



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Förderung philosophischer Kompetenzen von
Schüler*innen durch den Einsatz von Bildern in einem
problemorientierten Philosophieunterricht“

verfasst von / submitted by

Dina Falk, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2024 / Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 509 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Lehrverbund
Unterrichtsfach Französisch
Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Mag. Mag. Dr. Dr. Paul Geiß, MSc

Danksagung

An erster Stelle möchte ich einen besonderen Dank an meinen Betreuer Mag. Mag. Dr. Dr. Paul Geiß, MSc aussprechen. Seine kompetente Unterstützung war für mich persönlich sowie für das Schreiben meiner Arbeit sehr wertvoll. Er hat sich viel Zeit für mich genommen und dank seiner Hilfsbereitschaft, Flexibilität und Zuverlässigkeit konnte ich stets Fortschritte in meiner Masterarbeit verzeichnen.

Einen großen Dank möchte ich meinem Partner äußern, der mich mit seiner Geduld sowie seiner emotionalen Unterstützung stets motiviert hat, bei dieser umfangreichen Arbeit einen kühlen Kopf zu bewahren. Dank seinem positiven Wesen konnte ich immer eine gute Stimmung kreieren und mir das Ziel stets vor Augen halten, ganz gleich wie weit es auch entfernt schien.

Meiner Familie gilt ebenfalls ein herzliches Dankeschön, wobei mir mein Bruder und meine Mutter immer motivierende Worte zugesprochen haben und ich ohne sie nicht gelernt hätte, Herausforderungen wie diese im Leben zu meistern. Außerdem schätze ich das Korrekturlesen der Arbeit sehr, danke Mama!

Auch möchte ich all meinen Freunden ein großes Dankeschön aussprechen, für euer offenes Ohr während den vielen und langen Gesprächen zu jeder Uhrzeit. Dank euch fühlte ich mich stets ermutigt, weiterzuarbeiten und Ruhe zu bewahren. Ihr habt mir die notwendige Kraft gegeben und dank euch konnte ich mein Selbstbewusstsein stärken.

Außerdem möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die mich während meines Studiums über die Jahre begleitet und zu meiner Persönlichkeitsentwicklung beigetragen haben. Schließlich danke ich auch der Stipendienstelle in Liechtenstein, die mich finanziell über die Jahre hinweg unterstützt hat und ohne die ich mein Studium nicht realisieren hätte können.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Standortbestimmung des Bildes in der Philosophie	6
2.1 Was ist ein Bild?	7
2.1.1 Ikon, Index und Symbol: Bilder als Zeichen?	10
2.1.2 Bild und Sprache im Geflecht	15
2.1.3 Bildererkennung und Arten von Bildern	17
2.2 Das Bild in der Philosophiegeschichte	25
2.2.1 Bildtheorien	32
2.2.2 Langers diskursive und präsentative Formen	37
2.3 Zusammenfassung der Bildthematik	47
3 Philosophiedidaktik	50
3.1 Entwicklung der Philosophiedidaktik im deutsch-sprachigen Raum	53
3.1.1 Paradigmenwechsel: Kritik und Begründung von Kompetenzen	54
3.1.2 Gegenwärtiger Diskussionsstand einer kompetenzorientierten Philosophiedidaktik	58
3.2 Was sind philosophische Kompetenzen?	60
3.3 Problemorientierung: Bedeutsamkeit und Umsetzung	64
3.4 Philosophiedidaktik-Ansätze	72
3.4.1 Ekkehard Martens: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik	75
3.4.2 Wulff Rehfus: Bildungstheoretisch-identitätstheoretische Philosophiedidaktik	79
3.5 Synthese: Problemorientierung und Bilder im Philosophieunterricht	84
3.6 Begründung präsentativer Formen für den Philosophieunterricht	90
3.6.1 Bildliches Denken als Kreativität in der Bilddidaktik	91
3.6.2 Philosophische Bildkompetenzen	93
3.6.3 Zum Einsatz von Bildern im Philosophieunterricht	94
3.6.4 Kritisierende und befürwortende Positionen	98

3.7 Zusammenfassung	100
4 Gestaltung einer Unterrichtsreihe zum Thema Freiheit.....	105
4.1 Vorhaben	105
4.2 Fachdidaktische Beschreibung der Unterrichtsreihe.....	108
4.2.1 Erste Stunde: Fremde und persönliche Freiheitserfahrungen ermitteln	108
4.2.2 Zweite Stunde: Uneindeutigkeit von Freiheitszuständen erkennen	109
4.2.3 Dritte Stunde: Freiheitsbegriffe entdecken und aufeinander beziehen	111
4.2.4 Vierte Stunde: Fallbeispiele begründen und Freiheitsbegriffe kreativ darstellen.....	113
4.2.5 Fünfte Stunde: Zwei philosophische Positionen zur Freiheit ermitteln und das Libet-Experiment beurteilen	114
4.2.6 Sechste Stunde: Ein philosophisches Statement verfassen, um eine philosophische Position zu verteidigen.....	116
4.2.7 Siebte Stunde: Erkenntnisse zur Freiheits-Problematik zusammenfassen und sich mit den Bild-Arten vertraut machen.....	119
4.2.8 Achte Stunde: Bild-Analyse im Hinblick auf die verwendeten Bilder durchführen.....	121
4.3 Interpretation und Reflexion	124
4.4 Nutzen und Bewertung.....	126
5 Konklusion	129
6 Anhang.....	134
6.1 Grobplanung der Unterrichtsreihe.....	134
6.2 Feinplanung der Unterrichtsreihe	136
6.2.1 Erste Doppelstunde.....	136
6.2.2 Zweite Doppelstunde	138
6.2.3 Dritte Doppelstunde.....	140
6.2.4 Vierte Doppelstunde	142
6.3 Materialien der Unterrichtsreihe	144
6.3.1 Material 1 – Bilderbeispiele (<i>pictures</i>)	144
6.3.2 Material 2 – Fabeln	145

6.3.3 Material 3 – Freiheitsbegriffe (1)	147
6.3.4 Material 4 – Freiheitsbegriffe (2)	150
6.3.5 Material 5 – Theatralische Standbilder	151
6.3.6 Material 6 – Positionen zur Freiheit.....	152
6.3.7 Material 7 – Das Libet-Experiment.....	156
6.3.8 Material 8 – Philosophische Statements.....	158
6.3.9 Material 9 – Nietzsches und die Freiheit.....	160
6.3.10 Material 10 – Bild-Analyse	162
6.4 Literaturverzeichnis	164
6.5 Internetquellen.....	172
6.6 Abbildungsverzeichnis	174
6.7 Weitere Darstellungen.....	175
6.7.1 Bild-Arten: schematische Darstellung	175
6.7.2 Das Höhlengleichnis – Platon	176
6.7.3 Der implizite Betrachter im Auge – René Descartes	177
6.7.4 Handlungsdimensionen des philosophischen Kompetenzmodells – Paul Geiß	178
6.7.5 Die Methodenschlange der Erkenntnis – Ekkehard Martens.....	181
Abstract	182

1 Einleitung

Die Bedeutung von Bildern hat für die Menschen und ihre Lebenswelt seit der Bilderflut des 20. Jahrhunderts im Zusammenhang mit massenmedialen Technologien stark zugenommen.¹ Seit den 90er Jahren befasste sich somit auch die Philosophiedidaktik damit, das Bild als Unterrichtsgegenstand in Betracht zu ziehen.² Da jedoch das Philosophieren anhand von Bildern eine noch eher junge Erscheinung ist und gerade das Fach Philosophie traditionell auf argumentatives Denken im Sinne von Texten und Diskursivität abzielt,³ möchte diese Arbeit unter Beweis stellen, dass auch anhand eines überwiegenden Einsatzes von präsentativen Formen ein sinnvoller Philosophieunterricht umgesetzt werden kann. Das Ziel dieser Masterarbeit ist es demnach, den Einsatz von Bildern zu begründen und als für den Philosophieunterricht relevant darzulegen, und somit zu zeigen, dass anhand von Bildern philosophische Kompetenzen bei Schüler*innen gefördert werden können. Das notwendige Instrument für dieses Ziel ist die Problemorientierung, weshalb in diesem Zusammenhang die zu beantwortende Forschungsfrage wie folgt lautet:

*Wie können Bilder im österreichischen Philosophieunterricht eingesetzt werden, um im Sinne einer Problemorientierung die philosophischen Kompetenzen bei Schüler*innen zu fördern?*

An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass die Forschungsfrage aus dem Grund auf den österreichischen Philosophieunterricht abzielt, da einerseits im Spezifischen der in Österreich entwickelte Kompetenzbegriff untersucht wird, und da andererseits ein spezifischer Bezug zum AHS-Lehrplan in Österreich hergestellt wird, um dementsprechend die unterrichtspraktische Umsetzung des letzten Teils dieser Arbeit zu gestalten. Da jedoch die Entwicklung der Philosophiedidaktik sowie die Herausbildung

¹ Vgl. Iris Elisabeth Laner, *Phänomenologische Untersuchungen. Revisionen der Zeitlichkeit: zur Phänomenologie des Bildes nach Husserl, Derrida und Merleau-Ponty*, hg. von Waldenfels, Phänomenologische Untersuchungen, Band 33 (München: Wilhelm Fink Verlag, 2016), 28.

² Vgl. Isabelle Guntermann, „In Bildern denken? – Zum Einsatz des Mediums Bild im Philosophieunterricht“, in *Philosophie und Bildung. Beiträge zur Philosophiedidaktik.*, hg. von Ekkehard Martens, Christian Gefert, und Volker Steenblock, Bd. 1 (Münster: LIT VERLAG, 2005), 191–93.

³ Vgl. Wulff D. Rehfus, „Medien im Philosophieunterricht“, in *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hg. von Wulff D. Rehfus und Horst Becker, 1. Auflage, Schwann Handbuch (Düsseldorf: Schwann, 1986), 317–18.

des Kompetenzbegriffs einen Zusammenhang zu den deutschsprachigen Ländern aufweisen, zielt die Erörterung in dieser Hinsicht ebenfalls auf Deutschland und die Schweiz ab. Aus diesem Grund können die Ergebnisse aus dem unterrichtspraktischen Teil auch in anderen deutschsprachigen Ländern angewendet oder weiterentwickelt werden.

Angesichts der Komplexität und der Vielschichtigkeit des Themas, gliedert sich diese Arbeit in drei Hauptteile: die theoretische Auseinandersetzung mit dem Bildbegriff und dessen Stellenwert in der Philosophie, die Prüfung des gegenwärtigen Entwicklungsstands der Philosophiedidaktik im deutschsprachigen Raum im Zusammenhang mit didaktischen Überlegungen zum Bild-Einsatz im Philosophieunterricht, und die praxisorientierte Umsetzung der aus der Theorie ermittelten Ergebnisse. Insgesamt verfolgt diese Arbeit im Zuge der Beantwortung der Forschungsfrage mehrere Ziele, die anhand einer umfassenden Literaturrecherche sowie der praxisorientierten Umsetzung erfüllt werden sollen.

Das Kapitel 2 widmet sich der Herausforderung, einen für diese Arbeit passenden erweiterten Bildbegriff zu definieren, der den vielfältigen Erscheinungsformen und Funktionen von Bildern gerecht wird, um dementsprechend eine sinnvolle Darstellung verschiedener Bild-Arten hervorzubringen. Um dieses Ziel zu erreichen, wird der Bildbegriff anhand von semiotischen, sprachlichen und gestalttheoretischen Aspekten beleuchtet. Des Weiteren soll auch der Standort des Bildes in der Philosophie bestimmt werden, wozu die bedeutende Rolle des Bildes in der Philosophiegeschichte dargelegt und somit das Verhältnis von Bild und Philosophie aufgezeigt wird. Aus diesem Kontext wird deutlich werden, dass seit der Bilderflut des 20. Jahrhunderts versucht wird, das Bild zu einer umfangreichen Forschung anzutreiben und in verschiedene wissenschaftliche Disziplinen einzuordnen.⁴ Jedoch kann es in diesem Zusammenhang weder einen verbindlichen Bildbegriff für alle Wissenschaften, noch eine allgemeine Bildwissenschaft geben aufgrund der Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit des Bildbegriffs.⁵ Aus diesem Grund hat sich diese Arbeit im Zusammenhang mit Bild und Philosophie auch zum Ziel

⁴ Vgl. Laner, *Revisionen der Zeitlichkeit*, 24; 29; Vgl. Jens Bonnemann, „Bildphilosophie – Bildtheorie – Bildwissenschaften“, in *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, hg. von Stephan Günzel und Dieter Mersch (Stuttgart: Metzler, 2014), 16.

⁵ Vgl. Bonnemann, „Bildphilosophie – Bildtheorie – Bildwissenschaften“, 16.

gesetzt, die Theorie des menschlichen Geistes von Susanne Langer näher zu untersuchen, um anhand ihrer Aufschlüsselung von *diskursiven* und *präsentativen Formen* bildtheoretische Aspekte zu extrahieren mit dem Versuch, ihre Theorie der menschlichen Existenz und dem symbolbildenden Geist in eine Bildtheorie einzuordnen. Insgesamt untersucht das Kapitel 2 somit begriffliche, historische und philosophische Dimensionen im Zusammenhang von Bild und Philosophie, um damit den ersten theoretischen Rahmen als Grundlage für den praxisorientierten Teil zu bilden.

Das Kapitel 3 konstituiert die zweite notwendige theoretische Basis für die anschließende praktische Unterrichtsreihe, wobei die Philosophiedidaktik im Zusammenhang mit dem Bild-Einsatz im Philosophieunterricht im Zentrum steht. Dafür wird zuerst ein allgemeines Verständnis der Philosophiedidaktik etabliert sowie der gegenwärtige Diskussionsstand zur heutigen Kompetenzorientierung dargelegt. Eine solche Abklärung erfordert es, einen Überblick dieser Entwicklung in den deutschsprachigen Ländern zu geben, da seit den 2000er Jahren ein Paradigmenwechsel dank internationalen Schulleistungsstudien aufkommt, und somit sowohl in Deutschland, Österreich als auch in der Schweiz zeitversetzt kompetenzorientierte Lehrpläne entwickelt wurden.⁶ Von diesem Kontext ausgehend wird der Begriff der *philosophischen Kompetenzen* geklärt, um zu verdeutlichen, dass ein *domänenspezifisches Kompetenzmodell* für den Philosophieunterricht notwendig ist, um Inhalte, Probleme und Fertigkeiten miteinander verbinden zu können. Dafür orientiert sich diese Arbeit nach dem von Geiß entwickelten Kompetenzmodell⁷ in Österreich. Damit in diesem Zusammenhang auch ein Problembezug geschaffen werden kann, geht diese Arbeit dem *Bonbon-Modell* von Sistermann⁸ nach, denn die *Problemorientierung* ist das notwendige Instrument für die Vermittlung von *philosophischen Kompetenzen*. Infolgedessen werden für diese Arbeit auch Philosophiedidaktik-Ansätze diskutiert, sodass die wichtigsten didaktischen Grundsätze für den Philosophieunterricht aufgezeigt und bestimmte Elemente daraus für den unterrichtspraktischen Teil verwendet werden können. Schließlich soll der letzte Teil dieses Kapitels den Bild-Einsatz im Philosophieunterricht behandeln und begründen. Das

⁶ Vgl. Paul Georg Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. (Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2017), 11.

⁷ Vgl. ebd., 124.

⁸ Vgl. Rolf Sistermann, Hrsg., *Weiterdenken: Philosophie/Ethik. Bd. C, Oberstufe, A 2* (Braunschweig: Schroedel, 2012), 9.

Ziel ist es, zu veranschaulichen, dass eine philosophische Problemreflexion bei Schüler*innen anhand von präsentativen Formen sichergestellt werden kann sowie die Relevanz des Bild-Einsatzes im heutigen Philosophieunterricht aufzuzeigen anhand einer Abwägung von kritisierenden und befürwortenden Positionen.

Das Kapitel 4 repräsentiert somit das letzte Kapitel dieser Arbeit, welches zum Ziel hat, die Ergebnisse aus den vorherigen theoretischen Untersuchungen miteinander zu verknüpfen, indem eine praxisorientierte Unterrichtsreihe von acht Stunden konzipiert wird. Die Gestaltung dieser Unterrichtsreihe orientiert sich nach dem Themenbereich der *Freiheit*, welches im AHS-Lehrplan in Österreich unter „Grundfragen der Ethik“ oder auch unter „Anthropologische Entwürfe“ eingegliedert werden kann.⁹ Dabei konzentriert sich diese Umsetzung auf die Verbindung des philosophischen Inhalts mit dem erweiterten Bildbegriff, den Erkenntnissen aus den didaktischen Konzepten, dem domänenspezifischen Kompetenzmodell sowie dem Bonbon-Modell, um die Forschungsfrage praktisch zu beantworten. Auf diese Weise werden verschiedene Bild-Arten problemorientiert im Philosophieunterricht eingesetzt, sodass dadurch zu Kreativität sowie zu philosophischen Problemreflexionen bei Schüler*innen beigetragen wird und somit ihre philosophischen Kompetenzen gefördert werden. Außerdem wird die in dieser Arbeit konzipierte schematische Darstellung der vier Bild-Arten für den Unterricht im praxisorientierten Teil genutzt, indem die Schüler*innen am Ende der Unterrichtsreihe eine Bild-Analyse durchführen. Dadurch wird nicht nur ihr Bildverständnis sowie ihr kritisches Auge geschult, sondern die in der Theorie hervorgebrachten Bild-Arten werden sogleich auch in der Praxis untersucht.

Die detailreiche Ausarbeitung dieser Masterarbeit soll somit insgesamt zur Weiterentwicklung philosophiedidaktischer Forschung beitragen, wobei der didaktische Mehrwert des Bildes sowie die Wichtigkeit seiner Vernetzung zur Sprache im Kontext der Philosophiedidaktik weiter erforscht werden können. Auch soll diese Arbeit anhand der praxisorientierten Unterrichtsreihe wertvolle Einsichten für Didaktiker*innen und Lehrer*innen hervorbringen sowie ein Beispiel der Unterrichtsumsetzung in diesem

⁹ Vgl. Bundesministerium, „Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“, Rechtsinformationssystem des Bundes, 5. Januar 2024, Abschn. „Psychologie und Philosophie“, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.

Zusammenhang darlegen, das in der Praxis genauso angewendet oder je nach Bedarf auch adaptiert werden kann.

Schließlich soll noch auf formale Aspekte dieser Masterarbeit hingewiesen werden: Erstens finden sich im Zuge dieser Arbeit immer wieder kursiv gesetzte Begriffe oder Satzteile vor, die den Leser*innen durch das Hinweisen auf inhaltlich relevante Stellen das Verständnis des jeweiligen Textabschnitts erleichtern sollen. Zweitens wird versucht, eine gendergerechte Sprache für die Gesamtheit dieser Masterarbeit zu berücksichtigen. Es finden sich jedoch Stellen vor, wo dieser Zweck nicht umgesetzt werden konnte, um die Einfachheit der Lektüre zu gewährleisten. Es soll aber erwähnt werden, dass auch dort, wo sich rein maskuline Formen vorfinden, ebenfalls weibliche Formen darunter verstanden werden. Drittens soll angemerkt werden, dass an manchen Stellen für die Beschreibungen verschiedener Vorhaben „wir-Formen“ angewendet wurden. Diese habe ich eingesetzt, um den Leser*innen ein Zugehörigkeitsgefühl für die Untersuchungen und Ergebnisse dieser Arbeit zu vermitteln. Ich bestätige an dieser Stelle also nochmals, dass die vorliegende Masterarbeit von mir allein verfasst worden ist. Viertens finden sich innerhalb der Arbeit mehrere Abbildungen an verschiedenen Stellen vor. Sind die Abbildungen in der Textarbeit eingebettet, so sind diese im Abbildungsverzeichnis am Ende der Arbeit vorzufinden. Handelt es sich um Abbildungen, die mehr als eine halbe Seite in Anspruch nehmen, so findet sich eine Anmerkung an der jeweiligen Textstelle mit einem Verweis zum Anhang der Arbeit und sind somit unter „Weitere Darstellungen“ zu finden. Auch finden sich Abbildungen in der Unterrichtsreihe vor, die sich ebenfalls im Anhang der Arbeit unter „Materialien der Unterrichtsreihe“ befinden.

2 Standortbestimmung des Bildes in der Philosophie

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der fachlichen Abklärung des Bildes, wobei versucht wird seinen Standort in der Philosophie zu bestimmen. Eine solche Standortbestimmung enthält in einem ersten Schritt eine Abklärung davon, was überhaupt unter einem Bild verstanden werden kann. Dabei liegt das Bestreben dieser Arbeit im Versuch, eine Bilddefinition herauszuarbeiten, respektive herauszufinden, wie wir die Notion des Bildes für ein klares Verständnis innerhalb der Philosophie hervorbringen und einordnen können, sodass diese auch im Zuge der Philosophiedidaktik genutzt werden kann. Da die Begriffsbestimmung des Bildes in der Philosophie und in anderen Wissenschaften allerdings eine beachtliche Diskussion ausgelöst hat, kann bereits vorweggenommen werden, dass aufgrund der Mehrdeutigkeit des Bildbegriffs nur schwer eine spezifische Begriffsverwendung festgelegt werden kann.

