Textes mit Hilfe von drei Eckpunkten (<i>Ausgangshypothese – Zwischenergebnis – Schlussfolgerung</i>) und ggf. weiteren Verständnishilfen vollständig erarbeiten und sein Vorgehen als beharrliche Suche nach absoluter Gewissheit in den Rahmen der 2. Meditation einordnen.</p>	<p><i>Diese Lehrzielformulierung benennt im ersten Teil zwar die Bedingungen, unter denen sich die Schüler den Argumentationsgangs erarbeiten sollen, macht aber keine Aussagen darüber, zu welchem Ergebnis die Schüler bei ihrer Analyse kommen sollen. Die angestrebte Einordnung des Wachsbeispiels in den komplexen und komplizierten Argumentationsgang der 2. Meditation sprengt bei Weitem den Rahmen einer 45-Minuten-Stunde. Außerdem ist sie sachlogisch nicht notwendig, um Descartes' rationalistischen Standpunkt zu verstehen.</i></p>
<p>● Die Schüler sollen zu Descartes Vorgehen, das gegenständlich begründete Verhältnis von Erkenntnissubjekt und – objekt im Wahrnehmungsakt kurzerhand in einen reinen Denkkakt zu verwandeln, kritisch Stellung (<i>Er scheitert letztlich am eigenen, zu Beginn der 1. Meditation formulierten Anspruch auf Wahrheit = subjektive Gewissheit.</i>) nehmen. – Anforderungsbereich III</p>	<p><i>Dieses anvisierte Lehrziel legt zwar inhaltlich genau dar, worin der angestrebte Lernzuwachs besteht, aber mit diesem Abstraktins- und Reflexionsniveau dürften auch Schülerinnen und Schüler eines Leistungskurses Philosophie in Stufe 12 bzw. 13 überfordert sein. Vor allem ‚verrät‘ diese Lernzielformulierung nicht, was die SuS konkret tun sollen, damit sie dieses (viel zu) hoch gesteckte Ziel auch wirklich im Rahmen einer 45-Minuten-Stunde erreichen können.</i></p>



Damit wäre das Schwierigste geschafft! Nach einer kleinen Denkpause geht es dann ‚nur noch‘ darum, eine passende Problemstellung zu finden. Aber auch dafür gibt es Hilfestellungen in dieser Selbstlernstation.

4. Lehrziel → Problemstellung



Auch im ‚wirklichen‘ Leben verrät uns eine Zielvorstellung noch nicht, wie man sie erfolgreich verwirklichen kann. Dass der Endzweck menschlichen Handelns das Glück ist, ist schnell erkannt und leicht gesagt. Aber was sollen/müssen wir tun, um glücklich zu werden und zu sein? Damit die Schüler_innen das auf Seite 23 Lehrziel am Ende der Stunde wirklich erreichen, brauchen sie eine konkrete und motivierende Problemstellung, die zugleich deutlich macht, welchen Bearbeitungsweg sie einschlagen müssen, der dann noch einmal genauer in den Aufträgen der Erarbeitungsphase ausformuliert werden muss.

Haben Sie schon eine Idee, wie eine solche Problemstellung, die zugleich das Stundenthema formuliert, aussehen könnte?



.....

.....

.....

.....



N E I N, ich habe noch (überhaupt) keine Vorstellung davon, was der Unterschied zwischen dem **Lehrziel** und einer dazu passenden **Problemstellung** ist,

weil.....

.....

.....

4. Lehrziel → Problemstellung

	<p>Welche der folgenden Problemstellung(en) erscheint Ihnen (besonders) gut geeignet zu sein, damit die Schüler durch ihre Bearbeitung das angestrebte Lehrziel im Rahmen einer 45-Minuten-Stunde erreichen (können)?</p>
---	---

Lehrziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen auf der Grundlage einer angeleiteten Argumentationsanalyse (Vorgabe von 3 Eckpunkten) selbständig erklären können, dass René Descartes im Schlussteil der 2. Meditation als Rationalist argumentiert (Nur der Geist kann erkennen, was Wachs ist.) und wie er seinen Standpunkt begründet (Widerlegung der Antithese = Allein mit Hilfe der Sinne bzw. der Einbildungskraft lässt sich das Körperliche klar und deutlich erkennen). – AfB I+II

- Können wir mit Hilfe unserer Sinne und unserer Einbildungskraft erkennen, was ein Stück Wachs ist?
- Können wir mit Hilfe unserer Sinne die körperlichen Gegenstände deutlich erkennen?
- Inwiefern ist René Descartes ein Rationalist?
- Wie argumentiert Descartes am Ende der 2. Argumentation mit Blick auf das Wachsbeispiel?
- Warum kann nach Descartes nur der Geist erkennen, was die konkreten und allgemeinen Dinge sind?