Nichtsdestotrotz wird im Sinne dieser Arbeit in einem ersten Schritt versucht zu klären, was ein *Bild* überhaupt ist. Um diesem Ziel im Detail nachzugehen, werden die Begriffe *Bild*, *Zeichen*, *Ikon*, *Index* und *Symbol* geklärt. In einem nächsten Schritt soll dargelegt werden, ob bzw. inwiefern das Bild mit der Sprache zusammenhängt, ab welchem Zeitpunkt wir ein Bild als ein solches wahrnehmen und welche Arten von Bildern es gibt. Auch soll aufgezeigt werden, welche Rolle das Bild im Zuge der Philosophiegeschichte spielt und warum der *pictorial turn* ein wichtiges historisches Moment für das Bild darstellt. Weiters sollen verschiedene Bildtheorien aufgezeigt werden sowie Klarheit darüber geschaffen werden, wieso es bis heute keine allgemein gültige Bildtheorie gibt. Zuletzt wird die philosophische Theorie von Susanne Langer aufgezeigt, da sie einen Grundstein hinsichtlich des Bildverständnisses gelegt hat, auch wenn sie möglicherweise nicht eine Theorie des Bildes selbst aufgestellt hat. Das Ziel ist es, dass wir mit der hier erarbeiteten Begriffsbestimmung des Bildes, der Verortung des Bildes in der Philosophie sowie dem Verständnis von Bildtheorien, ein fachliches Wissen diesbezüglich erarbeiten und dieses im Zuge des praktischen Teils dieser Arbeit anwenden können.

2.1 Was ist ein Bild?

Bilder sind in unserem Umgang mit der Welt deutliche Träger, die unser alltägliches Denken und Handeln bestimmen, wie dies Steinbrenner und Winko schreiben.¹⁰ Die Frage danach zu stellen, was ein Bild überhaupt ist, implementiert unendliche Weiten von Begriffsklärungen, weshalb es für diese Arbeit notwendig ist, ein klares und spezifisches Bildverständnis zu evozieren. Gemäß Maeger sind Bilder in unserem heutigen Umgang nicht nur als *Phänomen* zu begreifen, sondern auch als ein *Ergebnis von wechselnden kulturellen Traditionen*.¹¹ Auch nach Schwarte sind Bilder *kulturelle Tatsachen*, die als Grundlagen zu unserer kulturellen Welt zählen. Demnach bestimmen sie unsere Äußerungs- und Handlungsformen und formen somit unser Weltverhältnis.¹²

Historische Auffassungen und Umgangsformen des Bildbegriffs, die teils noch lebendig und somit in unserem heutigen Gebrauch zu konstatieren sind, haben nach Maeger dazu geführt, dass die Bilddefinition entweder gewaltsam verengt oder radikal ausgeweitet wurde. Eine Einschränkung des Bildbegriffs würde sich zum Beispiel nur auf *flächige Gegenstände* konzentrieren, die charakteristisch eine Abbildfunktion aufweisen.¹³ Aus bilddidaktischer Perspektive¹⁴ ist eine enge Verwendung des Bildbegriffs allerdings mit der Gefahr verbunden, „dass man im Vorherein definitiv Aspekte ausschließt, die die Leistungsfähigkeiten von Bildern in Kommunikations- und Lernprozessen betreffen.“¹⁵ Demnach ist es für diese Arbeit innerhalb der Philosophiedidaktik sinnvoll, sich auf einen weiteren Bildbegriff zu konzentrieren, der mehrere Aspekte miteinschließt.¹⁶ Diese Aspekte werden im Zuge des ersten Teils dieser Arbeit systematisch gesammelt und in Kapitel 2.3 zusammengefasst.

¹⁰ Vgl. Jakob Steinbrenner und Ulrich Winko, „Vorwort“, in *Bilder in der Philosophie & in anderen Künsten & Wissenschaften*, hg. von Jakob Steinbrenner und Ulrich Winko (Paderborn: Schöningh, 1997), 7.

¹¹ Vgl. Stefan Maeger, *Umgang mit Bildern. Bilddidaktik in der Philosophie*. (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2013), 62–63.

¹² Vgl. Ludger Schwarte, „Die Physis des Bildes“, in *Machtwechsel der Bilder: Bild und Bildverstehen im Wandel*, hg. von Enno Rudolph und Thomas Steinfeld, Kultur-Philosophie-Geschichte, Band 10 (Zürich: Orell Füssli, 2012), 127.

¹³ Vgl. Maeger, *Umgang mit Bildern. Bilddidaktik in der Philosophie*., 63.

¹⁴ Da diese Arbeit im Zuge der Philosophiedidaktik verfasst wird, steht die didaktische Orientierung stets im Vordergrund, derer auch Maeger nachgeht.

¹⁵ Maeger, *Umgang mit Bildern. Bilddidaktik in der Philosophie*., 63.

¹⁶ Vgl. ebd.

Liegt nun die Konzentration nicht lediglich auf einem engen Bildbegriff wie rein flächige Gegenstände, sondern auf der Verknüpfung mehrerer Aspekte, kann man von einem weiten Bildbegriff sprechen. Beispielsweise für Maeger zählt alles zum Bild, „was als komplexes Zeichen im Modus der Anschaulichkeit betrachtet wird [...]“. Dieser Bildbegriff ist rezeptionsästhetisch bestimmt.¹⁷ Nach diesem Zitat fallen die Aspekte *Zeichen* und *Anschaulichkeit* zusammen, wonach durch die Zeichenerkennung des Betrachters ein *Bild* zustande kommt. Es handelt sich hierbei um eine rezeptionsästhetische Definition zur Bildbestimmung, was nur eine von vielen möglichen Herangehensweisen ist.

Eine weitere Möglichkeit wäre es, ein Bild nach seinem repräsentationalen Charakter zu bestimmen, wobei Steinbrenner und Winko *Bilder als Repräsentationen* definieren:

[...] der Zusammenhang von raum-zeitlich wahrnehmbaren Bildern, Sprachbildern, Vorstellungs- oder Traumbildern, Weltbildern und Vor- und Leitbildern [liegt] in ihrem jeweiligen repräsentationalen Charakter. Bilder sind Repräsentationen und haben aufgrund ihres repräsentationalen Charakters eine im allgemeinen Sinne objektbildende, kognitive und handlungsleitende Funktion. Bilder stehen für etwas und können potenziell etwas vermitteln und bewirken.¹⁸

Gemäß dem vorangehenden Zitat sind Bilder demnach *Repräsentationen*, weil sie für etwas stehen, und sie lösen etwas in uns aus, was zum Nachdenken und Handeln anregen kann. Hier ist allerdings anzumerken, dass dies nicht nur Bilder betrifft, sondern beispielsweise auch schon *Ikons* und *Symbole*, wie aus dem nächsten Kapitel hervorgehen wird.

Betrachten wir nun die sprachliche Bestimmung des Bildbegriffs, so enthält nach Maeger der etymologisch vorgängige Begriff des Bildes (*bilidi*) beispielsweise nicht das Merkmal der Flächigkeit, sondern ihm wurden weit mehr Aspekte zugeordnet, und zwar solche wie des Bildnisses, des mentalen Bildes, des Vorbildes oder auch des Urbildes.¹⁹ *Bilidi* ist nach Nöth demnach das Etymon (die ursprüngliche Form und Bedeutung) des heutigen Wortes *Bild*, das aus dem Althochdeutschen stammt und auf ein abbildhaftes

¹⁷ Ebd., 161.

¹⁸ Jakob Steinbrenner und Ulrich Winko, „Bilder in der Philosophie & in anderen Künsten & Wissenschaften“, in *Bilder in der Philosophie & in anderen Künsten & Wissenschaften*, hg. von Jakob Steinbrenner und Ulrich Winko (Paderborn: Schöningh, 1997), 15.

¹⁹ Vgl. Maeger, *Umgang mit Bildern. Bilddidaktik in der Philosophie.*, 161.

Wunderzeichen verweist.²⁰ Auch Mersch und Ruf bestätigen die althochdeutsche Herkunft und geben an, dass *bilidi* zum Beispiel *Nachbildung*, *Zeichen* oder *Gestalt* meinte.²¹ Nicht nur die Wortherkunft ist für ein erweitertes Bildverständnis wichtig, sondern auch die heutigen sprachlichen Unterschiede. So ist es unabdingbar hier zu erkennen, dass das deutsche Wort *Bild* nicht differenziert, wie Schwarte erklärt: „[Das deutsche Wort *Bild*] umfasst sowohl das, was wir im Kopf anschauen, wie auch das, was wir uns an die Wand hängen können.“²² Wir benutzen im Deutschen demnach denselben Begriff (*Bild*), um sowohl die *Vorstellung* als auch die *Wahrnehmung* eines Bildes wiederzugeben, woraus das deutsche Wort *Bild* nach Nöth in *einem* semantischen Feld mit zwei entgegengesetzten Polen eingeordnet ist:

Der Begriff des Bildes gliedert sich in ein semantisches Feld, das von zwei entgegengesetzten Polen bestimmt ist. Der eine bezeichnet das perzeptuell unmittelbar wahrgenommene oder sogar materiell existierende Bild, der andere beinhaltet das bloß mentale Bild, das in Abwesenheit visueller Stimuli evoziert werden kann.²³

Dieses Phänomen hinsichtlich des deutschen Wortes *Bild* nennt Nöth eine *semantische Dualität*, die sich ebenfalls im lateinischen Wort *imago* und im französischen Wort *image* finden, weshalb wir in diesen Sprachen Mühe haben, zwischen der Wahrnehmung und der Vorstellung zu unterscheiden. Auch können wir mit diesen Termini keine Unterscheidung zwischen *gegenständlichen* und *nicht-gegenständlichen Bildern* treffen, da alles in denselben Begriff fallen würde. Eine Sprache, die hier jedoch differenziert, ist Englisch, womit die *semantische Dualität* aufgehoben werden kann, wie Nöth schreibt.²⁴ So verwendet man im Englischen *picture* für ein Bild, das ich mir an die Wand hänge, sowie für das, was ich mit meinen Augen tatsächlich wahrnehmen kann, und *image* für ein Bild, welches ich mir zum Beispiel mit geschlossenen Augen vorstellen kann. Dank der englischen Sprache ist es uns also möglich, hier zu differenzieren, weshalb wir uns in dieser Arbeit den beiden Begriffen *picture* und *image* bedienen werden. Schließlich, was *gegenständliche* und *nicht-gegenständliche Bilder* betrifft, so können wir festhalten, dass beide Varianten sowohl in *picture* als auch *image* eingeordnet werden können. Ein

²⁰ Vgl. Winfried Nöth, *Handbuch der Semiotik* (Stuttgart: J.B. Metzler, 2000), 473, <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03213-3>.

²¹ Vgl. Dieter Mersch und Oliver Ruf, „Grundlagen“, in *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, hg. von Stephan Günzel und Dieter Mersch (Stuttgart: Metzler, 2014), 3.

²² Schwarte, „Die Physis des Bildes“, 127.

²³ Nöth, *Handbuch der Semiotik*, 472.

²⁴ Vgl. ebd.

gegenständliches Bild wäre beispielweise das Bild eines Tisches, welcher sowohl auf einem Gemälde abgebildet sein kann (*picture*) als auch in meiner Vorstellung als mentales Bild existieren kann (*image*). Handelt es sich um ein *nicht-gegenständliches Bild*, so meinen wir damit abstrakte Bilder, die nicht als ein Gegenstand aufzufassen sind, wie beispielsweise das Bild der Freundschaft oder das Bild der Freiheit. Solch eine abstrakte Darstellung kann ebenfalls auf einem Gemälde abgebildet sein (*picture*) als auch als mentales Bild existieren (*image*). Im Zuge dieser Arbeit werden wir uns diesen Begriffen bedienen, um verschiedene Arten von Bildern zu ermitteln.

Es handelt sich somit beim Begriff *Bild* um eine Vieldeutigkeit, wobei er je nach Standpunkt, Theorie und Sprache unterschiedlich definiert wird. Insgesamt können wir mit diesem einleitenden Kapitel vorwegnehmen, dass es grundsätzlich unmöglich ist, sich bei den heute vorhandenen Theorien universal auf einen einzigen Bildbegriff zu einigen, wie Mersch und Ruf schreiben.²⁵ Möglich ist allerdings, einen für diese Arbeit spezifisch erweiterten Bildbegriff zu erarbeiten, wobei wir bereits feststellen konnten, dass Bilder unser *Denken und Handeln* in *verschiedenen kulturellen Traditionen* bestimmen und sie *etwas in uns auslösen*. Hinsichtlich *Komplexität, Anschaulichkeit* und *Repräsentativität* sind dies Aspekte, die unter einen Bildbegriff fallen können, aber nicht müssen. Wegen der Mehrdeutigkeit schließen wir diese Aspekte für den hier erarbeiteten Bildbegriff aus. Außerdem lässt sich demnach kein Oberbegriff für den Begriff *Bild* bestimmen, weswegen fortlaufend Aspekte gesammelt werden, die zu einem erweiterten Bildbegriff beitragen werden, um so ein Bildverständnis im Kontext dieser Arbeit zu evozieren. Schließlich, aufgrund der Unmöglichkeit der Bestimmung eines Oberbegriffs, versuchen wir im nächsten Kapitel den Bildbegriff terminologisch in den *Zeichenbegriff* einzuordnen.

2.1.1 Ikon, Index und Symbol: Bilder als Zeichen?

Um nun dem Versuch näher zu kommen, ein *Bild* zu definieren, möchten wir anhand einer semiotischen Herangehensweise erklären, was unter einem *Bild* zu verstehen ist. Auch wenn es verschiedenste Bildtheorien gibt, die jeweils von unterschiedlichen Standpunkten hinsichtlich des Bildes ausgehen, so ist man sich innerhalb der

²⁵ Vgl. Mersch und Ruf, „Grundlagen“, 3.

verschiedenen Wissenschaften nach Händler doch einig, dass das Medium *Bild* grundsätzlich aus drei Teilen besteht, nämlich dem *Bildträger* (Ausdruck oder Darstellendes), dem *Bildobjekt* (Inhalt, Bedeutung oder Darstellung) und dem *Bildreferenten* (Bezeichnetes oder Dargestelltes). Worüber hingegen weniger Einigkeit herrscht, ist das Verhältnis dieser drei Teile, wobei es hauptsächlich um die Frage nach dem Zeichenstatus geht. Beispielsweise die Phänomenologie lehnt den Zeichenstatus als notwendiges Kriterium ab, wobei Bilder aus dieser Perspektive *Zeichen* sein können, aber nicht müssen. Geht man hingegen von der *Semiotik* aus, so werden *Bilder als Zeichen* betrachtet.²⁶

Semiotik kann nach Nöth als *Philosophie der Zeichen* angesehen werden, wonach eine Verwandtschaftsbeziehung zu den griechischen Wörtern *Zeichen* (*σημείον*) und *Signal* (*σήμα*) besteht. Auch der Begriff der *Semiologie* hat sich als allgemeine Theorie der Zeichensysteme und Kommunikation durchgesetzt und heute werden die beiden Begriffe *Semiotik* und *Semiologie* oft synonym gebraucht. Jedoch wird der Begriff der *Semiologie* international nach und nach durch jenen der *Semiotik* ersetzt. Weiters, auch wenn die beiden Begriffe teilweise als Synonyme betrachtet werden, so steht die *Semiologie* in der Tradition der allgemeinen Grundlagenwissenschaft der Linguistik nach Ferdinand de Saussure, und der Begriff der *Semiotik* in der Tradition der Allgemeinen Zeichentheorie nach Charles Sanders Peirce.²⁷

Da bereits festgestellt werden konnte, dass *Bilder* in der *Semiotik* *Zeichen* sind, möchten wir in einem ersten Schritt festhalten, wie ein *Zeichen* definiert wird. Nach Nöth sind *Zeichen* seit der Antike im weitesten Sinn als etwas definiert, das auf anderes verweist. Im Zuge der Forschung innerhalb der *Semiotik* gab es Theorien, die einen eher engeren oder einen eher weiteren Zeichenbegriff definiert haben. Wir orientieren uns in dieser Arbeit nach einem weiteren Zeichenbegriff, welchem sogenannte *Zeichentypen* zugeschrieben werden. Die wichtigsten *Zeichentypen* sind die drei oben im Titel genannten Begriffe *Ikon*, *Index* und *Symbol*. Einen engeren Zeichenbegriff lehnen wir an

²⁶ Vgl. Matthias Händler, „Was ist ein Bild? Eine Antwort aus semiotisch-konstruktivistischer Perspektive“, *Medien & Kommunikationswissenschaft* 63, Nr. 4 (2015): 435; 438, <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2015-4-535>.

²⁷ Vgl. Nöth, *Handbuch der Semiotik*, 1–3.

dieser Stelle ab, da ein solcher beispielsweise die beiden Begriffe *Zeichen* und *Symbol* einander gegenüberstellen würde, anstatt das *Symbol als Zeichentyp* zu verstehen.²⁸

Widmen wir uns nun den drei *Zeichentypen*, so stellt das *Ikon* in der allgemeinen Semiotik ein *Zeichen* dar, „welches das von ihm bezeichnete Objekt auf Grund einer Ähnlichkeitsbeziehung repräsentiert.“²⁹ Den Begriff des *Ikons* hat Peirce hervorgebracht, für den die Ähnlichkeitsbeziehung einen sekundären Status hat. In erster Linie ist das *Ikon* aus dem Grund ein *Zeichen*, weil es eine Beziehung auf das Objekt mittels seiner eigenen Merkmale herstellt.³⁰ Ein *Ikon* ist demnach nach Nöth alles, was beispielsweise (1) das Kriterium von Ähnlichkeit und Relevanz hervorbringt, (2) eine bestimmte interpretative Offenheit zulässt, (3) einen gewissen Anteil einer Mischung zwischen ikonischen, indexalischen und symbolischen Elementen zulässt und (4) konkret realisiert wurde. Das klassische Beispiel, unter dem man ein *ikonisches Zeichen* versteht, ist das *gegenständlich-materielle Bild*. Neben der *visuellen Ikonizität* gibt es aber beispielsweise auch die *akustische Ikonizität*, sodass sich die Abbildung der Welt durch Zeichen nicht nur in der Malerei und in der Literatur, sondern auch in der Musik widerspiegelt. Betrachten wir nun *visuelle ikonische Zeichen*, so sind dies beispielsweise Gemälde, Portraits, Fotografien oder sogar Diagramme oder auch Metaphern. Jedoch ist beispielsweise ein Gemälde im Gegensatz zur Metapher im höchsten Maße ikonisch, da es schon durch einfache Qualitäten wie Form oder Farbe repräsentiert ist und unmittelbar hervortritt. Eine Metapher ist weniger ikonisch als beispielsweise ein gemaltes Bild und somit ist ihr Ikonizitätsgrad geringer, denn ihre Ikonizität ist abhängig von der Ähnlichkeit zwischen den Objekten von zwei symbolischen Zeichen und somit ist sie abhängig von der Interpretation.³¹ Insgesamt kann demnach ein *Ikon* als ein *Zeichen mit bildhaftem Charakter* bezeichnet werden, denn ob es sich um ein Musikstück, eine Ikone aus der Religion, einem Gemälde aus der Kunst oder um eine Metapher aus der Literatur handelt, ihnen allen ist gemeinsam, dass sie einen bildhaften Charakter aufweisen, bei dem der Ikonizitätsgrad variieren kann.

²⁸ Vgl. ebd., 142.

²⁹ Ebd., 193.

³⁰ Vgl. ebd.

³¹ Vgl. ebd., 193; 195–96.