4. Lehrziel → Problemstellung

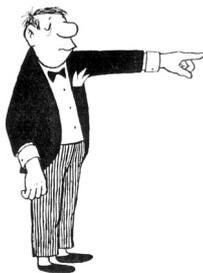
<ul style="list-style-type: none">● Können wir mit Hilfe unserer Sinne und unserer Einbildungskraft erkennen, was ein Stück Wachs ist?● Inwiefern ist René Descartes ein Rationalist?● Wie argumentiert Descartes am Ende der 2. Argumentation mit Blick auf das Wachsbeispiel?● Warum kann nach Descartes nur der Geist erkennen, was die konkreten und allgemeinen Dinge sind?	<p><i>Arbeiten Sie bitte auf Seite 28 weiter!</i></p>
<ul style="list-style-type: none">● Können wir mit Hilfe unserer Sinne die körperlichen Gegenstände deutlich erkennen?	<p><i>Arbeiten Sie bitte auf Seite 29 weiter!</i></p>



zur Zielgeraden!

4. Lehrziel → Problemstellung

<ul style="list-style-type: none">● Können wir mit Hilfe unserer Sinne und unserer Einbildungskraft erkennen, was ein Stück Wachs ist?	<p><i>Auch Descartes beschäftigt sich zunächst nur mit der Frage, ob wir mit Hilfe unserer Sinne zu einer deutlichen und klaren Erkenntnis kommen. Die gleichzeitige Bearbeitung von zwei Problemstellungen (Sinne + Einbildungskraft) könnte Verwirrung stiften. Außerdem würde man damit den Schülern die Möglichkeit nehmen, im Laufe der intuitiven Phase selbst auf die Frage nach der Erkenntnisfähigkeit der Einbildungskraft zu kommen.</i></p>
<ul style="list-style-type: none">● Inwiefern ist René Descartes ein Rationalist?	<p><i>Mit dieser Problemstellung paraphrasiert man lediglich das Lehrziel. Sie formuliert kein Problem, durch dessen Bearbeitung man schließlich der Erkenntnis kommt, dass Descartes ein Rationalist ist.</i></p>
<ul style="list-style-type: none">● Wie argumentiert Descartes am Ende der 2. Argumentation mit Blick auf das Wachsbeispiel?	<p><i>Diese Problemstellung lässt sich so am Ende der Hinführungsphase <i>n i c h t</i> aus einem zielführenden Impuls ableiten, weil ja zu diesem Zeitpunkt noch gar kein Text im Spiel ist.</i></p>
<ul style="list-style-type: none">● Warum kann nach Descartes nur der Geist erkennen, was die konkreten und allgemeinen Dinge sind?	<p><i>Diese Frage stellt sich für und mit Descartes erst am Ende seiner Argumentation gegen eine empiristische Erkenntnistheorie.</i></p>



Sie sind unmittelbar vor dem ZIEL!

4. Lehrziel → Problemstellung

<ul style="list-style-type: none">● Können wir mit Hilfe unserer Sinne die körperlichen Gegenstände deutlich erkennen?	<p><i>Damit haben Sie eine Problemstellung, die (hoffentlich) das Schülerinteresse weckt und zu dem die Schüler in der Phase der intuitiven Problemlösung (hoffentlich) viele interessante, kontroverse Überlegungen anstellen (können) und die zugleich über sich hinausweist: Was verhilft uns denn zu deutlicher und klarer Erkenntnis, falls die Sinne dazu nicht geeignet sind?</i></p>
--	--



85 % der STUNDENPLANUNG

Bevor Sie die Descartes-Stunde halten, müssen Sie sich jetzt nur noch überlegen, mit welchem Impuls Sie in der Hinführungsphase arbeiten wollen und welchen weiterführenden Arbeitsauftrag Sie für die Hausaufgabe stellen.



Haben Sie dazu schon eine Idee? Dann sollten Sie sich schnell notieren:

.....

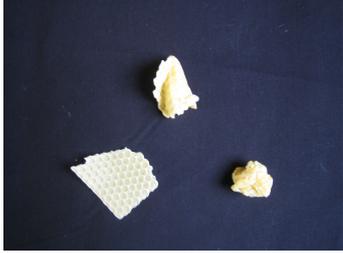
.....

.....