Geht es nun um den *Index*, so handelt es sich hierbei in der Peirce-Theorie nach Nöth um ein *Zeichen*, welches nicht etwas über ein Objekt behauptet, sondern lediglich darauf *hinweist*. Um diese Beziehung sicherzustellen, braucht es dafür nach Nöth einen Beobachter bzw. Interpretanten, der eine mögliche indexalische Zeichenrelation herstellt. Der *Index* kann dabei dem Beobachter nie etwas Neues vermitteln, sondern nur auf etwas hinweisen, das ihm bereits aus seiner Erfahrung bekannt ist. Es gibt *Indexe*, die *natürliche Zeichen* sind, wie beispielsweise Fußspuren, die eine Richtung angeben, der Wetterhahn, der die Windrichtung anzeigt, oder ein simples Klopfen an einer Tür, das unsere Aufmerksamkeit in die Geräuschrichtung lenkt. Solche *Indexe* nennen sich in der Theorie von Peirce *Genuine Indices* und ihre Bedeutung ist unmittelbar situationsbezogen. Neben *natürlichen Indexen* gibt es auch *künstliche* oder *mentale*, die in der Theorie von Peirce *Degenerierte Indices* genannt werden. Dabei handelt es sich um *Indexe*, die nicht in unmittelbarer Relation zu ihrem Objekt stehen, sondern *auf indirekte Weise durch symbolische Zeichen* konstituiert werden. So bringt beispielsweise die Sprache der Menschen mit ihren Buchstaben und Wörtern *künstliche Indexe* hervor, die in verschiedenen Situationen auf Dinge verweisen können und deren Zusammenhänge mental konstruiert werden. Beispielsweise ein Relativpronomen verweist auf das bereits verwendete Nomen im Satz. Weiters verweisen auch sprachliche Ausdrücke wie „im Folgenden“ oder „wie oben bereits erwähnt“ auf Stellen innerhalb des vorgegebenen Textes. Auch ein Verkehrsschild wäre ein *künstlicher Index*, welcher mithilfe eines *Symbols* auf gewisse Richtlinien hinweist.³²

Zuletzt ist auch das *Symbol* als *Zeichentyp* definiert, das nach Nöth drei verschiedene Definitionen annehmen kann. Die erste versteht das *Symbol als konventionelles Zeichen*, wobei Konventionen das Kriterium für das Zustandekommen des Symbols darstellen. Dies würde demnach auf das oben genannte Beispiel des Verkehrsschildes zutreffen, da das abgebildete Symbol auf dem Verkehrsschild sich auf eine Verhaltensnorm bezieht. Bei Peirce ist die Konvention ein mögliches, aber nicht notwendiges Kriterium für das Hervortreten eines konventionellen Zeichens. Vielmehr sind es *Gesetzmäßigkeit*, *Gewohnheit* und *Regelmäßigkeit*, was bedeutet, dass zum Beispiel ein Sprachzeichen nicht wegen Konventionalität ein Symbol ist, sondern weil es den allgemeinen Regeln

³² Vgl. ebd., 185–87.

der Sprachwissenschaft folgt.³³ Die zweite Definition nennt sich das *Symbol als ikonisches Zeichen*, wobei es sich um ein *abbildhaftes Zeichen* handelt, das beispielsweise durch Analogie, Ähnlichkeit oder durch eine andere Form der Motivation zu seinem Objekt verbunden ist. Solch ein motiviertes Zeichen kann nie willkürlich sein, weil es nicht leer ist, sondern immer einen Sinn hat. So kann beispielsweise das Symbol der Waage, welches für Gerechtigkeit steht, nicht durch ein anderes willkürlich ersetzt werden.³⁴ Schließlich wird das *Symbol* auch *als konnotatives Zeichen* definiert: „Als konnotatives Zeichen ist das Symbol definiert, wenn ihm eine sekundäre Bedeutung zugeschrieben wird, die über eine primäre Bedeutung hinausreicht.“³⁵ So kann das *Symbol* zum Beispiel als konkreter Ausdruck von einem tieferen abstrakten und allgemeinen Sinn verstanden werden, wobei ein konkreter Zeichenträger (der ganz alltäglich sein kann) einen Gedanken mit einer tieferen Bedeutung, etwas Immaterielles, für das Leben der Menschen symbolisiert und repräsentiert.³⁶ Nehmen wir an dieser Stelle das Beispiel des Themas Freiheit, so ist eines der wohl bekanntesten *konnotativen Symbole* die gebrochenen Ketten, die die Freiheit von ungerechter Gefangenschaft und Sklaverei symbolisieren. Solch ein Symbol vermittelt also eine tiefe Bedeutung und löst etwas in uns aus. Zusammenfassend nimmt das *Symbol* einen sehr wichtigen Stellenwert in der Zeichentheorie ein, denn seine Notion ist auch in den Definitionen der anderen Zeichentypen *Ikon* und *Index* eingebettet. Dadurch ist erkennbar, dass die drei *Zeichentypen* stets miteinander verknüpft sind. Denn auch wenn sie grundsätzlich getrennt voneinander definiert werden, so muss nach Nöth doch jedes *Symbol* eine Referenz zu seinem Objekt aufweisen und somit *indexikalisch verknüpft* sein, und gleichzeitig *Anteile des Ikonischen* hervorrufen, da wir stets Bilder in unserer Vorstellung kreieren.³⁷ Wir verstehen unter diesem Kontext somit *Bilder als Zeichen* (wir könnten sie auch *Zeichenkomplexe* nennen), die aus mehreren *Zeichentypen* zusammengesetzt sein können. Dabei kann für die Bildkonstitution der jeweilige Anteil von *Ikon*, *Index* und *Symbol* variieren. Aus diesem erarbeiteten Verständnis können wir ebenfalls schließen, dass jedoch nicht jedes Zeichen automatisch ein Bild sein muss, denn wenn wir

³³ Vgl. ebd., 178–80.

³⁴ Vgl. ebd., 181.

³⁵ Ebd., 181–82.

³⁶ Vgl. ebd., 182.

³⁷ Vgl. ebd., 180.

beispielsweise die beschriebenen künstlichen Indexe (z.B. sprachliche Ausdrücke) hernehmen, so stellen diese allein noch kein Bild dar.

2.1.2 Bild und Sprache im Geflecht

Um nun unsere Vorstellungen vom Bildbegriff noch genauer einordnen zu können, versuchen wir in diesem Kapitel weitere Bestandteile dafür nachzuweisen, was denn ein Bild als solches ausmacht, und wo seine Stärken und Schwächen liegen. Daraus wird hervorgehen, dass das Bild prinzipiell in einem Geflecht von Sprache verwoben ist und umgekehrt, weshalb eine wechselseitige Abhängigkeit der beiden Elemente vorliegt, diese aber auch voneinander abgegrenzt werden können.

Was nun ein Bild als ein solches ausmacht, ist gemäß Pandel seine *Gleichzeitigkeit*. Einzelbilder (also ein einzelnes Bild, und nicht eine Aneinanderreihung von Bildern wie in einem Comic oder einem Film) sind eingefrorene Darstellungen von konkreten Sachverhalten.³⁸ Wir verstehen diese Eigenschaft des Bildes als Stärke, sehr viele Dinge auf einmal darstellen zu können. Eine weitere Stärke von Bildern erkennen wir in der Beschreibung von Pandel, dass in Bildern verschiedene *bildimmanente Mittel* bzw. *Zeichentypen* verwendet werden, um auf Dinge oder Personen zu verweisen und somit eine direkte Verbindung zu Inhalten herzustellen. Beispielsweise wird ein typisches Werkzeug im Bild verwendet, um auf einen Handwerker hinzuweisen, oder es werden Ikons verwendet wie die Baskenmütze, um die nationale Zugehörigkeit von Franzosen anzuzeigen. Handelt es sich um abstrakte Begriffe, so werden konnotative Symbole wie beispielsweise eine Frau mit verbundenen Augen für den Begriff der Gerechtigkeit dargestellt. Nur ein Bild vermag es, dank Zeichentypen solche Sachverhalte *gleichzeitig* in einer *Einheit* darzustellen, weshalb wir dies als seine Stärke bezeichnen. Pandel selbst sieht diese Eigenschaft jedoch als Defizit des Bildes, da wir diese bildimmanenten Mittel nur erkennen können, wenn wir diese auf bereits Bekanntes anwenden. Haben wir noch nie ein bestimmtes Werkzeug mit einem bestimmten Handwerker-Beruf verknüpft, so werden wir wohl auch nicht wissen, welchen Beruf das Bild zeigen möchte. Das

³⁸ Vgl. Hans-Jürgen Pandel, „Schrift und Bild - Bild und Wort“, *Bundeszentrale für politische Bildung*, 16. Juli 2009, Abschn. „Schwächen und Defizite“, <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/31832/schrift-und-bild-bild-und-wort/>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.

Bildverständnis ist demnach nicht die Leistung des Bildes selbst, sondern diejenige unseres Verstandes, indem wir bereits einen vorgängigen assoziativen Lernprozess angestellt haben.³⁹ In diesem Kontext können wir die Stärke des Bildes gleichzeitig auch als Schwäche betrachten, abhängig davon, wie viel wir bereits über die dargestellten Sachverhalte wissen.

Wenn sich die Schwäche des Bildes tatsächlich bemerkbar macht, ist es möglich, diese auszugleichen, indem das uns Unbekannte in einen sprachlichen Kontext eingebunden wird. In diesem Fall kann Sprache im Bild, darunter und darum herum vorgefunden werden wie beispielsweise bei einer Bildlegende oder einem Schriftzug im Bild selbst. Die Sprache ist demnach ein *narratives Medium* und hilft uns, einen Inhalt durch *Erzählungen, Entwicklungen und Prozesse* wiederzugeben. Zum Beispiel kann ein Bild gut durch die Sprache unterstützt werden, indem erzählt wird, was im Bild geschieht oder was kontextuell mit dem Bild in Zusammenhang steht. Wir benötigen die Sprache aber nicht nur, um Unbekanntes aufzuklären, sondern auch schon aus dem Grund, um überhaupt einen narrativen Zusammenhang herzustellen, denn ein Bild kann nicht erzählen, dies kann nur sein jeweiliger Betrachter mithilfe von Sprache. Bilder sind somit stets in einen sprachlichen Kontext eingegliedert, selbst wenn sie selbst ohne Schrift präsentiert werden (beispielsweise im Unterrichtskontext kann ein Bild ohne sprachliche Elemente präsentiert werden, und trotzdem wird das Bild direkt im Thema des Unterrichts sprachlich eingebunden).⁴⁰

Geht man nun vom Standpunkt der Sprache aus, würde man sicherlich behaupten, dass diese ganz ohne Bilder auskommt und somit allein schon ausreichend ist, um beispielsweise eine Geschichte zu erzählen (genauso wie man denken könnte, dass das Bild als solches ganz ohne Sprache auskäme). Jedoch ist es nach Pandel auch hier sinnvoll, die Sprache durch Bilder zu ergänzen, um ein genaueres Verständnis des Inhalts zu erzeugen. Diese Unterstützung der Sprache durch Bilder ist vor allem für Unbekanntes nützlich. Wenn die Sprache beispielsweise ein unbekanntes Gesicht beschreibt, dann kommt es ganz auf die Imaginationsfähigkeit des Lesers an, sich dieses Gesicht vorzustellen. Es handelt sich dann aber eben um ein vorgestelltes, und nicht um ein

³⁹ Vgl. ebd.

⁴⁰ Vgl. ebd., Abschn. „Bilder im Netz der Sprache“.

dokumentarisches Gesicht, was der Beschreibung um einiges näherkäme.⁴¹ Jedenfalls auch die Sprache benötigt Bilder nicht nur, um Unbekanntes aufzuklären, sondern auch, um ihr ein Sinnbild zu verleihen, wie dies Arnheim erklärt:

Rein sprachliches Denken ist das Musterbild gedankenlosen Denkens, das automatisch auf das schon Abgespeicherte zurückgreift. Es ist nützlich, notwendig, aber unfruchtbar. Der Wert der Sprache für das Denken kann also nicht auf einem Denken in Worten beruhen. Es muß sich vielmehr um Hilfeleistungen handeln, deren sich das Denken bedienen kann, während es in einer geeigneteren Materialsphäre, etwa mit Vorstellungsbildern, arbeitet.⁴²

Die Sprache wird demnach ab dem Zeitpunkt für uns sinnvoll, wenn sie Bedeutungen durch Vorstellungen gewinnt, und somit durch Bilder, wie Vorstellungsbilder, ergänzt wird. Dies lässt sofort an Metaphern denken, die wohl das beste Beispiel dafür sein könnten, Sprache bildhaft zu wiedergeben. Daraus können wir schließen, dass sowohl das Bild als auch die Sprache zwar eigenständige Elemente sind, sie jedoch auch wechselseitig voneinander abhängig sind, um sinnvolle und ganzheitlich-zusammenhängende Inhalte vermitteln zu können.

Hinsichtlich der soeben behandelten Thematik soll auf das Kapitel 2.2.2 verwiesen werden, da sich die Philosophin Susanne Langer damit beschäftigt hat, eine Unterscheidung zwischen *diskursiven* und *präsentativen Formen*, und somit eine Klassifizierung einerseits von *Sprache* und andererseits von *Bildern*, hervorzubringen.⁴³

2.1.3 Bilderkennung und Arten von Bildern

Da sich kein Oberbegriff für die Begriffsbestimmung des Bildes ermitteln lässt, verfolgen wir weiterhin das Ziel, zusätzliche Aspekte für einen erweiterten Bildbegriff zu sammeln, den wir im Rahmen der Philosophiedidaktik nutzen können. Zur Erleichterung der nachfolgenden Lektüre soll nochmals daran erinnert werden, dass wir bisher zum erweiterten Bildbegriff in dieser Arbeit die Begriffe *picture* und *image* in Verbindung mit *gegenständlichen* und *nicht-gegenständlichen Bildern* verwenden. Außerdem wissen wir inzwischen, dass Bilder eine Zusammensetzung aus *Zeichentypen* wie *Ikon*, *Index* und

⁴¹ Vgl. ebd.

⁴² Rudolf Arnheim, *Anschauliches Denken: zur Einheit von Bild und Begriff*, 4. Aufl, DuMont Dokumente Reihe Kunstgeschichte/Wissenschaft (Köln: DuMont, 1980), 219.

⁴³ Vgl. Susanne K. Langer, *Fühlen und Form: eine Theorie der Kunst*, übers. von Christiana Goldmann und Christian Grüny, Philosophische Bibliothek, Band 685 (Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2018), 331; 410–11.

Symbol darstellen, und dass sich Bilder grundsätzlich immer in einem Netz von Sprache befinden und umgekehrt. Nun möchten wir uns mit der Frage beschäftigen, ab welchem Zeitpunkt wir ein Bild als ein solches wahrnehmen. Da bereits der althochdeutsche Begriff *bilidi* (Bild) den Begriff der *Gestalt* meinte, versuchen wir diese Frage anhand der sogenannten *Gestalttheorie* zu beantworten und schließlich verschiedene *Arten von Bildern* herauszuarbeiten.

Um aufzuzeigen, ab wann wir ein Bild als ein solches wahrnehmen, muss untersucht werden, wie die Ordnung in der Wahrnehmung der Menschen entsteht und nach welchen Regeln wir eigentlich wahrnehmen. Als Vordenker der *Gestalttheorie* und somit vor dem Hintergrund der noch damaligen *Gestaltpsychologie* gilt der österreichische Philosoph Christian Ehrenfels (1859-1932). Er hat den Begriff der *Gestalt* erstmals nach der Etablierung der Psychologie als eigenständige Wissenschaft (1879) aufgebracht, und was er damit meinte war, dass *Gestalt mehr ist als die Summe seiner Teile*.⁴⁴ Neu war dieser Gedanke aber nicht, denn schon Aristoteles hatte dies gesagt, indem er dabei das Zusammenspiel der Natur meinte, das mehrere Elemente zusammenbringt, um ein Ganzes zu bilden, wie Hartung schreibt. Am Beispiel der Menschen kann man erkennen, dass erst durch ihr Zusammenschließen ein Miteinander einer bestimmten Kultur entsteht, und somit spezifische Regeln, Gesetze und Werte geschaffen werden. Die mit dem Aufkommen der Psychologie als eigenständige Wissenschaft genannte *Gestaltpsychologie* wurde später zur *Gestalttheorie* aufgrund ihres Anspruchs, nicht nur für die Psychologie, sondern auch für andere Wissenschaften gültig zu sein.⁴⁵

Anhand der nachfolgenden Abbildung aus Hartung, die sie *die übersummativ Gestalt*⁴⁶ nennt, lässt sich das soeben Beschriebene auf einen Blick erkennen. Daraus ist die Summe der Teile (die verschiedengroßen und -farbigen Kreise) links erkennbar. Rechts davon befindet sich die genau gleiche Anzahl an Teilen, die neu zum Buchstaben G zusammengesetzt wurden. Diese neue Form kann nach Hartung als solche erkannt werden, weil das Wesen dieser Gestalt nur durch eine bestimmte Beziehung seiner

⁴⁴ Vgl. Christian Freiherr von Ehrenfels, „Über Gestaltqualitäten“, in Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie 14, 1890, 249–92; zitiert nach: Vgl. Stephanie Hartung, *Gestalt im Management: eine andere Sicht auf Marken- und Unternehmensführung in komplexen Märkten* (Berlin Heidelberg: Springer Gabler, 2014), 3.

⁴⁵ Vgl. ebd., 1; 3; 5–7.

⁴⁶ Nachfolgende Abbildung entnommen aus: Ebd., 29.

einzelnen Teile zu einem Ganzen hervorgebracht wird und weil *Menschen immer danach streben, Ganzheiten wahrzunehmen*. Der Buchstabe G ist in diesem Fall nur ein Beispiel, da wir aus der Summe der gegebenen Teile endlos viele Gestalten formen könnten.⁴⁷

Abb. 1.9 Die übersummativ
Gestalt: Das Ganze ist etwas
anderes, als die Summe seiner
Teile und die Qualität der Teile
wird durch die Strukturgesetze
des Ganzen bestimmt. Die
beiden Formen haben exakt
dieselbe Anzahl an
verschiedenen Kreisen. Aus
diesen ließen sich endlos viele
Gestalten formen

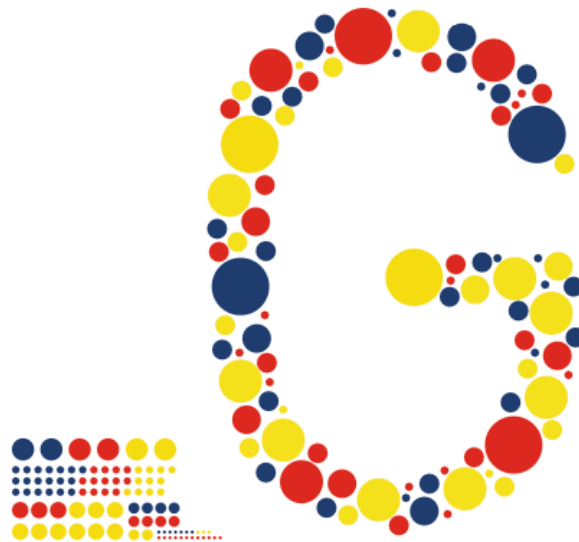


Abbildung 1: Die übersummativ Gestalt

Der tschechische Professor für Psychologie Max Wertheimer (1880-1943) war einer der Mitbegründer der sich schließlich herausgebildeten Berliner Schule der *Gestalttheorie* und formulierte zum ersten Mal *Gesetze für die Wahrnehmung*. Diese sind aber nicht mit Möglichkeiten für die Gestaltung gleichzusetzen, sondern sie bilden die Grundlagen dafür, Gestaltung zu ermöglichen und sie gelten nicht nur dafür, was wir mit unseren Augen wahrnehmen können, wie Hartung erklärt: „[Die Gestaltgesetze gelten] bei weitem nicht ausschließlich für unser Sehen, [...]. Sie gelten für alle Wahrnehmungsvorgänge in uns, egal, ob wir mit den fünf Sinnen wahrnehmen, denkend zu verstehen glauben oder einen intuitiven Zugang haben.“⁴⁸ Es gibt mittlerweile wahrscheinlich schon um die hundert Gestaltgesetze, jedoch möchten wir uns an dieser Stelle auf die sieben ersten Grundgesetze von Max Wertheimer konzentrieren, da diese die Basis bilden.⁴⁹

⁴⁷ Vgl. ebd., 28–29.

⁴⁸ Ebd., 8.

⁴⁹ Vgl. ebd.

Diese sieben Gestaltgesetze fassen wir nun kurz zusammen, um uns einerseits einen Eindruck davon verschaffen zu können und andererseits, um zu erkennen, wie stark sie alle miteinander zusammenhängen und jeweils auch weitergedacht werden können.

Das erste Gestaltgesetz von Wertheimer nennt sich *das Gesetz der guten Gestalt und der Prägnanz (1)*, bei dem es darum geht, dass wir jede Gestalt, Form oder Figur in einer möglichst einfachen Struktur und somit in ihrer Entität bzw. Ganzheit wahrnehmen. Gleichzeitig bevorzugen wir die prägnanteren Erscheinungen vor anderen. Liegt beispielsweise die Form eines Dreiecks über einem Viereck, so nehmen wir ein Haus wahr, da sich die Qualität der Gestalt aus dem Zusammenspiel der einzelnen Teile ergibt.⁵⁰

Das zweite Gesetz nennt sich *das Gesetz der Nähe (2)*, wobei wir Elemente, die einen geringen Abstand zueinander haben als zusammengehörig wahrnehmen, auch wenn sie noch so verschieden sind.⁵¹ Werden also verschiedenste Komponenten innerhalb eines Bildes präsentiert (egal welche Art von Bild), so nehmen wir dies als ein Bild wahr, weil die verschiedenen Elemente alle nahe beieinanderliegend präsentiert werden. Es ist somit auch das Gesetz der Nähe, welches uns Sternbilder am Himmel erkennen lässt.

Das Gesetz der Ähnlichkeit (3) als drittes lässt uns ebenfalls Elemente einander als zusammengehörig wahrnehmen, wenn diese einander ähnlich oder sogar gleich sind.⁵² Wird beispielsweise ein Gemälde in einem bestimmten Stil gemalt wie im Impressionismus, der eine in Farbe ausgedrückte Sphäre generiert, so werden die verschiedenen Bausteine des Bildes des gleichen Kunststils als ähnlich und somit als zusammengehörig wahrgenommen.

Das vierte Gesetz ist *das Gesetz der Kontinuität (4)*, das besagt, dass wenn wir eine Fortsetzung von scheinbar vorangegangenen Reizen ermitteln, wir diese ebenfalls als zusammengehörig interpretieren. Nehmen wir dieses Gesetz als Beispiel für Menschenbilder, so werden wir bei einem Menschen, der immer zuverlässig handelt, auch glauben, dass er beim nächsten Mal zuverlässig sein wird. Diese Reize sehen wir dann

⁵⁰ Vgl. ebd., 8–10.

⁵¹ Vgl. ebd., 10–11.

⁵² Vgl. ebd., 11–12.

als zusammengehörig und ordnen dies in die Persönlichkeitszüge, bzw. in das Bild, das wir von diesem Menschen haben, ein.⁵³

Das fünfte Gesetz von Wertheimer nennt sich *das Gesetz der fortgesetzt durchgehenden Linie (5)* und meint Folgendes: „Kreuzen sich zwei Linien, nehmen wir zwei über den Kreuzpunkt fortlaufende Linien wahr – wir gehen nicht davon aus, dass der Linienverlauf am Kreuz der Überschneidung einen Knick macht und seine Richtung ändert.“⁵⁴

Das Gesetz der Geschlossenheit (6) ist das sechste und sagt aus, dass wenn Linien zusammengeschlossen werden, diese als eine Einheit wahrgenommen werden. Dies ist der Grund, weshalb wir verschiedene Formen als Ganzheiten wahrnehmen, obwohl es sich jeweils um zusammengeschlossene Linien handelt.⁵⁵ Dies trifft auf jede Art von Form zu, ganz gleich wie komplex sie ist. So sehen wir eine Geschlossenheit bereits bei einer einfachen Form wie einem Quadrat, aber auch bei einem Achteck.

Das letzte und siebte Gesetz heißt *das Gesetz der gemeinsamen Bewegung (7)* und meint, dass wenn zwei oder mehrere Teile sich gemeinsam in eine Richtung bewegen, diese als ein Paar, eine Gruppe oder eine *Einheit* wahrgenommen werden.⁵⁶ Stellen wir uns mental ein Bild von einem Berg mit einem Wanderweg und mit Menschen darauf vor, die gerade wandern, so werden diese Menschen in unserem mentalen Bild sehr wahrscheinlich in die gleiche Richtung (bergaufwärts oder bergabwärts) gehen und wir nehmen sie somit als Gruppe wahr.

Aus der *Gestalttheorie* und den *sieben Gestaltgesetzen* geht erstens hervor, dass wir Menschen nach *ganzheitlichen Erfahrungen* streben und wir somit unsere Wahrnehmung so organisieren, dass wir Muster erkennen können, deren Qualitäten in einem *sinnvollen Ganzen* erscheinen. Zweitens geht daraus hervor, dass darin verschiedene *Arten von Bildern* besprochen werden. Wird von einem Bild gesprochen, ist nicht zwangsläufig ein Gemälde oder eine Fotografie gemeint, sondern beispielsweise auch ein mentales Bild oder ein Menschenbild. Unsere Erkenntnis ist hier, dass wir verschiedene Arten von Bildern ab dem Zeitpunkt als ein *Bild* bezeichnen, sobald wir die gegebenen Formen zu

⁵³ Vgl. ebd., 13–14.

⁵⁴ Ebd., 14.

⁵⁵ Vgl. ebd., 16–17.

⁵⁶ Vgl. ebd., 17–18.

einem sinnvollen Ganzen organisieren. Auch Arnheim bestätigt dies: „[Ein] Gegenstand [wird] nur insofern wahrgenommen [...], als sein Wahrnehmungsbild einer organisierten Form einpaßbar ist.“⁵⁷ Dieser von Arnheim beschriebene Gegenstand ist somit das *Bild* (ganz gleich welcher Art), solange wir dieses in einem sinnvollen Ganzen wahrnehmen. Weiters schreibt Fitzek, dass die *Gestaltpsychologie* bzw. die *Gestalttheorie* nicht nur bedeutend für die Wahrnehmung, sondern auch bei intellektuellen Vorgängen wie Lernen, Denken oder Problemlösen hilfreich sind. Dadurch können wir nun bestätigen, dass Bilder nicht nur wahrgenommen werden, sondern tatsächlich auch etwas in uns auslösen, um beispielsweise ein vorgegebenes Problem zu lösen.⁵⁸

Nachdem nun klar ist, ab welchem Zeitpunkt wir ein Bild als solches wahrnehmen und es gleichzeitig keinen Oberbegriff für *das Bild* gibt, möchten wir versuchen, die verschiedenen *Arten von Bildern* vor dem Hintergrund dieser Arbeit zu klassifizieren. Wir orientieren uns dafür nach einigen Vorschlägen gemäß Steinbrenner und Winko, und kommen somit für dieses Dossier zu den nachfolgenden Kategorien: *materielles Bild*, *mentales Bild*, *sprachliches Bild* und *normatives Bild*.⁵⁹

Das *materielle Bild* umfasst reale Gegenstände und meint in unserem Kontext demnach den Begriff *picture*. Dies bedeutet, dass beispielsweise eine Gemäldeleinwand, ein Blatt Papier, ein Fotopapier, ein Computer- bzw. Fernschirmschirm oder auch ein Smartphone, die Realisate (als reale Gegenstände) darstellen, mittels derer ein Bild zustande kommt. Hier muss es sich nicht zwangsläufig um ein Einzelbild handeln, sondern es kann auch ein bewegtes Bild als Film an einem Fernschirmschirm gemeint sein. Nach Steinbrenner und Winko folgt das *materielle Bild* oft der Ähnlichkeitstheorie in der Philosophie, wobei man davon ausgeht, dass die Person oder der Gegenstand, die zum Beispiel in einem Gemälde oder in einer Fotografie abgebildet sind, Ähnlichkeiten mit der realen Person oder dem realen Gegenstand haben.⁶⁰ Die Ähnlichkeitstheorie trifft allerdings nur auf *gegenständliche Bilder* zu, weshalb in Betracht zu ziehen ist, dass *picture* auch *nicht-*

⁵⁷ Arnheim, *Anschauliches Denken*, 37.

⁵⁸ Vgl. Herbert Fitzek, *Gestaltpsychologie kompakt: Grundlinien einer Psychologie für die Praxis*, Essentials (Wiesbaden: Springer VS, 2014), 8.

⁵⁹ Vgl. Steinbrenner und Winko, „Bilder in der Philosophie & in anderen Künsten & Wissenschaften“, 19; Anmerkung: Zur Verdeutlichung der nachfolgend aufgestellten Bild-Arten ist im Anhang Kapitel 6.7.1 eine eigens hervorgebrachte schematische Darstellung vorzufinden.

⁶⁰ Vgl. ebd., 20–21.

gegenständliche Bilder beinhalten kann und somit auf etwas Abstraktes oder Formelles verweist – beispielsweise auf einen Begriff wie Glück.

Das *mentale Bild* meint den Begriff *image* und knüpft nach Steinbrenner und Winko ebenso an die Merkmale der Ähnlichkeitstheorie an, wobei die Repräsentation der inneren Vorstellungsinhalte durch die äußeren Wahrnehmungsinhalte zustande kommen.⁶¹ Ein mentales Bild (*image*) kann als *gegenständliches* oder *nicht-gegenständliches* Bild erscheinen, da ich mir sowohl das Bild vom Baum als auch das Bild der Freundschaft vorstellen kann. Wie dieses Bild dann genau aussieht, hängt von den Gesetzen der Gestalttheorie ab, je nach dem, was der Betrachter als ein Ganzes sieht, wodurch dann ein Bild entsteht.

Beim *sprachlichen Bild* handelt es sich um Formen der bildhaften Rede, wobei Ausdrücke das anschauliche und räumliche Vorstellen und somit ein bildnerisches Denken hervorbringen. Nach Steinbrenner und Winko ist die Metapher die Form der bildhaften Rede als paradigmatisches Sprachbild schlechthin, weil damit die meisten Innovationen in der Philosophie und auch in anderen Künsten hervorgebracht werden.⁶² Neben der Metapher gibt es aber auch andere Formen der bildhaften Rede wie beispielsweise den Vergleich, die Personifikation, die Hyperbel oder den Euphemismus. Hier wird wiederum klar, dass Bild und Sprache eng miteinander vernetzt sind. An dieser Stelle kann weiters auch das *Gesetz der Nähe* für das Zusammenhängen eines einzigen Satzes bzw. einer Metapher erwähnt werden, dank dessen wir ein *mental-sprachliches* oder auch *materiell-sprachliches* Bild kreieren können. Somit kann ein *sprachliches Bild* sowohl als *picture* als auch als *image* abgebildet werden sowie *gegenständliche* und *nicht-gegenständliche* Inhalte umfassen und ist daher sehr weit einsetzbar.

Schließlich nennen wir die letzte Art von Bild das *normative Bild*, wobei wir in diesem Sinne den Begriff des *ethischen Bildes* von Steinbrenner und Winko als Inspiration herangezogen haben. Zum *ethischen Bild* gehören für sie beispielsweise das normative Menschenbild, das Vorbild, das Leitbild, das Idealbild oder auch das Gottesbild.⁶³ Diese Bilder sind allerdings nicht immer unbedingt ethisch ausgerichtet wie beispielsweise das

⁶¹ Vgl. ebd., 29.

⁶² Vgl. ebd., 29–34.

⁶³ Vgl. ebd., 34–37.

Leitbild, das nicht zwingend einen ethischen Zweck verfolgen muss. Aus diesem Grund haben wir uns zum Ziel gesetzt, eine andere Art von Bild für die genannten Beispiele zu finden. Um allerdings bei derselben Idee zu bleiben, haben wir uns für den Begriff des *normativen Bildes* entschieden, worin sich ethische Zwecke wiederfinden lassen können. Grundsätzlich steht der Begriff der *Norm* für einen *Standard*, ein *Grundprinzip*, eine *Richtlinie* oder eine bestimmte *Ordnung*,⁶⁴ weshalb Bilder wie das normative Menschenbild, das Vorbild, das Leitbild, das Idealbild oder das Gottesbild darin eingeordnet werden können. Das *normative Bild* kann ebenfalls als *picture* oder als *image* aufgefasst werden und kann sowohl *gegenständlich* als auch *nicht-gegenständlich* sein. Jedoch ist die Anzahl der gegenständlichen Realisierungen wohl relativ begrenzt, da ein *normatives Bild* grundsätzlich eher formal-abstrakte Begriffe abdeckt (wie beispielsweise Gott oder Ideal). Nichtsdestotrotz sind Möglichkeiten einer Realisierung für *gegenständlich-normative Bilder* vorhanden. Nehmen wir die Idee des Baumes nach Platons Ideenlehre her, so handelt es sich dabei um das Urbild des Baumes als Idealbild, also die perfekte Vorstellung eines Baumes, die einer Ordnung entspricht. Dieser Baum kann dann sowohl als *picture* oder als *image* realisiert werden.

Insgesamt braucht es jedenfalls für das Zustandekommen eines Bildes eine Zusammensetzung verschiedener *Zeichentypen*, die dank der *Gestaltgesetze* eine *ganzheitliche Erfahrung* beim Betrachter ermöglichen. Es ist dabei möglich oder sogar wahrscheinlich, dass dafür mehrere Gestaltgesetze gleichzeitig in Kraft treten. Außerdem soll nochmals daran erinnert werden, dass die Gestaltgesetze auch weitergedacht werden können und es bei weitem mehr als die hier vorgestellten Grundgesetze gibt. Auch wird durch die bisher vorgestellten Inhalte klar, wie komplex das Bildverständnis eigentlich ist und wie umfangreich Arten von Bildern somit sein können. Für das Ziel dieser Arbeit ist allerdings die Aufschlüsselung der vier Arten von Bildern analytisch trennscharf und kann somit an späterer Stelle als Metaphorie für die Auswahl von Bildern im praxisorientierten Teil fungieren.

⁶⁴ Vgl. DUDEN, „Synonyme zu Norm“ (Cornelsen Verlag, 2023), <https://www.duden.de/synonyme/Norm>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.

2.2 Das Bild in der Philosophiegeschichte

Es soll in dieser Arbeit auch die Abhandlung der Rolle des Bildes innerhalb der Philosophiegeschichte nicht fehlen. Dabei soll dieses Kapitel nicht die Geschichte des Bildes in der Philosophie aufrollen und abdecken, sondern lediglich verdeutlichen, dass das Bild eine bedeutende Rolle seit dem Beginn der Philosophiegeschichte spielt. Um diesem Ziel nachzugehen, geben wir einen Einblick in den ersten wichtigen europäisch-historischen Einschnitt. In einem nächsten Schritt konzentrieren wir uns auf einige Eckpunkte des bildphilosophischen Denkens in der Philosophiegeschichte.

Bevor wir uns mit dem Bild zu Beginn der Philosophiegeschichte auseinandersetzen, soll darauf hingewiesen werden, dass dieses eine grundsätzlich noch längere kulturgeschichtliche Tradition verzeichnet und bis hin zu Höhlenmalereien zurückgeht. Gleichzeitig bildete die Schrift bzw. die Sprache zwar immer schon ein Konkurrenz-, jedoch auch ein Ergänzungsverhältnis zum Bildmedium, da Bilder auch Texte illustrieren und Texte auch Bilder beschreiben und erläutern, so Margreiter.⁶⁵ Wir wissen bereits, dass sich Bild und Sprache in einem gemeinsamen Geflecht befinden. Um jedoch nochmals ein verstärktes Augenmerk darauf zu legen, wird aus den nachfolgenden Absätzen zu entnehmen sein, dass dies immer schon so war.

Noch bevor sich der Anfang der Philosophie manifestierte, wurde versucht, die Welt und ihre Entstehung durch *Mythen* zu erklären, also durch *Erzählungen* bzw. *Sagen*, worin die Taten von Göttern und Helden wiedergeben wurden. Dazu entstanden Werke wie die von Homer und Hesiod im 8. Und 7. Jahrhundert v. Chr., die durch *Geschichten* und *anschauliche Bilder* die Welt zu erklären versuchten, wie Basile erläutert.⁶⁶ Jedoch zu einem gewissen Zeitpunkt wendet sich das griechische Denken und somit die Fragen nach der Entstehung der Welt und dem Sinn und Grund des Lebens der Menschen zunehmend rationalen und argumentativen Erklärungsmustern zu und kehrt sich somit mehr und mehr vom Gebilde des Mythos ab. Mit diesem Vorgehen entsteht die erste offizielle Epoche der Philosophiegeschichte, die der Vorsokratik, wobei Thales von Milet (ca. 625-585) als einer der ersten abendländischen Philosophen konstatiert wird. Den Beginn der

⁶⁵ Vgl. Reinhard Margreiter, *Medienphilosophie: eine Einführung* (Berlin: Parerga, 2007), 92–93.

⁶⁶ Vgl. Pierfrancesco Basile, *Antike Philosophie*, UTB Philosophie 5737 (Bielefeld: transcript Verlag, 2021), 9.

Philosophie kann man somit als eine Entwicklung *vom Mythos zum Logos* sehen, wie Euringer schreibt.⁶⁷ Was dies genau bedeutet, ist anhand der Beschreibung von Basile ersichtlich: „Mit Thales verlässt man die Welt des *Mythos* (des bloßen Erzählens) und tritt ein in jene des *Logos* – des Formulierens von verständlichen Thesen und des Austauschs von überprüfbaren Gründen und rationalen Überlegungen.“⁶⁸ Dies bedeutet allerdings nicht, dass der Logos den Mythos abrupt abgelöst hat, denn „[viele] vorsokratische Philosophen, ja selbst noch Platon, sind solchen mythischen Erklärungsmustern verbunden.“⁶⁹ Was mit den Vorsokratikern und später auch mit Platon den Unterschied und somit den Beginn der Philosophie ausmacht, ist nach Euringer folgender: Es geht nun nicht mehr darum, einfach eine Geschichte zu erzählen, um eine Erklärung der Welt zu liefern, sondern es werden nun Argumente mit Erklärungskraft hervorgebracht, die allerdings noch in einen mythischen Mantel eingewickelt sein können.⁷⁰

Am Beispiel der Erkenntnistheorie bei Platon lässt sich erkennen, dass es sich bei seiner Ideenlehre zwar um ein argumentatives Erklärungsmodell handelt, welches aber immer noch mit mythischen Annahmen verknüpft ist. Dabei vermittelt die Ideenlehre eine Zwei-Welten-Lehre von einerseits der sinnlich wahrnehmbaren Welt, und andererseits der intelligiblen Welt der Ideen, die die Grundlage der empirischen Welt bildet und nur durch das Denken zugänglich ist, wie Basile erklärt.⁷¹ Um seine Theorie darzustellen, bringt Platon das Höhlengleichnis⁷² hervor und somit ein anschauliches Bild (wobei es sich nach unserer Definition hier um ein *sprachlich-gegenständliches image* handelt). Das Bild ist bereits bei Platon ein Thema, da er es in den Begriff der sogenannten *Mimesis* (*Nachahmung*) als ethischen Begriff eingliedert. Somit sind die Bilder, die wir erzeugen können, Abbilder der Wirklichkeit (also Abbilder der Urbilder). Mersch weist aber darauf hin, dass es sich bei Platons Wirklichkeit um ein Ideal handelt. Das bedeutet, dass das Bildmedium zwar durch reine Abbildung oder Ähnlichkeit bestehen kann, die *Mimesis*

⁶⁷ Vgl. Martin Euringer, *Griechisch-römische Philosophie im Kontext der Weltphilosophie*, Interkulturelle Bibliothek, Bd. 130 (Nordhausen: Bautz, 2007), 19.

⁶⁸ Basile, *Antike Philosophie*, 17; Hervorhebungen wie im Original.

⁶⁹ Euringer, *Griechisch-römische Philosophie im Kontext der Weltphilosophie*, 20.

⁷⁰ Vgl. ebd.

⁷¹ Vgl. Basile, *Antike Philosophie*, 70.

⁷² Vgl. ebd.; Anmerkung: Ein Auszug aus dem Höhlengleichnis von Platon ist im Anhang Kapitel 6.7.2 vorzufinden.

aber sowohl durch Unmöglichkeit als auch durch Differenz zur Identität dieses Ideals der göttlichen Idee gekennzeichnet ist, und deshalb nicht absolut gleich sein kann.⁷³

Mit Platons bildtheoretischer Auseinandersetzung kommt nach Leifert ein repräsentationales Verständnis für das Bild schon im Zuge der Antike auf, wobei er das Bild bereits als einem anderen ähnlich gedachten bestimmt und demnach die Ähnlichkeit als wichtigstes Kriterium zur Definition eines Bildes hervorbringt.⁷⁴ Philosophie ist für Platon das Instrument (sozusagen als Malerei), dank derer die Ideen veranschaulicht werden können, wie anhand des Höhlengleichnisses als anschauliches Sprachbild bzw. malerische Metapher erkannt werden kann, so Wyss.⁷⁵ Platon setzt somit den Grundstein des Bildbegriffs für die Erkenntnistheorie der Philosophiegeschichte, welcher bis heute von Wichtigkeit und Aktualität zeugt.⁷⁶

Um nun weitere Eckpunkte des bildphilosophischen Denkens in der Philosophiegeschichte aufzuzeigen, greift beispielsweise nach Grave und Schubbach Plotin den Grundgedanken bei Platon auf, verbindet ihn aber mit einem dynamischen Geschehen der kosmologischen Dimension. Das heißt, bei seiner Definition des Bildes handelt es sich um eine Kraft, die ein dynamisches Potential der Wirklichkeit hervorbringt, anstatt einer unveränderlichen Ordnung (die intelligible Ordnung der Ideen) wie bei Platon.⁷⁷ Später im Mittelalter kommt nach Laner eine theologische Wendung des Bildverständnisses auf, die auf das antike Denken aufbaut und durch christliche Philosophen wie Augustinus oder Thomas von Aquin versucht wurde, anhand des Bildbegriffs, das Beziehungsverhältnis zwischen Mensch und Gott zu beschreiben.⁷⁸

⁷³ Vgl. Dieter Mersch, „Mimesis: Ähnlichkeit, Darstellung und Verkörperung“, in *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, hg. von Stephan Günzel und Dieter Mersch (Stuttgart: Metzler, 2014), 21.

⁷⁴ Stefan Leifert, *Bildethik: Theorie und Moral im Bildjournalismus der Massenmedien* (München: W. Fink, 2007), 69.

⁷⁵ Vgl. Beat Wyss, „Die Wende zum Bild: Diskurs und Kritik“, in *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, hg. von Stephan Günzel und Dieter Mersch (Stuttgart: Metzler, 2014), 12.

⁷⁶ Vgl. Johannes Grave und Arno Schubbach, „Begriffe des Bildes vor dem Zeitalter der Ästhetik? Zur bildtheoretischen Relevanz der Philosophiegeschichte“, in *Denken Mit Dem Bild Philosophische Einsätze des Bildbegriffs Von Platon Bis Hegel*, hg. von Johannes Grave und Arno Schubbach (München: Wilhelm Fink Verlag, 2010), 164–65.

⁷⁷ Ebd., 167.

⁷⁸ Vgl. Laner, *Revisionen der Zeitlichkeit*, 25–26.

Den Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit kennzeichnet die Epoche der Renaissance. Ganz anders als die christliche Theologie des Mittelalters, welche die Theorien der Antike aufnahm und anhand der Grundlagen transformierte, hat die Renaissance den Mimesis-Gedanken aus der Antike wieder aufgegriffen, um aus ihm etwas ganz anderes zu machen. Mersch erläutert, dass die Mimesis der Neuzeit nicht die Bedeutung der Nachahmung mit der ethischen Konnotation im Kontext der Ontologie meint, sondern darunter die Nachahmung der Wirklichkeit nach einem Repräsentationsschema im Kontext der Epistemologie versteht. So verliert die Mimesis ihren ethischen Rahmen und wird von nun an konstruktiv.⁷⁹ Dies bedeutet, dass der Abbildcharakter des Bildes sich durch „Proportionslehre und Geometrie der Perspektivkonstruktion [...] wandelt [und zu] einem Regime rationaler Repräsentation [wird].“⁸⁰ Vor allem die Zentralperspektive trägt in dieser Epoche maßgeblich dazu bei, dass sich das Sehen und die Betrachtung, ausgehend vom Subjekt, einem allgemeinen Schema zu fügen haben. So wird die „Erzeugung visueller Ähnlichkeiten aus der Organisation des Sichtbaren nach Relationen und Maßzahlen [definiert, wobei ein] repräsentationales >Bild< durch maßgesteuerte >Nachahmung< [reproduziert wird.]“⁸¹ So hat beispielsweise in der Kunst Leonardo da Vinci einen maßgeblichen Einfluss auf diese Bewegung gehabt, indem er die Zentralperspektive weiterentwickelt hat und bei seinen Gemälden sowohl wissenschaftliche wie auch künstlerische Aspekte vorzufinden sind.⁸² In der Philosophie, aber nicht nur für die Philosophie, hat René Descartes als Philosoph und als Mathematiker einen bedeutenden Einfluss gehabt. Er hat beispielsweise in seinen Schriften Formulierungen über die Modellierung des Auges hinsichtlich der Camera Obscura getroffen⁸³ oder auch das kartesische Koordinatensystem erfunden.⁸⁴ Bilder können somit dank dieser Neuorientierung nach Goppelsröder und Molkenthin nicht nur zur Modellierung der Wirklichkeit genutzt werden, indem sie Beweise unterstützen, sondern

⁷⁹ Vgl. Mersch, „Mimesis: Ähnlichkeit, Darstellung und Verkörperung“, 21–22.