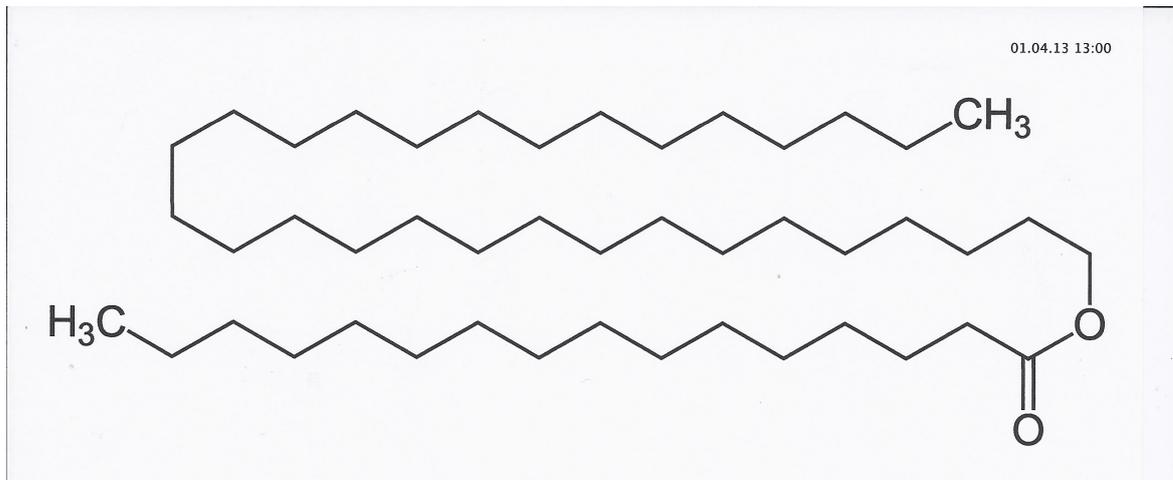
.....

.....

Stundenentwurf: Descartes - Wachsbeispiel

Phase	Inhalt
<p>1. Hinführung</p> 	 <p>Man gibt den Schülern ein Stück von einer Bienenwachsplatte und bittet sie, darauf irgendetwas zu formen. Anschließend werden die Ergebnisse an den Sitznachbarn weitergegeben und in eine neue Form gebracht. Damit stellt sich fast von selbst die Frage:</p>
<p>2. Problemstellung</p> 	<p style="text-align: center;"><i>»Können wir mit Hilfe unserer Sinne die körperlichen Gegenstände deutlich erkennen?«</i></p>
<p>3. Intuitive Problemlösung</p> 	<p>In dieser Phase sollen die Schüler möglichst viele Argumente sammeln, die dafür und dagegen sprechen, dass wir mit Hilfe der Sinne die körperlichen Dinge deutlich erkennen können. Diese Argumente werden nach PRO und CONTRA an der Tafel gesammelt, im Plenum erörtert und abschließend gewichtet. Falls die CONTRA-Argumente überwiegen, wäre die Frage zu stellen, ob es denn eine Alternative zur sinnlichen Wahrnehmung gibt, wenn es um die deutliche Erkenntnis von Gegenständen geht.</p>
<p>4. Kontrollierte Problemlösung</p> 	<p>In dieser Phase sollen sich die Schüler mit den oben genannten Vorgaben und/oder weiteren Verständnishilfen die Argumentation von Descartes erarbeiten. Dies geht sowohl in Einzel-, Partner- als auch in Gruppenarbeit. Die schnellen Denker können schon mal überlegen, welche Schlussfolgerung Descartes wohl aus der Argumentation zieht.</p>
<p>5. Festigung</p> 	<p><i>Die sechs noch fehlenden Argumentationsschritte zwischen [1], [6] und [9] lassen sich gut arbeitsteilig im Plenum vorstellen. Ggf. muss man in dieser Phase (noch einmal) die unterschiedlichen Argumententypen begrifflich voneinander abgrenzen und auf ihre Funktion eingehen.</i></p>
<p>6. Transfer / Hausaufgabe</p> 	<p>Wenn die Schüler nicht selbst darauf kommen, dass nur der ‚Geist‘ etwas klar und deutlich erkennen kann, müsste man es ihnen mit den Worten von Descartes sagen. Sein Hinweis, dass dies noch viel klarer wird, wenn man »vom Wachs im Allgemeinen« spricht, führt zu Frage, wer sich denn mit dieser Frage beschäftigt und in welcher Weise die Wachs-Wissenschaftlicher (=Chemiker) denn ihre Ergebnisse fixieren und dass eine chemische Formel nur eine Abstraktion ist. Da Descartes das Ergebnis seiner Überlegungen auf ein weiteres, berühmt gewordenes Alltagsbeispiel (Menschen = Automaten?) überträgt, könnte/sollte man es den Schülern vor- und zur Diskussion stellen und in diesem Zusammenhang auch den Begriff ‚Rationalismus‘ einführen (<i>»Urteilsvermögen, welches meinem Geist innewohnt«</i>)</p> <p>Als Hausaufgabe bietet sich die Auseinandersetzung mit dem Einwand von Thomas Hobbes und der Erwiderung von Descartes an.</p>