⁸⁰ Ebd., 22.

⁸¹ Ebd., 22–23.

⁸² Vgl. Michael Sukale, „Zentralperspektive und Fensterparadigma“, in *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, hg. von Stephan Günzel und Dieter Mersch (Stuttgart: Metzler, 2014), 167; Vgl. Thomas Hensel, „Kunstgeschichte“, in *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, hg. von Stephan Günzel und Dieter Mersch (Stuttgart: Metzler, 2014), 404.

⁸³ Vgl. Peter Bexte, „Optische Apparate und Repräsentation“, in *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, hg. von Stephan Günzel und Dieter Mersch (Stuttgart: Metzler, 2014), 177.

⁸⁴ Vgl. Fabian Goppelsröder und Nora Molkenthin, „Mathematik/Geometrie“, in *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, hg. von Stephan Günzel und Dieter Mersch (Stuttgart: Metzler, 2014), 409.

auch, um in der Mathematik theoretische Zusammenhänge zu visualisieren.⁸⁵ Hieraus wird ersichtlich, dass auch exakte Formulierungen in der Sprache wiedergegeben werden müssen, um Argumente zu begründen und somit beispielsweise die Modellierung des Auges zu erklären. Gleichzeitig wird aber auch das Bild genutzt, um Erklärungen zu liefern, wie in Descartes' Darstellung *La Dioptrique*⁸⁶ von 1637 ersichtlich ist.

Später in der Moderne werden die Bilder dann „nicht mehr als Nachkonstruktion der äußeren Welt, sondern als Abbild [des] Seheindrucks verstanden.“⁸⁷ Dazu wurde beispielsweise der Raum als etwas Veränderliches aufgefasst, wobei diverse Geometrien für verschiedene Raumschauungen gelernt werden und diese Raumschauungen Produkte der Erfahrung widerspiegeln. Dabei handelt es sich eben nicht um eine exakte Wiedergabe der Außenwelt, sondern um Sinnempfindungen, welche schließlich die zu interpretierenden Symbole für die Außenwelt darstellen.⁸⁸ Auch in der Moderne wird ersichtlich, dass es sich zunehmend um ein auf Begriffsbringen philosophischer Probleme handelt, wenn Karl Popper die Behauptung aufstellt, dass „alles Wissen und Wahrnehmen aus empirisch falsifizierbaren Hypothesen besteht“⁸⁹, so Sukale. Andererseits wurde aber trotz aller Argumentationskraft das Bildliche in der Sprache nie wirklich ausgeschlossen, denn erstens ist dieses nach Ubrich bis hin zum Beginn der Moderne (Ende des 18. Jahrhunderts) fest mit der Rhetorik und der Poetik verbunden, die sprachliche Mittel zur rhetorischen Überzeugung nutzten. Zweitens entsteht durch die zunehmende argumentative Wichtigkeit der Sprache im Zuge des 19. und 20. Jahrhunderts eine ganz neue Wahrnehmung des Bildlichen in der Sprache, wobei nun *Begriffe in Form von Metaphern* gebildet werden, wofür Friedrich Nietzsche ein bekanntes Beispiel darstellt.⁹⁰ So erklärt Ubrich: „Die Metapher als Form sprachlicher Übertragung gemäß dem Prinzip der Analogie oder Ähnlichkeit wird so [zur ursprünglichen] Technik der Produktion von Ausdrücken aller Art überhaupt, die sich erst im Verlauf ihres kulturellen Gebrauchs zu

⁸⁵ Vgl. ebd., 410.

⁸⁶ Franziska Kümmerling, „Bildmetaphern des Sehens“, in *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, hg. von Stephan Günzel und Dieter Mersch (Stuttgart: Metzler, 2014), 35; Anmerkung: Die Darstellung *La Dioptrique* von René Descartes ist im Anhang Kapitel 6.7.3 vorzufinden.

⁸⁷ Sukale, „Zentralperspektive und Fensterparadigma“, 173.

⁸⁸ Vgl. ebd., 172–73.

⁸⁹ Vgl. Karl Popper, *Logik der Forschung* [1934], 11. Aufl. (Tübingen, 2005); zitiert nach: Ebd., 173.

⁹⁰ Vgl. Jan Ubrich, „Sprachtheorie: Bilder als Metaphern“, in *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, hg. von Stephan Günzel und Dieter Mersch (Stuttgart: Metzler, 2014), 135.

vermeintlich >eentlichen< Begriffen verfestigen.“⁹¹ Es lässt sich somit erneut festhalten, dass bildliches und sprachliches Denken stets aufeinander bezogen sind.

Auch ist es der Kunsttheorie der frühen Neuzeit sowie dem ästhetischen Diskurs des Moderne zu verdanken, dass Bildern zunehmend reflexive Potenziale zugemessen wurden und dadurch auch Kunstwerke, wie beispielsweise ein Gemälde, zum Paradigma des Bildes wurden, wie Grave und Schubbach schreiben.⁹² Seither wurden des Weiteren neue Begrifflichkeiten wie das *geistige Bild*, die *Einbildung*, das *Denkbild* oder die *mentale Repräsentation* in den bildphilosophischen Diskurs eingeführt,⁹³ wobei bedeutende Philosophen wie beispielsweise Kant, Nietzsche oder Husserl zu den Leitkräften gehörten, die zu diesem Diskurs beigetragen haben, wie Boehm schildert:

[Seit] Kant, Kierkegaard, Nietzsche, Freud, Wittgenstein, Husserl, Heidegger u.a. [...] [begannen sich] der Erkenntnisanspruch und die Erkenntnissicherheit der Philosophie zu verändern [und damit kam] dem Bild (der Einbildungskraft, der unbewußten Imagination, der Metapher, der Rhetorik usf.) eine neue Rolle und Legitimität [zu.] Der Kronzeuge des veränderten Bildverständnisses ist selbstverständlich die moderne Kunst selbst. Ihre Vervielfältigung der Darstellungsmodi, die Verflüssigung der Gestaltungsmöglichkeiten, gibt dem Bild eine ubiquitäre Präsenz [...].⁹⁴

Aus der vorangehenden Abhandlung zum Bild in der Philosophiegeschichte ist zu schließen, dass immer schon sowohl die Sprache als auch das Bild zum philosophischen Diskurs beigetragen haben. Sei dies in Form des Mythos, des Logos, der Kunstwerke als *pictures*, der mentalen Bilder als *images*, der Metapher oder anderen sprachlichen Mitteln als *sprachliche Bilder* oder auch in Form von Begriffen wie das Denkbild oder Leitbild als *normative Bilder*. Auch geht aus unserer Erörterung hervor, dass die Philosophiegeschichte als eine *Arbeit des Logos am Mythos* betrachtet werden kann, wobei sich die Philosophie zunehmend begrifflicher Mittel bediente, um aussagekräftige Argumente zu liefern, ohne dabei aber bildliche Aspekte auszuschließen.

Zuletzt möchten wir festhalten, dass im Zuge der Geschichte nicht unbedingt immer die Ansicht geteilt wurde, dass Bild und Sprache sich in einem gemeinsamen Geflecht befinden. So wurde im Jahr 1967 durch den Philosophen Richard Rorty ein *linguistic turn* ausgerufen, der die „Sprache als Möglichkeitsbedingung jedweder Erkenntnis und als

⁹¹ Ebd.

⁹² Vgl. Grave und Schubbach, „Begriffe des Bildes vor dem Zeitalter der Ästhetik? Zur bildtheoretischen Relevanz der Philosophiegeschichte“, 153.

⁹³ Vgl. Laner, *Revisionen der Zeitlichkeit*, 26.

⁹⁴ Gottfried Boehm, Hrsg., *Was ist ein Bild?*, 2. Aufl, Bild und Text (München: W. Fink, 1995), 12.

Leitinstanz [verstand], auf die alle Zeichensysteme [...] zurückzuführen seien.“⁹⁵ Jedoch erwartet uns mit dem 20. Jahrhundert auch eine regelrechte *Bilderflut*, die in Verbindung mit der Verbreitung massenmedialer Technologien steht, so Laner.⁹⁶ Ausgehend von dieser technischen Industrialisierung sowie als Reaktion auf den vermeintlichen *linguistic turn* stehen die beiden Begriffe *pictorial turn* (1992), der von William T. Mitchell ausgerufen wurde, sowie der *iconic turn* (1994), der von Gottfried Boehm hervorgebracht wurde. Während Boehm eher versucht, einen ontologischen Bildbegriff herauszuarbeiten, wobei bei ihm das Bild einen Eigensinn hat und keine vorgängige Erklärung eines Textes benötigt, so meint Mitchell eher einen kulturellen Bildbegriff, der sich zwischen Bildproduktion, -rezeption und -distribution bewegt, wobei ein Nachdenken über eine Wissenschaft hinsichtlich dieser Phänomene zustande kommt.⁹⁷ Auch wenn die beiden letzten Begriffe nicht exakt das gleiche meinen, so geht es nach Margreiter doch bei beiden prinzipiell um das Phänomen, dass die Neuen Medien auf dem Bildprinzip aufbauen und dass Bilder (übrigens genauso wie Texte) technisch hergestellt und reproduziert werden können und auf eigene Weise unsere Erkenntnis und Wahrnehmung gliedern. Bilder sind nach dieser Definition somit keine Abbilder der Realität, sondern eigene Realitätskonstruktionen. Dies wäre bereits beim klassischen Bild der Tradition (wie einem gemalten oder gedruckten Bild) der Fall, jedoch auch bei den heutigen technischen Bildmedien (wie dem Fernsehen, den Computerbildern, dem Film oder der Fotografie).⁹⁸

Trotz allem Kampf um einen außergewöhnlichen Status der Sprache oder des Bildes, können wir dank dem aus diesem Dossier erarbeiteten Wissen nochmals bestätigen, dass Bild und Sprache immer verknüpft sind, auch wenn sie sehr wohl ihre eigenen Stärken haben. Da jedoch Bilder nach unserer Definition Zeichen sind, kann es nicht (nur) die Sprache sein, auf die absolut jede Erkenntnis von Zeichensystemen zurückzuführen ist, wie dies nach Rortys *linguistic turn* der Fall ist. Umgekehrt können auch Bilder im Zuge der technischen Industrialisierung nicht als eigensinnig gesehen werden, wie dies bei Gottfried Boehm der Fall ist, da diese jeweils stärker oder schwächer in einen

⁹⁵ Hensel, „Kunstgeschichte“, 404.

⁹⁶ Vgl. Laner, *Revisionen der Zeitlichkeit*, 28.

⁹⁷ Vgl. Hensel, „Kunstgeschichte“, 404–5.

⁹⁸ Vgl. Margreiter, *Medienphilosophie*, 92.

sprachlichen Kontext eingebettet sind.⁹⁹ Nichtsdestotrotz sind dies nach Bonnemann wichtige historische Einschnitte, die dazu geführt haben, dass seit den 1990er Jahren mehr und mehr versucht wird, das Bild zu einer umfangreichen Forschung anzutreiben und dadurch in unterschiedlichste wissenschaftliche Disziplinen einzuordnen.¹⁰⁰ Es gibt jedoch „keinen Bildbegriff, der für alle wissenschaftlichen Disziplinen verbindlich ist [und] dem Etikett >Bildwissenschaft< zugeordnet werden [könnte].“¹⁰¹ Die ikonische Wende ist somit in dem Sinne für uns wichtig, da damit der Versuch angestrebt wird, dem Bild als Thema in der Philosophie, aber auch in anderen Wissenschaften, eine bedeutende Rolle zuzuschreiben, wie Laner schreibt.¹⁰²

2.2.1 Bildtheorien

Dieses Kapitel soll darlegen, welche Disziplinen sich mit der Begriffsbestimmung des Bildes befassen und gleichzeitig Klarheit darüber schaffen, wieso es problematisch ist, zu einer allgemeinen Bildwissenschaft zu gelangen. Theorien des Bildes gibt es zwar schon lange, wie wir anhand Platons und anderer philosophischer Theorien gesehen haben, jedoch wurde erst mit der Bilderflut beansprucht, dass Bilder Gegenstände einer bildwissenschaftlichen Forschung sind. Allerdings gibt es bis heute keine allgemeine Bildwissenschaft, die eine übergreifende Bilddefinition zwischen allen existierenden Disziplinen begründet. Wieso dies so ist, wird aus den nachfolgenden Absätzen hervorgehen.

Zunächst soll der Unterschied zwischen *Bildwissenschaft* und *Bildtheorie* geklärt werden. Gemäß Bonnemann stellt eine *Bildwissenschaft* das Bild bzw. Bilder als solche ins Zentrum der Forschung. Das heißt, es handelt sich um die Untersuchung einzelner Kunstwerke, Bildgruppen oder die Betreuung bildwissenschaftlicher Studien unter einem bestimmten Thema. Da der Bildbegriff allerdings so umfassend sowie allgegenwärtig ist, ist es unmöglich zu entscheiden, welche wissenschaftliche Disziplin sich als sogenannte eigenständige Mutterdisziplin herausstellen würde, um eine *allgemeine Bildwissenschaft* zu repräsentieren. Selbst wenn die Bildwissenschaft eine

⁹⁹ Vgl. dazu nochmals den Aufsatz von: Pandel, „Schrift und Bild - Bild und Wort“.

¹⁰⁰ Vgl. Bonnemann, „Bildphilosophie – Bildtheorie – Bildwissenschaften“, 16.

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Vgl. Laner, *Revisionen der Zeitlichkeit*, 24; 29.

Teildisziplin einer anderen Wissenschaft wäre, oder sich in einer ganzen Reihe von Bildwissenschaften eingliedern würde, um sich so an der jeweiligen Mutterdisziplin zu orientieren, bleibt es insgesamt unmöglich, eine Übereinstimmung des Bildverständnisses zwischen allen wissenschaftlichen Unternehmungen zu finden, da dies ein *allgemeines Bildverständnis* erfordern würde. Hingegen bei der *Bildtheorie* handelt es sich nach Bonnemann nicht mehr darum, einzelne Bilder oder Bildgruppen zu untersuchen, sondern um die Klärung des Bildbegriffes an sich, wobei grundsätzlich alle Bilder Gegenstand der wissenschaftlichen Untersuchung werden. Auch hier gibt es bis heute keine *allgemeine Bildtheorie*, da es sich um ein kategoriales Begriffsproblem handelt, welches nicht einfach historisch oder empirisch beantwortet werden kann und dadurch eine *allgemeine Begriffsdefinition* des Bildes bis heute ausbleibt. Jedoch im Gegensatz zur Bildwissenschaft wird nach Bonnemann in der Bildtheorie davon ausgegangen, dass es trotz Schwierigkeiten möglich sein dürfte, ein allgemein verbindliches Bildverständnis zu konzipieren, wobei sich bis heute streng genommen zwei Hauptrichtungen sowie Mischformen unter ihnen etabliert haben.¹⁰³ Bevor wir diese nennen und erläutern, soll zuerst ein Verständnis davon evoziert werden, welche Einzelwissenschaften sich für den Bildbegriff interessieren, um die Heterogenität des Bildbegriffs zu verdeutlichen.

Nach Leifert ist es nicht nur unsere Alltagserfahrung, welche eine Vielzahl an Begriffen und Disziplinen in Bezug auf das Bild generiert, sondern auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Bild, die ebenfalls die Heterogenität des Bildes widerspiegelt. Dies bedeutet, dass vorrangig in den Einzelwissenschaften bildtheoretische Reflexionen geführt werden und somit jeweils *eine bestimmte Bildtheorie* vertreten wird. Die verschiedenen Bildtheorien finden somit ihren Platz in Wissenschaften wie der Medien- und Kommunikationswissenschaft, der Kunstwissenschaft, der Politikwissenschaft, der Sprachwissenschaft, der Psychologie, der Informatik, der Pädagogik oder der Philosophie. Es gibt jedoch wenige Monografien aus dem Bereich der Kunstwissenschaft¹⁰⁴ und der Philosophie¹⁰⁵, die die

¹⁰³ Vgl. Bonnemann, „Bildphilosophie – Bildtheorie – Bildwissenschaften“, 16–17.

¹⁰⁴ Vgl. z.B. Hans Belting, *Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft* (München: Wilhelm Fink, 2011).

¹⁰⁵ Vgl. z.B. Gernot Böhme, *Theorie des Bildes* (München: W. Fink, 1999); Reinhard Brandt, *Die Wirklichkeit des Bildes: Sehen und Erkennen-vom Spiegel zum Kunstbild* (München: Hanser, 1999); Klaus Sachs-Hombach, *Das Bild als kommunikatives Medium: Elemente einer allgemeinen*

multidisziplinäre Bilddiskussion in einheitliche Entwürfe übermitteln, womit aber trotzdem noch keine allgemeine Bildwissenschaft entsteht. Vorrangig werden die Bildtheorien jedoch nach wie vor über die Einzelwissenschaften behandelt, wobei die Philosophie mit ihren Teildisziplinen¹⁰⁶ eine bedeutende Rolle spielt.¹⁰⁷ Nichtsdestotrotz handelt es sich insgesamt um ein Ausbleiben einer allgemeinen Bildwissenschaft, die sich noch nicht als eigenständige Disziplin innerhalb der Wissenschaften etablieren konnte. Leifert fasst für dieses Phänomen vier Gründe zusammen: 1) der Begriff *Bild* ist in seinem Gebrauch großteils semantisch uneinheitlich, 2) es gibt mittlerweile eine Vielzahl an Disziplinen, die sich mit dem Phänomen *Bild* befassen, 3) somit gibt es inzwischen unterschiedliche Paradigmen, und schließlich 4) ebenfalls unterschiedliche Eigentümlichkeiten von Bildern.¹⁰⁸

Wie zuvor erwähnt, gibt es innerhalb der Vielfalt von Bildtheorien mittlerweile zwei Hauptstränge, die sich vor dem Hintergrund der Philosophie etabliert haben, und zwar jene der *Semiotik* und jene der *Phänomenologie*. Die Mehrheit der Bildforscher sind heute nach Bonnemann in der Semiotik zu finden, wobei diese sich einig sind, dass das Bild in die *Zeichengattungen* (*Ikon*, *Index* und *Symbol*) einzuordnen ist. Hingegen die Phänomenologie ist eine wahrnehmungstheoretische Bildtheorie, die Bilder in die *Gattung sichtbarer Gegenstände* einordnet und somit der Bildstatus von der Sichtbarkeit und nicht von Zeichen abhängt.¹⁰⁹

Es handelt sich hierbei um zwei widerstrebende Lager, die Klaus Sachs-Hombach versucht in einen gemeinsamen, allgemein-bildwissenschaftlichen Theorierahmen zu legen, indem er vorschlägt, dass Bilder *wahrnehmungsnah* Zeichen sind, weil bildhafte Zeichen ohne Rückgriff auf Wahrnehmungskompetenzen nicht interpretierbar wären. Es geht also nicht darum, dass Zeichen wahrgenommen werden müssen, da dies ohnehin schon eine Bedingung für den Zeichengebrauch darstellt, sondern es geht darum, dass

Bildwissenschaft, 4., leicht überarbeitete und ergänzte Neuauflage (Köln: Herbert von Halem Verlag, 2021); Oliver R. Scholz, *Bild, Darstellung, Zeichen: philosophische Theorien bildlicher Darstellung*, 3. Aufl, Klostermann Rote Reihe 1 (Frankfurt, M: Klostermann, 2009); Lambert Wiesing, *The Visibility of the Image: History and Perspectives of Formal Aesthetics* (London ; New York: Bloomsbury, Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc, 2016).

¹⁰⁶ Unter diese Teildisziplinen fallen die Semiotik/Sprachphilosophie, die Philosophie des Geistes, die Ästhetik, die Epistemologie, die Wissenschaftstheorie und die Medienethik.

¹⁰⁷ Vgl. Leifert, *Bildethik*, 18–20.

¹⁰⁸ Vgl. ebd., 69.

¹⁰⁹ Vgl. Bonnemann, „Bildphilosophie – Bildtheorie – Bildwissenschaften“, 18.

Wahrnehmungskompetenzen grundlegend sind, um Bildern Inhalte und mögliche Bedeutungen zuweisen können.¹¹⁰ Hierbei handelt es sich um eine Mischform, wobei Sachs-Hombach meint, dass mit dem Versuch einer Versöhnung zwischen Semiotik und Phänomenologie ein allgemeiner Theorierahmen entsteht, der nicht in Konflikt mit den bereits bestehenden Bildtheorien gerät.¹¹¹ Allerdings ist doch ein Widerstand zu verzeichnen, wenn beispielsweise die Phänomenologie dem entgegen, dass Bilder keine Zeichen sein müssen, um Bilder zu sein, sie es aber sein können.¹¹² Dies bedeutet, dass es sich bei der Definition *wahrnehmungsnaher Zeichen* zwar um einen soliden Versuch handelt, eine Mischform zu etablieren und sich einem allgemeinen Bildverständnis anzunähern, dies jedoch noch nicht *die* gesuchte Lösung sein kann.

Ein weiterer Lösungsvorschlag als Mischform ist aus Gabriele Münnix' Beitrag zu entnehmen, wobei sie vorschlägt, den ästhetischen Eigenwert von Bildern zu schätzen und gleichzeitig kulturelle Pluralität einzubeziehen. Sie versteht den Zeichenbegriff als *phänomenale Materialität*, die „der medialen Vielfalt von allen möglichen Bild- und anderen Ausdrucksphänomenen Rechnung [trägt] mit einer Fülle von Verweisungen – auch untereinander[.]“¹¹³ Dadurch wird kein Wesen oder Sachverhalt dem Bild vorausgesetzt und somit kann ein offener Blick auf alle möglichen Phänomene beibehalten werden.¹¹⁴

Die vorangehende Analyse zu Bildtheorien lässt feststellen, dass es nicht *die eine Bildtheorie* geben kann, sondern nur eine *Vieldeutigkeit des Bildes*, wobei seine unterschiedlichen Merkmale in den jeweiligen Einzelwissenschaften behandelt werden und mittlerweile Versuche von Mischformen angestellt wurden. Auch wenn die vorgeschlagenen Mischformen grundsätzlich gute Ansätze sind, um die Bildaspekte zu vereinen, so muss der Weg für eine allgemeine Bildtheorie vielleicht doch etwas offener sein. Die kulturelle Pluralität und der offene Blick aus dem letzten Lösungsvorschlag,

¹¹⁰ Vgl. Sachs-Hombach, *Das Bild als kommunikatives Medium*, 88; 102; 108.

¹¹¹ Vgl. ebd., 107.

¹¹² Vgl. Bonnemann, „Bildphilosophie – Bildtheorie – Bildwissenschaften“, 18.

¹¹³ Gabriele Münnix, „Zur suggestiven Realpräsenz des Bildhaften. Eine neue Lösung im Streit um Bildsemiotik und Bildphänomenologie aus interkultureller Perspektive“, in *Facetten gegenwärtiger Bildtheorie*, hg. von Sergej Seitz, Anke Graneß, und Georg Stenger, Reihe Interkulturelle Philosophie (Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2018), 167, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22827-9>.

¹¹⁴ Vgl. ebd., 163-164;167-168.

lässt uns nun noch eine letzte Denkrichtung einschlagen. Dabei geht es wie Wyss schreibt vielleicht gar nicht darum, ein universelles Bildverständnis zu entwickeln, sondern vielmehr darum, die vielfältigen Differenzen als solche zu akzeptieren und hervorzuheben, wie es beispielsweise in der Kunst der Fall ist.¹¹⁵ Wir suchen demnach nicht nach der Philosophie des Bildes, sondern *das Bildhafte* widerspiegelt ein *Wesensmerkmal der Philosophie*, was sogleich Wesensmerkmal der Welt und der menschlichen Existenz darstellt. Um diese Erkenntnis aufzuzeigen, kann Bildwissenschaft „ihre Funktion als interdisziplinäres Forschungsfeld nur erfüllen, wenn sie Methodenvielfalt zulässt.“¹¹⁶ Aus dem 20. Jahrhundert lässt sich eine offene Herangehensweise in der *Philosophie der symbolischen Formen* von Ernst Cassirer finden, in der Bilder als Symbolsysteme festgehalten werden. Um die Vielfalt aus seiner Philosophie zu veranschaulichen, erklärt Sachs-Hombach:

[Ernst Cassirer liefert eine] umfassende Bestandsaufnahme der unterschiedlichen Formen der Verwendung [von] Zeichen von der Magie bis hin zur Wissenschaft, die auch bildhafte Zeichen in kultur- und erkenntnistheoretische Überlegungen [einbindet.] [...] [Der Fokus liegt hier] auf einem eher anthropologisch orientierten Verständnis der vielfältigen symbolischen Bezüge, die das menschliche Handeln unabdingbar bestimmen. [...] [Die] symboltheoretischen Überlegungen von Cassirer [sind] eine verstärkte Reflexion auf die [...] sinnlichen Erkenntniskräfte [und] vor allem auf die visuelle Wahrnehmung, und auf die ihr zugeordneten bildhaften Darstellungsformen.¹¹⁷

Aus diesem Zitat geht hervor, dass Cassirer *Zeichen* unter dem semiotischen Aspekt, *Wahrnehmung* unter dem phänomenologischen Aspekt, *sinnliche Erkenntniskräfte* unter dem erkenntnistheoretischen Aspekt sowie *menschliches Handeln* unter dem kulturtheoretischen und anthropologischen Aspekt behandelt. Daraus können wir schließen, dass Cassirer Methodenvielfalt für das Bild als interdisziplinäres Forschungsfeld zulässt. Auch wenn Cassirer keine Bildtheorie als solche aufgestellt hat und es vielmehr um eine *Theorie des menschlichen Geistes* und somit der *menschlichen Existenz* geht, so ist gerade dies der Weg, den wir suchen, da *das Bild eine allgegenwärtige und vieldeutige Erscheinung im Leben der Menschen* darstellt. Die Denkweise und die Philosophie Cassirers, dass Symbole grundlegend für das Verständnis menschlicher Erfahrung sind, beeinflusste sehr stark seine Schülerin Susanne Langer, da beispielsweise bereits ihre Kernbegriffe *Form* und *Symbol* seiner Theorie nahekommen,

¹¹⁵ Vgl. Wyss, „Die Wende zum Bild: Diskurs und Kritik“, 13.

¹¹⁶ Ebd., 14.

¹¹⁷ Sachs-Hombach, *Das Bild als kommunikatives Medium*, 58–59.

wie Grüny schreibt.¹¹⁸ Im Unterschied zu Cassirer aber trifft Langer eine spezifische Unterscheidung zwischen *diskursiven* und *präsentativen Formen*. Dies interessiert uns an dieser Stelle besonders, da unter den präsentativen Symbolen als Beispiel das *Bild* genannt wird.¹¹⁹ Auch wenn Langer ebenso wenig eine Bildtheorie als solche formuliert hat, so kann ihr Ansatz wie bei Cassirer als eine *Theorie des menschlichen Geistes* verstanden werden, wobei sie die Logik des Diskurses mit der Logik des präsentativen Symbolismus erweitert und durch ihre Vereinigung eine *Theorie der symbolischen Transformation* hervorbringt.¹²⁰ Das nachfolgende Kapitel soll insbesondere den Unterschied zwischen den *diskursiven* und *präsentativen Symbolen* prüfen. Dadurch versuchen wir herauszufinden, wo das Bild in seiner Allgegenwärtigkeit und Vieldeutigkeit im Leben des Menschen und seines Geistes eingeordnet werden kann.

2.2.2 Langers diskursive und präsentative Formen

In Susanne Langers Werk *Philosophie auf neuem Wege* findet sich eine exzellente Aufschlüsselung der *menschlichen Existenz*, indem sie ihr den Begriff der *Symbolisierung* zugrunde legt. Mit der sich im 20. Jahrhundert befindenden Kluft zwischen der modernen Logik und der modernen Psychologie, bzw. zwischen der Mathematik und der Medizin, zeigt Langer auf, dass Erkenntnistheoretiker und Psychologen lediglich darin übereinstimmen, dass der *Symbolisierungsvorgang ein konstruktiver Prozess des menschlichen Geistes* ist. Jedoch stimmen sie nicht darin überein, was ein Symbol ist und wie es funktioniert, da die einen die Struktur der Wissenschaft und die anderen die Struktur der Träume erforschen.¹²¹ Was jedoch nach Langer feststeht, ist, dass „[im] fundamentalen Begriff der *Symbolisierung* – gleichviel ob mystischer, praktischer, oder mathematischer Art – [...] der Schlüssel zu aller menschlichen Existenz [liegt]. Er impliziert einen neuen Begriff des >Geistes<[.]“¹²² Dieses Kapitel soll in erster Linie Langers Unterscheidung zwischen *diskursiven* und *präsentativen Formen* darlegen, damit weitere Aspekte zu einem erweiterten Bildbegriff gesammelt werden und wir Bilder aller

¹¹⁸ Vgl. Christian Grüny, „Einleitung“, in *Susanne K. Langer. Fühlen und Form: eine Theorie der Kunst*, Philosophische Bibliothek, Band 685 (Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2018), 14.

¹¹⁹ Vgl. ebd., 14; 19.

¹²⁰ Vgl. Klappentext in: Susanne K. Langer, *Philosophie auf neuem Wege: das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*, übers. von Ada Löwith, 6. bis 7. Tsd., Fischer-Taschenbücher Fischer-Wissenschaft 7344 (Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, 1992).

¹²¹ Vgl. ebd., 30–33.

¹²² Ebd., 33; Hervorhebung von mir.

Art in eine Theorie einordnen können, die einer Bildtheorie nahekommt. Da der Hauptaspekt hier der Mensch bzw. der menschliche Geist ist, dem der allgegenwärtige Bildbegriff sehr häufig begegnet, soll zuerst ermittelt werden, was den Menschen als Lebewesen ausmacht.

Dass Symbole grundlegend für das Verständnis menschlicher Erfahrung sind, hat bereits Cassirer mit seinem Begriff *animal symbolicum* konstatiert, indem er den Menschen als *schöpferischen Gestalter* seiner Welt sowie seines eigenen Lebens definiert, wie Schwemmer schreibt.¹²³ Diese anthropologische Bestimmung nimmt auch Langer vor, indem sie sagt, dass der Mensch vom Tier abstammt und somit auch ein Tier ist.¹²⁴

Was wir mit den Tieren gemeinsam haben, ist nach Langer die *Anzeichendeutung* – sie ist die „elementarste und greifbarste Bestätigung des Intellekts, die Art von Erkenntnis, [...] die wir ausschließlich durch Erfahrung erlangen [...] [und somit] der Urtypus aller Erkenntnis.“¹²⁵ „Ein *Anzeichen* zeigt das (vergangene, gegenwärtige oder zukünftige) Vorhandensein eines Dinges, eines Ereignisses oder einer Sachlage an.“¹²⁶ So wäre beispielsweise die Anzeige eines Barometers ein Anzeichen dafür, dass es regnen wird oder das Geräusch des Regens auf dem Dach ein Anzeichen dafür, dass es gerade regnet. Eine weiße, unebene Stelle auf einem Körper ist für uns ein Anzeichen einer Narbe aus der Vergangenheit. All dies sind für Langer *natürliche Anzeichen*, die sie weiters von *künstlichen Anzeichen* unterscheidet.

Bei den *künstlichen Anzeichen* handelt es sich um Ereignisse, die wir als Subjekt *willkürlich* hervorbringen (und somit nicht aus der Natur hervortreten wie bei den *natürlichen Anzeichen*). Wir können beispielsweise pfeifen, was ein Anzeichen dafür sein könnte, dass ein Zug abfährt. Wir können an die Tür klopfen, um anzuzeigen, dass wir vor der Türe stehen und angekommen sind. Und so kann auch ein Tier, beispielsweise ein Hund, winseln oder bellen, um anzuzeigen, dass er Hunger hat, um so eine Reaktion beim Menschen auszulösen. Der grundlegende Unterschied zwischen diesen beiden Anzeichen-Typen ist, dass die *künstlichen Anzeichen* nicht selbst Teil der Sachlage sind

¹²³ Vgl. Oswald Schwemmer, *Ernst Cassirer: Ein Philosoph der europäischen Moderne* (DE GRUYTER, 1997), 163, <https://doi.org/10.1515/9783050073613>; Hervorhebungen von mir.

¹²⁴ Vgl. Langer, *Philosophie auf neuem Wege*, 48.

¹²⁵ Ebd., 67–68.

¹²⁶ Ebd., 65; Hervorhebung von mir.

und somit nicht durch die Natur hervorgebracht wurden. Jedoch die *logische Beziehung*, sowohl von *natürlichen* als auch von *künstlichen Anzeichen*, ist genau dieselbe: *Anzeichen* und *Objekt/Gegenstand* stehen in einer *logischen Beziehung* zueinander. Es handelt sich um ein Paar, das ohne ihren dritten Terminus, dem *Subjekt*, auswechselbar wären. Abgesehen von der Beziehung unter diesem Paar, hat auch das Subjekt zu jedem seine eigene Beziehung, was sie dann eben zum Anzeichen und zum Gegenstand macht. Sie bilden *ein Paar für das Subjekt* und in diesem Zusammenhang gewinnen sie ihre *Bedeutung*.¹²⁷ Um diese Erklärung zu verdeutlichen, wäre zum Beispiel das natürliche Paar von Blitz und Donner als solches auswechselbar – es kann zuerst blitzen und dann donnern oder umgekehrt. Erst aber mit dem Subjekt, das hier ins Spiel kommt, wird der Blitz zum Anzeichen dafür, dass es sogleich donnern wird. Auch das Winseln oder Bellen des Hundes gewinnt erst seine Bedeutung, sobald ein Subjekt in die logische Beziehung eintritt, um sein Bellen als ein Anzeichen für den Umstand seines Hungers oder den Gegenstand des Futters zu interpretieren. Zur Verdeutlichung ist diese *logische Beziehung*¹²⁸ nachfolgend als Darstellung vorzufinden:

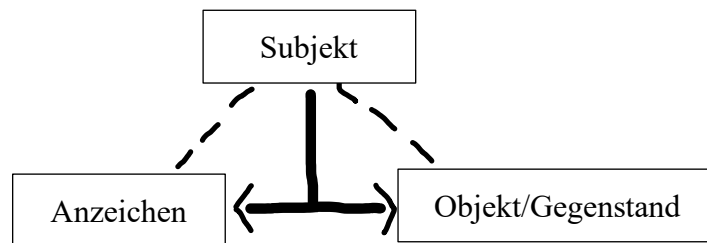


Abbildung 2: Die logische Beziehung der Anzeichen

Der Gebrauch von Anzeichen als geistige Funktion ist der Beweis für unsere Intelligenz, da wir, genauso wie das Tier, lernen, uns an unsere Umgebung anzupassen. Was allerdings den Unterschied vom Menschen zum Tier ausmacht, ist nach Langer der *menschliche Zeichengebrauch*, weil wir Zeichen nicht nur benutzen, um Dinge anzuzeigen, sondern auch, um sie zu *repräsentieren*. Es handelt sich hierbei um einen *Gradunterschied*, da der Mensch ein *Bedürfnis des Symbolisierens* hat, im Gegensatz zum Tier. Dies lässt sich wieder einfach am Beispiel des Hundes erläutern, der, wenn er einen Namen hört, die Ohren spitzt, weil dies für ihn ein Anzeichen ist, dass die Person

¹²⁷ Vgl. ebd., 65–66.

¹²⁸ Eigene Darstellung hervorgebracht aus dem Kontext von: *Philosophie auf neuem Wege*.

anwesend ist. Wir Menschen hingegen können zwar Worte benutzen, um Dinge anzuzeigen – dies ist aber nicht ihr häufigster Gebrauch. Vielmehr benutzen wir Worte, um eine Haltung gegenüber abwesenden Dingen in der Gegenwart, in der Zukunft oder in der Vergangenheit einzunehmen. Wir *sprechen über Dinge, denken an sie* oder *beziehen uns auf sie*. In dieser Art und Weise gebrauchte *Zeichen* sind dann nicht *Symptome (Anzeichen)*, sondern *Symbole*.¹²⁹

Hinsichtlich der bisherigen Erläuterungen ist hier spannend, dass die Unterscheidung Langers von *natürlichen* und *künstlichen Anzeichen* sehr stark an die *natürlichen* und *künstlichen Indexe* bei Peirce erinnern.¹³⁰ Der Unterschied ist folgender: Während bei Peirce sowohl eine Windbewegung, die das Drehen eines Wetterhahns verursacht, Fußspuren, die eine Richtung anzeigen, sowie das Klopfen an eine Türe, alles *natürliche Indexe* sind, wären dies bei Langer lediglich der Wetterhahn oder möglicherweise auch die Fußspuren (wenn diese unabsichtlich verursacht wurden), weil dies keine willkürlichen Akte des Menschen sind und mit der Natur in Zusammenhang stehen. Das Klopfen an die Türe gehört bei Langer also deswegen in die *künstlichen Anzeichen*, weil es willkürlich hervorgerufen wird. Betrachten wir sodann die *künstlichen Indexe* bei Peirce, so nennt er die Sprache oder auch ein Verkehrsschild, weil sie nicht unmittelbar situationsbezogen, sondern auf indirekte Weise durch symbolische Zeichen kreiert werden. Langer wäre hier insoweit einverstanden, dass sowohl die Sprache als auch das Verkehrsschild mit Symbolen in Zusammenhang stehen, sie würde diese jedoch nicht als Indexe bzw. Anzeichen angeben und schon gar nicht in dieselbe Kategorie einteilen. Denn die Sprache inkorporiert für sie eine *diskursive Form* und das Verkehrsschild eine *präsentative Form*.

Bei beiden *Formen* handelt es sich um *Symbolfunktionen* und somit um den bereits genannten *Gradunterschied*, der dem Menschen eigen ist. Hier handelt es sich nicht um drei Glieder wie beim Anzeichen (Subjekt, Anzeichen und Objekt/Gegenstand), sondern um vier Glieder, die in einer logischen Beziehung zueinanderstehen: *Subjekt, Symbol,*

¹²⁹ Vgl. ebd., 37–39; 47; 49.

¹³⁰ Vgl. dazu das Kapitel 2.1.1 dieser Arbeit.

Vorstellung und *Objekt*.¹³¹ Langer erläutert unsere Fähigkeit, Symbole zu verstehen, wie folgt:

Die Fähigkeit, Symbole zu verstehen, d.h., alles an einer sinnlichen Gegebenheit als irrelevant anzusehen außer einer bestimmten in ihr verkörperten *Form*, ist der charakteristischste Wesenszug des menschlichen Geistes. Er äußert sich in einem *unbewußten, spontanen Abstraktionsprozeß* [...]: ein *Prozeß*, der den Begriff in jeder der *Erfahrung* begegnenden *Gestalt* erkennt und zur *Bildung* einer entsprechenden *Vorstellung* führt.¹³²

So gewinnt beispielweise das Wort *Hallelujah* seine Bedeutung, sobald es an einen Gegenstand oder an eine Situation mit einer *Vorstellung* verbunden wird. Diese „Projektion“¹³³, wie Langer sie nennt, muss durch *Gewohnheit der Assoziation* von *Wort* (Symbol) und *Gegenstand* (Objekt) entstehen, damit wir uns ein *Bild* (*Vorstellung*) davon machen können.¹³⁴

Die *diskursive Form* ist ein *verbaler Symbolismus*, dem Wörter mit festgelegten Bedeutungen, ein Vokabular und eine Syntax innewohnen, wobei sich bei neuer Zusammensetzung der Syntax neue Kombinationen und somit neue Bedeutungen konstruieren lassen. Die *diskursive Form*, also die *Sprache*, kann anhand anderer Symbole vermittelt werden, wie durch ein Wörterbuch zum Definieren oder Übersetzen. Die Eigentümlichkeit der Sprache ist ihr *Charakter der Allgemeinheit*. Wir benötigen die Sprache, um Mitteilungen anzustellen und um zu verallgemeinern.¹³⁵ Die Sprache als Standardschlüssel der Menschen ist somit sehr mächtig und nützlich, da es kein anderes Mittel gibt, das so schnell, und mit so geringem Muskelaufwand, eine so große Anzahl an Bedeutungen hervorbringen, und eine so immense Anzahl von Kombinationen eingehen kann – was wahrscheinlich ihre größte Tugend ist. Deswegen sind nach Langer Wörter natürliche und sehr ökonomische Symbole, die jedoch erst als Symbole (oder auch als Anzeichen) Bedeutung gewinnen und ansonsten belanglos sind.¹³⁶ Jedenfalls ohne den *diskursiven Symbolismus* gäbe es keine wörtliche Bedeutung und somit auch keine wissenschaftliche Erkenntnis, denn „[erst] im diskursiven Denken entstehen Wahrheit und Falschheit.“¹³⁷ Jedoch können Wörter nur einer *sukzessiven, linearen, geordneten*

¹³¹ Vgl. ebd., 72.

¹³² Ebd., 79–80; Hervorhebungen von mir.

¹³³ Ebd., 86.

¹³⁴ Vgl. ebd., 135–36.

¹³⁵ Vgl. ebd., 100–101; 103.

¹³⁶ Vgl. ebd., 82–83.

¹³⁷ Ebd., 74.

Ordnung folgen, weshalb unsere Ideen nacheinander aufgereiht werden müssen und dieser verbale Symbolismus den Namen der *Diskursivität* nach Langer trägt.¹³⁸ Es ist wohl verständlich, dass alle anderen zuvor aufgezählten Aspekte der Sprache (abgesehen von ihrer Diskursivität) ihr einen eindeutigen Vorrang geben und den Grund dafür darstellt, weshalb die Menschheit in der Annahme verharret, dass nur das wissenschaftliche Denken zur Erkenntnis der Welt beiträgt und daher nur der *diskursive Symbolismus* ein Träger von Ideen sein kann.¹³⁹ Langer ist sich jedoch sicher, dass die Sprache auf keinen Fall unsere einzige artikulierte Hervorbringung ist: „[Ich glaube,] daß es in dieser physischen, raumzeitlichen Welt unserer Erfahrung Dinge gibt, die in das grammatische Ausdrucksschema nicht hineinpassen. [Es handelt sich um] Dinge, die durch ein anderes symbolisches Schema [...] als die diskursive Sprache begriffen werden müssen.“¹⁴⁰

Dabei handelt es sich um die *präsentative Form*, die keine eindeutigen Relationen hervorbringt, kein Vokabular, keinen Standardschlüssel und nicht anhand anderer Symbole vermittelt werden kann. Der *präsentative Symbolismus* ist eine *nichtdiskursive Form*, die unübersetzbar ist und ihre Elemente nicht nacheinander (wie bei der Sprache), sondern *gleichzeitig* vermittelt – sie sind *Symbole für Entitäten*.¹⁴¹ Langer beschreibt die Eigentümlichkeit der *präsentativen Formen* wie folgt:

[Die] Bedeutungen aller [der symbolischen Elemente des nichtdiskursiven Symbolismus], die zusammen ein größeres, artikuliertes Symbol bilden, werden nur durch die *Bedeutung des Ganzen* verstanden, durch ihre Beziehungen innerhalb der *ganzheitlichen Struktur*. Daß sie überhaupt als Symbole fungieren, liegt daran, daß sie alle zu einer *simultanen, integralen Präsentation* gehören. Wir wollen diese Art von Semantik >*präsentativen Symbolismus*< nennen [...].¹⁴²

Diese Definition des *präsentativen Symbolismus* (der *präsentativen Formen*) erinnert an die aufgezeigte Gestalttheorie, wobei wir festgestellt hatten, dass ein Bild dann als ein solches erkannt wird, sobald wir eine bestimmte *Form*, eine *Gestalt* (bzw. die Summe seiner Teile), als ein *Ganzes* wahrnehmen. Nach Langer haben wir einen unbewussten *Sinn für Formen*. Das heisst, dass wir „aus jeder Sinneserfahrung eine Form abstrahieren

¹³⁸ Vgl. ebd., 87–88.