Materialien für die Transferphase



Chemische Formel für Wachs

»Da sehe ich aber zufällig von meinem Fenster aus Leute auf der Straße vorbeugehen; ich bin gewohnt, ganz genauso wie vom Wachs zu sagen: ich sehe sie. Was sehe ich denn aber außer Hüten und Kleidern, unter denen auch Automaten stecken könnten? Ich urteile aber, es seien Menschen. So erfasse ich also das, was ich mit den Augen zu sehen meinte, in Wahrheit nur durch das Urteilsvermögen, welches meinem Geiste innewohnt.« - Descartes, 2. Meditation



Textgrundlage für weiterführende Hausaufgabe

Vierter Einwand.

„Es bleibt mir also nichts übrig als zuzugestehen, dass ich, was das Wachs ist, nicht in der Einbildung haben, sondern im bloßen Denken erfassen kann“.

Es ist aber ein großer Unterschied zwischen ‚in der Einbildung haben‘, d. h. irgendeine Idee haben, und ‚mit dem Geiste erfassen‘, d. h. durch Vernunftbegründungen schließen, dass etwas ist oder existiert. Descartes hat uns jedoch nicht auseinandergesetzt, worin beide voneinander abweichen. Auch die alten Peripatetiker⁶ haben genügend klar gelehrt, dass wir die Substanz nicht durch die Sinne erfassen, sondern aus Gründen erschließen.

Wie aber, wenn etwa die ganze Vernunftbegründung nichts anderes wäre, als eine Verknüpfung und Verkettung von Namen durch das Wort: „ist“? Die Folge wäre, dass wir alsdann durch die Vernunft überhaupt nichts über die Natur der Dinge, sondern nur über ihre Bezeichnungen schließen, ob wir nämlich die Namen der Dinge gemäß den Vereinbarungen verknüpfen oder nicht. — Diese Vereinbarungen aber betreffs¹ ihrer Bedeutungen haben wir nach unserer Willkür getroffen. — Wenn dem so wäre, wie es ja möglich ist, dann wird die Vernunftbegründung von den Namen abhängen, die Namen von der Einbildungskraft, und diese etwa, wie ich wenigstens überzeugt bin — von der Bewegung körperlicher Organe, und so wird der Geist nichts anderes sein, als eine Bewegung in bestimmten Teilen des organischen Körpers. (*Einwand von Thomas Hobbes*)

Antwort.

„Den Unterschied zwischen der Einbildungskraft und dem rein verstandesgemäßen Begreifen habe ich hier [in den §§ 16—20] auseinandergesetzt. So, wenn ich in dem Beispiel aufgezählt habe, was in dem Wachs der Einbildung unterliegt und was man von ihm allein durch den Geist erfasst. Aber auch an anderer Stelle habe ich auseinandergesetzt, wie wir einen und denselben Gegenstand, z.B. das Fünfeck, in anderer Weise verstandesgemäß erkennen (intelligere), in anderer Weise in der Einbildung haben. Bei der Vernunftbegründung aber handelt es sich um eine Verknüpfung nicht der Namen, sondern der durch die Namen bezeichneten Gegenstände (rerum), und ich wundere mich, wie einem das Gegenteil überhaupt in den Sinn kommen kann. Denn wer wird daran zweifeln, dass ein Franzose und ein Deutscher, wenn ein und derselbe Gegenstand vorliegt, genau dasselbe urteilen (ratiocinari) können, wenngleich sie ihn dabei unter ganz verschiedenen Worten denken? Und sollte nicht auch Hobbes sich selbst verurteilen, wenn er von Vereinbarungen spricht, die wir betreffs der Bedeutungen der Worte getroffen haben? Gibt er nämlich zu, dass die Worte etwas bedeuten, warum sollen dann nicht unsere Vernunft-Urteile von diesem Etwas, was sie bedeuten, eher gelten, als von den Worten allein?

Und so könnte er ja mit dem gleichen Rechte, mit dem er schließt, dass der Geist Bewegung ist, auch schließen, dass die Erde der Himmel ist oder was ihm sonst beliebt mag. (*Erwiderung von René Descartes*)

René Descartes, Meditationen über die Grundlagen der Philosophie mit den sämtlichen Einwänden und Erwiderungen, hrsg. von Artur Buchenau, Hamburg (Meiner) 1965, S.161f.

Aufgabe: ‚Chili con Carne‘ – Wo ist der ‚Pfeffer‘ in der Argumentation von Hobbes und Descartes? Markiere die entsprechenden Textstellen rot!

⁶ Peripatetiker = Name für die philosophische Schule von Aristoteles, die sich in einer Peripatos = Wandelhalle befand.