¹³⁹ Vgl. ebd., 94.

¹⁴⁰ Ebd., 95.

¹⁴¹ Vgl. ebd., 100–101; 103.

¹⁴² Ebd., 103; Hervorhebungen von mir.

[...], um die Erfahrung als ein *Ganzes*, als ein *>Ding<* zu begreifen.“¹⁴³ Sie gibt daher explizit den Gestaltpsychologen recht in ihrer Überzeugung, dass Gestaltung zur Natur der Wahrnehmung selbst gehört.¹⁴⁴ Es sind *Formen* der „direkten Wahrnehmung [durch unsere Augen, Ohren und unseren Tastsinn – welche] die primitivsten Instrumente unserer Intelligenz [sind]. Sie sind *echtes symbolisches Material, Medien des Verstehens* [...]“¹⁴⁵ Dieses *Abstrahieren von Formen* an sich, das *Symbolisieren*, lässt sich sowohl in den *diskursiven* als auch in den *präsentativen Formen* wiederfinden. Der Grund jedoch, weshalb Langer einen besonderen Akzent auf die *präsentativen Formen* legt, ist, weil die Begriffe der Sprache – wenn auch sehr reichhaltig – doch sehr begrenzt sind, weshalb Langer die Sprache als ein eher armes Medium ansieht, was unseren emotionalen Ausdruck anbelangt.¹⁴⁶ Denn die Sprache, und somit der *diskursive Symbolismus*, entspricht einem wörtlich-rationalen Denken, welches Begriffe nacheinander darlegt, während der *präsentative Symbolismus* nur von Ideen angesprochen wird und sich dadurch auszeichnet, daß eine Vielzahl von Begriffen in einen einzigen totalen Ausdruck zusammengezogen werden kann [...]“¹⁴⁷ Wir möchten nun genauer ermitteln, welche Formen Langer in die *präsentativen Formen* einordnet, und welche von den in dieser Arbeit hervorgebrachten *Arten von Bildern* sich darin einordnen lassen.

Ein *Bild* ist für Langer die vertrauteste Art eines *nichtdiskursiven Symbols*, wobei es sich hierbei für sie um visuelle Elemente wie Farben, Proportionen und Linien handelt, die insgesamt komplexe Kombinationen zu *Ganzheiten* hervorrufen. Diese Definition entspricht der unseren von *materiellen Bildern (pictures)*. Dabei handelt es sich für Langer um Bilder, die kein Vokabular haben wie solche der Photographie, der Malerei, der Graphik, usw.¹⁴⁸ Ein *Diagramm* wäre im Übrigen nach Langer die *einfachste Form eines Bildes*, da seine Teile durch konventionelle Symbole (wie Punkte, Kreuze oder Kreise) dargestellt werden und das einzig darauf Abgebildete die Beziehung seiner Teile darstellt.¹⁴⁹ Ein *Bild* ist seinem Wesen nach ein *Symbol*, das eine *Einheit* bildet, und dessen Darstellung durch seine *Logik* (die Anordnung der Elemente) hervortritt. Je mehr

¹⁴³ Ebd., 96; Hervorhebungen von mir.

¹⁴⁴ Vgl. ebd.

¹⁴⁵ Ebd., 95–96; 98; Hervorhebungen von mir.

¹⁴⁶ Vgl. ebd., 16; 106.

¹⁴⁷ Ebd., 191.

¹⁴⁸ Vgl. ebd., 99–101.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., 78.

Details im Bild enthalten sind, desto eindeutiger ist der Bezug auf ein besonderes Objekt. Bilder sind nach Langer keine Duplikate – auch ein Porträt ist kein Duplikat – sondern die *logische Anordnung seiner Elemente* setzt das Bild zu seinem Original in Beziehung. Dies ist das einzige Merkmal, das ein Bild haben muss, um Abbild einer Sache zu sein. So muss beispielsweise das Abbild eines Menschen hervorstechende Züge aufweisen, die sich als Arme und Beine erweisen. Bei einem Kaninchen müssen lange Ohren zu erkennen sein. Je realistischer das Bild sein soll, desto mehr dieser Details muss es aufweisen. Außerdem stellt ein Bild keine Allgemeinheit dar, sondern immer einen *einzigartigen Gegenstand*, der sowohl *wirklich* (real) oder auch *vorgestellt* (surreal) sein kann. Hier ist zu erkennen, dass Langer bei *materiellen Bildern* (*pictures*) eine Unterscheidung zwischen *gegenständlich* und *nicht-gegenständlich* trifft.¹⁵⁰

Des Weiteren spricht Langer oft von *Vorstellungsbildern*: „Vorstellungsbilder von Dingen [sind] Symbole, durch die diese Dinge begriffen, erinnert, bedacht, nicht aber unmittelbar in Berührung erfahren werden.“¹⁵¹ Es handelt sich um Elemente der sinnlichen Analyse, die wir imaginativ verwenden, „um voraussichtliche Veränderungen in vertrauten Bildern zu begreifen.“¹⁵² Nach Langer ist das, was ein Symbol tatsächlich vermittelt, der *Begriff des Gegenstandes*, eine *Form*, die in einer Vielzahl von Vorstellungen erscheinen kann. Ganz gleich wie verschieden die Vorstellungen der Form auch sein mögen – aufgrund andersartiger Sinneseindrücke, Gefühle, Bildfantasien oder Interpretationen – sie werden jedenfalls immer miteinander übereinstimmen und man versteht sich untereinander, da der Begriff des Gegenstandes derselbe ist. Langer bringt hierzu das Beispiel eines Hauses (Begriff), welches man sich als eine Fotografie, als eine Bleistiftskizze, als ein Gemälde oder als architektonische Aufrisszeichnung vorstellen kann. Bei all diesen Vorstellungen (und auch wenn diese Bilder als materielle Bilder realisiert würden), wird die Darstellung des Hauses zu erkennen sein, weil wir uns dieselbe Form vorstellen.¹⁵³ Vorstellungsbilder zu kreieren bedeutet demnach Begriffe aus aktuellen Eindrücken zu abstrahieren, um allgemeine Ideen zum Vorschein zu bringen.¹⁵⁴ „Kurz gesagt, solche Vorstellungsbilder besitzen alle Merkmale des Symbols

¹⁵⁰ Vgl. ebd., 76–78; 100–101.

¹⁵¹ Ebd., 147.

¹⁵² Ebd., 99.

¹⁵³ Vgl. ebd., 78–79.

¹⁵⁴ Vgl. ebd., 147.

[...]“¹⁵⁵ und sie lassen sich insgesamt in unserer Definition von *mentalen Bildern* einordnen.

Auch was unsere Definition von *sprachlichen Bildern* anbelangt, so können wir diese in Langers Diskurs wiederfinden. Sie erklärt, dass wir beispielsweise aus einer komplexen logischen Struktur wie einem Satz, der verschiedene Wörter mit verschiedenen Bedeutungseinheiten beinhaltet, ein *logisches Bild* kreieren.¹⁵⁶ Ein Satz ist nach Langer somit ein Symbol für einen Sachverhalt, denn wir bilden Muster von denotativen Symbolen, indem wir nur schon anhand einfacher Wortwendungen und Vorsilben Zusammenhänge bilden, woraus Präpositionen und andere beziehungsmäßige Symbole entstehen. Wenn also bereits Punkte und Kreuze, sobald sie Gegenstände bezeichnen, in Diagramme und einfache Bilder eingehen, so gehen auch Laute, sobald sie Wörter werden (d.h. sobald sie ihre Bedeutung gewinnen), in *Wortbildern* und *Sätzen* ein.¹⁵⁷ Weiters ist die Metapher nach Langer „der schlagendste Beweis [...] für die Fähigkeit des menschlichen Geistes, präsentative Symbole zu gebrauchen.“¹⁵⁸ Sie ist somit eine *präsentative Form*, die sich diskursiven Mitteln zur Übertagung der Veranschaulichung bedient. Wir kreieren somit auch anhand *sprachlicher Bilder* (wie sprachliche Ausdrücke oder Metaphern) *Einheiten*, eine *Vorstellung von einem Ganzen*, eine *Form*. Der einzige Nachteil ist hier, dass die Sprache Ideen aneinanderreihen muss, bevor diese als Ganzes verstanden werden können, und eine Idee ist erst dann sprachlich fassbar, wenn man sich bereits zuvor schon ein Bild von etwas macht.¹⁵⁹ Wir müssen demnach immer zuerst den präsentativen Modus in unserem Geiste durchlaufen, bevor wir ihn diskursiv fassen können und dies ist ein weiterer Grund, weshalb Langer so eine bedeutende Wichtigkeit auf die *präsentativen Formen* der menschlichen Existenz legt. „[Außerdem] kann die Übereinstimmung zwischen einem Wortbild und einem sichtbaren Gegenstand niemals so eng sein wie die zwischen einem Gegenstand und seiner Photographie.“¹⁶⁰ Dies konnten wir ebenfalls anhand des bereits aufgezeigten Ikonizitätsgrads bei Peirce

¹⁵⁵ Ebd., 146.

¹⁵⁶ Vgl. ebd., 87.

¹⁵⁷ Vgl. ebd., 80.

¹⁵⁸ Ebd., 143.

¹⁵⁹ Vgl. ebd., 201–2.

¹⁶⁰ Ebd., 101.

feststellen, wobei wir ein Gemälde als im höchsten Maße ikonisch konstatiert hatten, im Gegensatz zur Metapher.

Trotz der Zuschreibung des hohen Stellenwerts der *präsentativen Formen*, sagt jedoch auch Langer, dass Bilder wenig geeignet sind, um Miteilungen anzustellen und um kausale Verbindungen, Tätigkeiten, Zeit und Wechsel zu begreifen. Um diese Zwecke zu erfüllen, bedienen wir uns dem anpassungsfähigeren Symbolismus der Sprache. Denn Bilder können nicht beschreiben oder erzählen, dies vermag nur die Sprache.¹⁶¹ Das heisst, ohne „Titel oder andere Hinweise ist eine sichere Entscheidung [von zusammenhängenden Szenen oder Ereignissen] nicht möglich.“¹⁶² Diese Einsicht sowie die vorangehende Erklärung zur Metapher, bestätigen erneut die Erkenntnis dieser Arbeit, dass Bilder sich in einem Netz von Sprache befinden und umgekehrt.

Zuletzt möchten wir auf die *normativen Bilder* eingehen, die sich ebenfalls in Langers Erörterung mit verschiedenen Konnotationen wiederfinden lassen. Einerseits schreibt sie dem Menschen das Verlangen nach einem *Weltbild* zu, welches uns erlaubt, Erfahrungen zu sammeln und nach einer sicheren Orientierung in einer Welt von Wirrnis und Unsicherheiten zu streben.¹⁶³ Weiters, wenn Langer über Riten und Mythen spricht, die mit primitiven Gesellschaften ihren Anfang gefunden haben und bis heute in Ritualen und Religionen zum Ausdruck gebracht werden, so handelt es sich ebenfalls um *normative Bilder*,¹⁶⁴ da „ein menschliches Ideal, das Ideal eines Stammes, [...] in [einem] Gott zusammengefasst, zum Ausdruck gebracht [wird].“¹⁶⁵ Und schließlich schreibt Langer auch der Naturwissenschaft ein *normatives Bild* zu, denn auch wenn sie zutiefst vom Empirismus besetzt ist, so strebt sie bis heute nach einem *Ideal* von Universalität, Formalismus und Permanenz.¹⁶⁶

Wir schließen dieses Kapitel ab mit dem Wissen, dass das menschliche Leben aus einem verwickelten Bedeutungsgewebe von Beziehungen besteht.¹⁶⁷ Die *präsentativen Formen* stehen zwar auf einem tieferen Rang als die *diskursiven*, weil die Sprache eine

¹⁶¹ Vgl. ebd., 81.

¹⁶² Ebd.

¹⁶³ Vgl. ebd., 159–60.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., 165; 171.

¹⁶⁵ Ebd., 165.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., 271–72.

¹⁶⁷ Vgl. ebd., 85.

hochentwickelte Form des Symbolismus darstellt, deswegen ist der *präsentative Symbolismus* aber nicht unbedeutender.¹⁶⁸ Denn er ist vor allem aus dem Grund relevant, weil wörtliche Bedeutungen in der Sprache gar nicht hervorgebracht werden könnten, ohne dass wir nicht vorher schon eine Vorstellung als *präsentative Form* entwickelt haben. Sei es nun in *diskursiver* oder in *präsentativer Form*, das menschliche Denken beruht auf dem *Symbolisieren* anhand von *Vorstellungen*, welche wir anhand erfasster *Ganzheiten* bzw. *Gestalten* bilden und somit stets *Bilder* kreieren.¹⁶⁹

2.3 Zusammenfassung der Bildthematik

Insgesamt lässt sich für das Kapitel zur Bildthematik festhalten, dass der Bildbegriff ein sehr allgegenwärtiger und vieldeutiger Begriff ist, für den sich weder ein Oberbegriff noch eine allgemeine Bildwissenschaft bestimmen lässt. Wir haben uns demnach zum Ziel gesetzt, einen erweiterten Bildbegriff aus verschiedenen Aspekten herauszuarbeiten, welcher für die Zwecke der Philosophiedidaktik genutzt werden kann.

Wir konnten somit feststellen, dass Bilder unser Denken und Handeln in verschiedenen kulturellen Traditionen bestimmen und sie etwas in uns auslösen. Schon die althochdeutsche Wortherkunft des deutschen Begriffes *Bild* meinte *Nachbildung*, *Zeichen* oder *Gestalt*. Dass Bilder Zeichen sind, konnten wir anhand der semiotischen Aufschlüsselung feststellen. Genauer gesagt, sind Bilder *komplexe Zeichen-Zusammensetzungen*, die aus mehreren Elementen wie *Ikons*, *Indexen* und *Symbolen* bestehen. Ein alleinstehendes Zeichen allerdings, wie beispielsweise ein Präfix oder eine Präposition, repräsentiert nicht automatisch ein Bild. Damit wir etwas als ein Bild wahrnehmen, konnten wir dank der Gestalttheorie feststellen, dass dies erst durch die *Wahrnehmung von Ganzheiten* bzw. *Gestalten* der Fall ist, da Menschen nach ganzheitlichen Erfahrungen streben. Weiters konnten wir dank der Philosophie von Susanne Langer diese Einsicht bestätigen, da wir uns *Bilder (Vorstellungen)* von etwas machen, sobald wir ihnen Bedeutungen zuordnen können und wir sie somit als ein *sinnvolles Ganzes*, als eine *Form*, als eine *Gestalt*, wahrnehmen. Nach Langer sind Bilder nicht als Zeichen, sondern als *Symbole* definiert, weil der menschliche Geist

¹⁶⁸ Vgl. ebd., 115.

¹⁶⁹ Vgl. ebd., 261.

symbolbildend ist. Dies ist für unsere Definition des Bildes kein Störfaktor, denn Langer beschreibt unsere *Symbolbildungen* als *menschlichen Zeichengebrauch*. Und da wir Bilder als Zeichen definiert haben, derer die Zeichentypen Ikon, Index und Symbol innewohnen, bedeutet dies, dass Bilder zu bestimmten Teilen auch Symbole sein können.

Weiters haben wir anhand der Ermittlung zur Wortherkunft des Bildbegriffs sehen können, dass es sprachliche Unterschiede gibt, und wir uns der englischen Sprache bedienen müssen, um Unterscheidungen für verschiedene Bildarten vornehmen zu können. So gehören in unseren erweiterten Bildbegriff auch die Begriffe *picture* und *image*, wobei *picture* ein *materielles Bild* und *image* ein *vorgestelltes bzw. mentales Bild* meint. Auch haben wir zwei weitere Klassifizierungen getroffen – *gegenständlich* und *nicht-gegenständlich* – welche die wirklichen und nicht-wirklichen (abstrakten) Dinge im Bild meinen. So können beide Bild-Arten, *picture* und *image*, sowohl *gegenständlich* als auch *nicht-gegenständlich* sein. Um den Bildbegriff weiter auszubauen, konnten wir noch zwei weitere Bild-Arten ermitteln, die beide jeweils sowohl *picture*, *image*, *gegenständlich* und *nicht-gegenständlich* sein können. Es handelt sich hier um *sprachliche Bilder* sowie *normative Bilder*. Diese vier Bildarten (*materielle, mentale, sprachliche, normative*) widerspiegeln den in dieser Arbeit erarbeiteten Bildbegriff und konnten außerdem alle in der Theorie von Langer wiedergefunden werden. Auch wenn es sich bei ihrer Philosophie um eine Theorie des menschlichen Geistes, und nicht um eine Bildtheorie an sich handelt, so fällt bei genauer Aufschlüsselung ihrer Theorie doch auf, dass der *Bildbegriff dem menschlichen Geiste innewohnt*. Dies bedeutet, dass das menschliche Leben durchzogen ist von *Vorstellungen* und somit von *Bildern*.

Bilder besitzen allein zwar ihre Stärken, da es sich um eingefrorene Darstellungen von konkreten Sachverhalten handelt, die eine Vielzahl von Bedeutungen auf einmal vermitteln. Jedoch benötigen sie die Sprache, um Erklärungen und Erzählungen zu vermitteln. Auch Sprache, so konnten wir herausfinden, ist ein mächtiges und unersetzliches Mittel für die Menschen, das ebenfalls seine Stärken besitzt, wie ein wörtlich-rationales Denken hervorzubringen und somit Wissenschaft zu betreiben. Auch die Sprache ist eine Form, da Wörtern Bedeutungen zugeschrieben werden und wir uns somit Vorstellungen von Gegenständen machen können. Jedenfalls konnten wir beobachten, dass Bild und Sprache sich in einem gemeinsamen Geflecht befinden, um sich gegenseitig zu unterstützen mit dem Ziel, den menschlichen Geist zu bereichern. Die

Metapher als sprachliches Bild ist das beste Beispiel, eine Bild-Art aufzuzeigen, die sich beider Formen bedient. Schließlich, da wir dank der Gestalttheorie feststellen konnten, dass Bilder nicht nur bedeutend für die Wahrnehmung sind, sondern tatsächlich auch etwas in uns auslösen, um beispielsweise ein vorgegebenes Problem zu lösen, können wir für die Philosophiedidaktik konstatieren, dass präsentative Formen bei *intellektuellen Vorgängen* wie *Lernen, Denken* oder *Problemlösen* hilfreich sein können.

3 Philosophiedidaktik

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Philosophiedidaktik, wobei das Ziel verfolgt wird, in einem ersten Schritt die *Didaktik der Philosophie* im deutschsprachigen Raum vorzustellen und geschichtlich einzuordnen. Die Errichtung einer Philosophiedidaktik hat zu entgegengesetzten Modellentwürfen geführt, was eine bildungspolitische Debatte sowie eine Diskussion zur *Kompetenzorientierung* ausgelöst hat, die in diesem Kapitel ebenfalls besprochen werden. Aus einem zweiten Schritt soll hervorgehen, was *philosophische Kompetenzen* sind und wieso eine *Problemorientierung* für den Philosophieunterricht wichtig ist. Daran anschließend werden *Philosophiedidaktik-Ansätze* vorgestellt, anhand derer Vorgehensweisen für den Unterricht zu erkennen sind. Im Spezifischen versuchen wir die Rolle von Bildern aus den Ansätzen von Martens und Rehfus herauszufiltern und in einer anschließenden Synthese diese beiden Ansätze mit anderen Didaktik-Ansätzen zu vergleichen. In einem letzten Schritt wird der *Einsatz präsentativer Formen im Philosophieunterricht* begründet und die Relevanz von Bildern im Philosophieunterricht hervorgehoben.

Der Philosophieunterricht kann nach Rohbeck ein umfassendes Angebot leisten, indem er interdisziplinäre Querverbindungen zu verschiedenen Schulfächern herstellt und somit ein Orientierungswissen in verschiedenen Dimensionen bietet. Es handelt sich dabei darum, Grundorientierungen, Zielvorstellungen, Weltbilder und übergreifende Zusammenhänge herzustellen und mit historischen, politischen, erkenntnistheoretischen, anthropologischen, metaphysischen und naturphilosophischen Dimensionen zu verknüpfen.¹⁷⁰ Nach Busmann und Martens handelt es sich im Philosophieunterricht immer um eine Wechselbeziehung von Theorie und Praxis, wobei ein reflektierter Umgang sowohl mit den Inhalten als auch mit den Schüler*innen den Handlungsspielraum erweitert und so stets eine Rückkoppelung zur Theorie angestellt werden kann.¹⁷¹ Die Philosophiedidaktik stellt somit eine *Vermittlungs-*, aber auch eine *Handlungswissenschaft* dar, die Busmann und Martens genauer erläutern:

¹⁷⁰ Vgl. Johannes Rohbeck, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, 3., durchgesehene Aufl (Dresden: Thelem, 2013), 39.

¹⁷¹ Vgl. Bettina Busmann und Ekkehard Martens, „Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet“, in *Ethik/Philosophie Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, hg. von Barbara Brüning, 2. Auflage (Berlin: Cornelsen, 2016), 12–13.

Als *Vermittlungswissenschaft* ist [die Philosophiedidaktik] [...] darum bemüht, Themen aus dem Fach Philosophie für die Menschen und ihre Lebenswelt nutzbar zu machen [und] Überlegungen zu der Frage [anzustellen], was Philosophie überhaupt ist und [...] auf welche Weise man Philosophie unterrichten kann und sollte. [...] Als *Handlungswissenschaft* strebt [sie] eine Reflexion und Verbesserung der konkreten Unterrichtspraxis in der Aus- und Fortbildung an. Dabei liefert die Unterrichtspraxis mit ihren Erfahrungen und Problemlösungen Anknüpfungspunkte für die didaktische Reflexion. Die Philosophiedidaktik muss ihre mögliche Leistung für die Unterrichtspraxis auf dreierlei Ebenen zu bewähren versuchen: auf der *konzeptionellen*, der *praxeologischen* und der *empirischen* [...].¹⁷²

Es lässt sich somit verstehen, dass die Philosophie als Unterrichtsfach ein wichtiges Element darstellt, welches für Schüler*innen und ihre Lebenswelt nützlich ist. Deshalb ist die Philosophiedidaktik ein relevantes Mittel, um einerseits Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen, und andererseits, um der Philosophie als Unterrichtsfach eine grundlegende Bedeutung zuzuschreiben sowie didaktische Reflexionen auszulösen und somit Problemlösungen anzustreben.

Die Philosophiedidaktik versucht demnach ihre Leistung auf drei Ebenen zu bewähren, welche jeweils miteinander in Zusammenhang stehen. So wirken sich beispielsweise die Grundannahmen der *konzeptionellen Ebene* nach Bussmann und Martens auch auf die beiden anderen Ebenen aus. Es handelt sich bei dieser ersten Ebene um Grundannahmen, die die Fragen *Wozu?*, *Was?* und *Wie?* für den Philosophieunterricht beantworten. Weiters behandelt die *praxeologische Ebene* die Frage *Womit?* und kümmert sich darum, wie die konzeptionell-didaktischen Vorschläge in ein unterrichtliches Handeln, in die Praxis, umgesetzt werden können. Schließlich behandelt die *empirische Ebene* die Frage *Mit welchem Erfolg?*, um qualitative und quantitative Untersuchungen zum methodischen Können und der Lebensorientierung der Schüler*innen durchzuführen. Vor allem ist diese letzte Ebene auch dafür zuständig, die Wirksamkeit des Philosophieunterrichts für das inhaltliche Wissen zu überprüfen.¹⁷³ Die Zusammensetzung dieser drei Ebenen widerspiegelt die aktuellen Ziele der Philosophiedidaktik und wurde von Bussmann als die „Fünf Grundfragen der Fachdidaktik“¹⁷⁴ in ein Schema zusammengestellt, die sie auch die *fünf Aufgaben der Fachdidaktik* nennt:

¹⁷² Ebd., 13–14; 16; Hervorhebungen großteils wie im Original, eine Hervorhebung von mir.

¹⁷³ Vgl. ebd., 16.

¹⁷⁴ Nachfolgende Abbildung entnommen aus: Ebd., 19.

Fünf Grundfragen der Fachdidaktik

1	Festlegung der Ziele und Interessen philosophischer Bildungsprozesse	→	WOZU?	→	Legitimation Gesellschaftspolitische Ziele, allgemeine Bildungsziele → heute: Kompetenzorientierung	
2	Begründung und Auswahl der Inhalte	→	WAS?	→	Von PLATON bis BUTLER? ■ Kanonfrage ■ Disziplinen ■ Heuristiken ■ Zentral: Welcher Philosophiebegriff wird zugrunde gelegt?	
3	Planung und Organisation von Unterricht	→	WIE?	→	Philosophische Methoden und Unterrichtsmethoden z. B. : Mit welcher Methode führe ich am sinnvollsten in die Grundfragen der Erkenntnistheorie ein?	
4	Auswahl und Einsatz von Medien	→	WOMIT?	→	Unterrichtsmaterial: Primärtexte, Sekundärtexte, Literatur, Zeitungsartikel, Gedichte, Filme, Videos, Werbung etc.	
5	Überprüfung und Weiterentwicklung der Lernfortschritte	→	Mit welchem Erfolg?	→	Empirische Bildungsforschung ■ Lernpsychologie ■ Unterrichtsforschung (Akzeptanz, Relevanz, Effizienz) ■ Leistungsmessung	

Abbildung 3: Fünf Aufgaben der Fachdidaktik

Die fünf Grundfragen, beziehungsweise die drei Ebenen (*konzeptionell*, *praxeologisch* und *empirisch*) dieser Abbildung, können als für die Philosophiedidaktik zentral betrachtet werden. Denn es ist für einen guten Unterricht wichtig, sich sowohl mit der *Konzeption*, aber auch mit der *Praxis* und der *Leistungsmessung* auseinanderzusetzen und diese Ebenen stets miteinander zu verbinden. Weiters ist aus der Abbildung erkennbar, dass das Unterrichtsfach Philosophie heute durch die Kompetenzorientierung legitimiert wird und, dass die Ebenen sich jeweils beeinflussen und somit ein theoretischer Inhalt nicht ohne vorherige Planung, Organisation sowie Auswahl von Medien als Unterrichtsmaterial, behandelt werden kann. Aus diesem Grund ist es das Ziel dieser Arbeit, sich sowohl mit den *philosophischen Unterrichtsmethoden* (*Didaktik-Ansätze*), als auch mit dem *Unterrichtsmaterial* (*verschiedene Arten von Bildern*) und dem *spezifischen philosophischen Inhalt* (*Freiheit*) auseinanderzusetzen und diese für die zu gestaltende Unterrichtsreihe miteinander zu vernetzen.

3.1 Entwicklung der Philosophiedidaktik im deutschsprachigen Raum

Seit den Anfängen der Philosophie wird diese gemeinsam mit Unterricht gedacht und umgesetzt. Nach Pfister wird Philosophie unterrichtet, seit es diese gibt, wie man am Beispiel der Antike mit Aristoteles und Platon sehen kann.¹⁷⁵ In Österreich findet sie als Fach seit 1849 ihren obligatorischen Platz, wobei der Inhalt aber vorerst auf Psychologie und Logik basierte.¹⁷⁶ Eine ernstzunehmende Fachdidaktik im deutschsprachigen Raum ist erst ab den 1970er Jahren zu konstatieren,¹⁷⁷ welche durch die Reform in Deutschland an der gymnasialen Oberstufe hervorgebracht wurde.¹⁷⁸ Dabei wurde nach Geiß das Fach *Philosophie* in Deutschland als Wahlpflichtfach etabliert, um Einführungs-, Grund- und Leistungskurse umzusetzen.¹⁷⁹ Hofer erklärt ebenfalls, dass es eine fachdidaktische Theoriebildung zwar schon lange vorher gab, aber die Festsetzung der Fachdidaktik als philosophische Disziplin erst zu dieser Zeit eintritt.¹⁸⁰ Während in Österreich Philosophie grundsätzlich im Rahmen des Doppelfachs *PUP (Psychologie und Philosophie)* unterrichtet wird und der Ethik-Unterricht seit 1997/98 immer mehr und mehr aufkommt, wird in der Schweiz in den katholisch geprägten Kantonen Philosophie seit 1928 unterrichtet. Als Schwerpunktfach *PPP (Psychologie, Pädagogik und Philosophie)* findet das Fach in der Schweiz aber auch erst seit 1995 seinen Platz, wie Geiß erklärt.¹⁸¹ Die Errichtung einer Fachdidaktik als philosophische Disziplin führte schließlich zu entgegengesetzten Modellentwürfen, was gemäß Hofer teilweise intensive Diskussionen ausgelöst hat:

So entzündet sich [...] das *Kernproblem der Vermittlung* an den Medien, wobei das eine Lager den klassischen Text bzw. die Tradition der großen Denker hochhält [...], während die Gegenpartei das

¹⁷⁵ Vgl. Jonas Pfister, *Fachdidaktik Philosophie*, 2. Aufl. (Bern: Haupt Verlag, 2014), 119.

¹⁷⁶ Vgl. ebd., 124.

¹⁷⁷ Vgl. ebd., 141–42; Vgl. Roger Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick.“, in *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hg. von Jonas Pfister und Peter Zimmermann (Bern: Haupt Verlag, 2016), 438.

¹⁷⁸ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick.“, 438.

¹⁷⁹ Vgl. Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 11.

¹⁸⁰ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick.“, 438.

¹⁸¹ Vgl. Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 12.

Unterrichtsgespräch, die aktuellen Problemkonstellationen der Schülerinnen und Schüler sowie das Selbstdenken ins Zentrum stellt [...].¹⁸²

Diese Kontroversen werden im Zuge des Kapitels 3.4 genauer beleuchtet. Nachdem die Fachdidaktik als philosophische Disziplin im deutschsprachigen Raum seit den 1970er Jahren ihren Platz gefunden hat, fand seit der Jahrtausendwende ins 21. Jahrhundert nach Meyer aufgrund der schlechten deutschen Resultate der *PISA-Studie (Programme for International Student Assessment)* eine bildungspolitische Debatte statt.¹⁸³ Nach Geiß verbreitet sich folglich stark der *Kompetenzdiskurs* sowie die *Entwicklung von kompetenzorientierten Lehrplänen und Bildungsstandards* im Feld der Philosophiedidaktik.¹⁸⁴ Im Zusammenhang mit dieser neuartigen Kompetenzorientierung, gab es sowohl Befürworter als auch Kritiker innerhalb der Philosophiedidaktik, weshalb der heutige Stand zu dieser Diskussion sehr durchwachsen ist.¹⁸⁵ Inzwischen gibt es bereits Schulbücher in Österreich, die einer Kompetenzorientierung nachgehen.¹⁸⁶ Diese geben beispielsweise an, Denkangebote zu liefern¹⁸⁷ und einem Übungstyp von Reflexion und Problemlösung nachzugehen.¹⁸⁸

3.1.1 Paradigmenwechsel: Kritik und Begründung von Kompetenzen

In der Bildungspolitik wurde nach Geiß ab den 2000er Jahren in Deutschland und in Österreich verstärkt die Frage diskutiert, welche Kenntnisse und Fähigkeiten Absolvent*innen der Bildungseinrichtungen vorweisen können. Dieses Aufkommen eines *Paradigmenwechsels* und somit einer neuartigen Denkrichtung für den Unterricht verdankt sich internationalen Schulleistungsstudien wie *PISA* oder *TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)*, die eine neue Curriculum-Entwicklung einer kompetenzorientierten Allgemein- und Fachdidaktik ausgelöst haben.

¹⁸² Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick.“, 438; Hervorhebung wie im Original.

¹⁸³ Vgl. Kristen Meyer, „Kompetenzorientierung“, in *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, hg. von Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, und Markus Tiedemann, UTB, Band-Nr. 8617 (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015), 105–6.

¹⁸⁴ Vgl. Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 85.

¹⁸⁵ Vgl. ebd., 89; Vgl. Meyer, „Kompetenzorientierung“, 107.

¹⁸⁶ Vgl. dazu die Lehrbücher von: Christian Fischill, *PHILOSophie. Schülerband*, AHS/BHS, 4., (aktualisierte) Auflage (Linz: VERITAS, Gemeinsam besser lernen, 2013); Karl Lahmer, *Kernbereiche der Philosophie Anleitungen zum Verstehen - Anregungen zum Denken*, Schulbuch (Wien: Dornier, 2019).

¹⁸⁷ Vgl. Fischill, *PHILOSophie. Schülerband*, 5.

¹⁸⁸ Vgl. Lahmer, *Kernbereiche der Philosophie Anleitungen zum Verstehen - Anregungen zum Denken*, 7.

Dementsprechend wurden sowohl in Deutschland als auch in Österreich *kompetenzorientierte Lehrpläne* entwickelt, um Optimierungen im Bildungssystem anzustreben. Auch die deutschsprachige Schweiz verankerte die Kompetenzorientierung im Bildungsauftrag, jedoch sehr verspätet, denn der kompetenzorientierte Lehrplan (*Lehrplan21*) tritt dort erst seit dem Schuljahr 2017/18 in Kraft und hat somit noch einige Entwicklungs-Etappen zur Verbesserung vor sich.¹⁸⁹

Die *Kompetenzorientierung* ist somit nach Geiß im Philosophie-Curriculum der Schweiz noch wenig verankert, da es sich nur um lernzielorientierte Lehrpläne handelt und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK) lediglich ein fächerübergreifendes Kompetenzmodell der gymnasialen Fächer liefert. Das Schwerpunktfach *PPP* kann somit schlecht einen kompetenzorientierten Unterricht anleiten, da der Lehrplan für das Fach sich weder auf ein integratives noch auf ein domänenspezifisches Kompetenzmodell bezieht. Hingegen in Deutschland wurden entsprechende Lehrpläne entwickelt und in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) im Sinne der Kompetenzorientierung verankert. Was die Diskussion diesbezüglich in Österreich betrifft, wurde lediglich der additive, nicht bildungstheoretisch verankerte Kompetenzbegriff von Anita Rösch¹⁹⁰ diskutiert, der folglich eine Verankerung in den Leitfaden zur neuen Reifeprüfung in PUP findet, obwohl es sich um ein Kompetenzmodell handelt, das nicht philosophiedidaktisch begründet ist.¹⁹¹

Rösch handelt ihren Kompetenzbegriff an vier *Kompetenzdimensionen* ab, welche die Person insgesamt mit ihrer Lernentwicklung betrachtet, was einen erweiterten Lernbegriff darstellt. Dabei handelt es sich um die *Sach- oder Fachkompetenz (1)*, worunter der Erwerb von sachlichen Kenntnissen und Einblick in verschiedene Fachgebiete fallen. Weiters erklärt Rösch die *Methodenkompetenz (2)* als nur mit inhaltlichen Zusammenhängen erlernbare Kompetenz, die beispielsweise den Aufbau eines Methodenpools hinsichtlich verschiedenen Fachinhalten umfasst. Die

¹⁸⁹ Vgl. Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 11.

¹⁹⁰ Vgl. hierzu das Werk: Anita Rösch, *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht: Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER, Philosophie in der Schule, Band 13* (Berlin, Zürich: LIT, 2009).

¹⁹¹ Vgl. Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 13.

Sozialkompetenz (3) behandelt die Befähigung, Ziele erfolgreich im Zusammenhang mit kooperativem Handeln, Fremdwahrnehmung und Konfliktfähigkeit zu bewältigen. Und schließlich die *Selbstkompetenz (4)*, oder auch *personale Kompetenz*, beinhaltet eine kritische Selbstwahrnehmung, die Werthaltungen, Motivationen und grundlegende Einstellungen betreffen und das Lernhandeln von Schüler*innen beeinflussen.¹⁹² Dahingehend hat Rösch weiters fünf *Kompetenzbereiche* erfasst (*1. Wahrnehmen und Verstehen, 2. Analysieren und Reflektieren, 3. Argumentieren und Urteilen, 4. Interagieren und Sich-Mitteilen*, und schließlich *5. Sich-Orientieren und Handeln*), denen sie insgesamt wiederum 16 *Teilkompetenzen* zugeschrieben hat.¹⁹³ Aus dieser Einsicht in den Kompetenzbegriff von Anita Rösch ist zu erkennen, dass es sich um einen sehr allgemein gehaltenen und fächerübergreifenden Kompetenzbegriff handelt, der zwar sicherlich für die Grundkompetenzen von Schüler*innen von Bedeutung ist, jedoch nicht fachspezifische Kompetenzen im Fach Philosophie behandelt.

An einem solch unspezifischen Kompetenzbegriff, wie jenem von Anita Rösch, wurde nicht selten Kritik vorgetragen. Solche Kritiken finden sich an medienwirksamen Stellen wie der *Neuen Zürcher Zeitung (NZZ)*, wobei Liessmann seine Kritik gegenüber dem Kompetenzbegriff vorträgt, bei dem anstelle von *totem Wissen* nur noch *brauchbare Fähigkeiten* vermittelt und erworben werden sollen und es sich beim Kompetenzkonzept um ein *Universalkonzept* handelt.¹⁹⁴ Auch in einem Interview mit *NZZ* in der Sendung *NZZ Standpunkte* äußert Liessmann folgende Kritik: „[...] was dann tatsächlich inhaltlich gelehrt werden soll, wo hier die Schwerpunkte liegen sollen, auf welche [...] Formen und Inhalte des Wissens, der Kenntnisse und der Fähigkeiten wir wirklich Wert legen sollen – [...] diese Diskussion vermisste ich in hohem Maße.“¹⁹⁵ Diese Kritik orientiert sich am unspezifischen und rein Output-orientierten-Kompetenzbegriff und ist nicht unbedeutend, da Bildungsforscher vor allem einen fächerübergreifenden,

¹⁹² Vgl. Rösch, *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, 34–35.

¹⁹³ Vgl. ebd., 72–73.

¹⁹⁴ Vgl. Paul Konrad Liessmann, „Das Verschwinden des Wissens“, *Neue Zürcher Zeitung*, 15. September 2014, <https://www.nzz.ch/meinung/debatte/das-verschwinden-des-wissens-ld.745120>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.

¹⁹⁵ Paul Konrad Liessmann, Die verblässende Idee von Bildung, *NZZ Standpunkte*, 2. November 2014, Abschn. 17:56-18:13, <https://www.youtube.com/watch?v=IPRuOxSZLVg>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.

funktionalistischen und additiven Kompetenzbegriff vertreten. Nach Geiß „[geht eine] so vorgetragene Kritik an der Kompetenzorientierung [...] von der Grundannahme aus, dass die im Unterricht zu vermittelnden Kompetenzen nicht fach- oder domänenspezifisch entwickelt und auch nicht bildungstheoretisch verankert werden können.“¹⁹⁶ Ein zu allgemein gehaltener Kompetenzbegriff impliziert somit gemäß Liessmann Probleme, da die Kompetenzen nur rein formal definiert sind:

[...] [Weil] diese Kompetenzen eben nur formal definiert sind, ergeben sich für mich zwei Probleme [...]. Problem Nummer eins, weil sie formal definiert sind, können sie interpretiert werden, wie sie wollen. [...] Und das zweite [Problem] ist, wenn ich Kompetenzen nur formal definiere, [...] dann sage ich eigentlich, wir haben unseren jungen Menschen keine Inhalte mehr anzubieten [...].¹⁹⁷

Damit eine solche Fehlinterpretation und Inhaltslosigkeit vermieden werden kann, muss einem *domänenspezifischen Kompetenzbegriff* gefolgt werden. Ein solcher wurde nach Geiß von Franz E. Weinert (1930-2001) entwickelt und prägt nun schon seit sechzehn Jahren die deutsche und österreichische Schulentwicklung.¹⁹⁸ Weinert geht dabei von fachspezifischen Grundfertigkeiten aus, die an kognitive Inhalte (Wissen) angeknüpft werden. Weinert definiert eine *Kompetenz* wie folgt:

[Kompetenzen sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten[,] um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.¹⁹⁹

Für unsere Forschungszwecke ist ein *domänenspezifischer Kompetenzbegriff* notwendig, um eine *Problemorientierung im Unterricht* anstreben zu können, worauf wir in Kapitel 3.2 und 3.3 genauer eingehen werden. Jedenfalls ist an dieser Stelle festzuhalten, dass ein angemessener Kompetenzbegriff für die Entwicklung einer *kompetenzorientierten Philosophiedidaktik* notwendig ist, um auf die Initiierung von Bildungsprozessen sowie auf die didaktischen Probleme des Lehrens und Lernens zurückzugreifen. So erklärt Geiß, dass es wesentlich ist, mehr Erfahrungsbezug für Wissen herzustellen, die Anhäufung

¹⁹⁶ Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 14.

¹⁹⁷ Liessmann, *Die verblassende Idee von Bildung*, Abschn. 30:39-31:44.

¹⁹⁸ Vgl. Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 14.

¹⁹⁹ Franz E. Weinert, Hrsg., *Leistungsmessungen in Schulen*, 3., aktualisierte Aufl, Pädagogik (Weinheim Basel: Beltz, 2014), 27–28.

von tragem Wissen zu verringern, und nachhaltige Formen des Lernens auf Schüler*innen-Seite zu entwickeln durch *selbstbestimmtes Arbeiten und Denken*.²⁰⁰

3.1.2 Gegenwärtiger Diskussionsstand einer kompetenzorientierten Philosophiedidaktik

Anhand der vorangehenden Diskussion kann festgehalten werden, dass sich seit dem Anfang des 21. Jahrhunderts der Kompetenzdiskurs stark verbreitet und ein Aufkommen von kompetenzorientierten Lehrplänen und Bildungsstandards zu beobachten ist. Die bildungspolitische Debatte, die zu der Zeit stattgefunden hat, resultierte vor allem aus den schlechten deutschen Resultaten der *PISA*-Studie. Diese waren nach Meyer jedoch nicht unbedingt auf das Faktenwissen der deutschen Schüler*innen zurückzuführen, sondern vielmehr auf das Nichtvorhandensein abgeprüfter internationaler Kompetenzen. Das war schließlich der Grund für die Festlegung von Bildungsstandards, die kompetenzorientiert formuliert wurden.²⁰¹

Mit diesem sich dynamisch entwickelnden Feld der Philosophiedidaktik entstehen nicht nur fortlaufend Lehrstühle und Assistenz-Professuren in Deutschland und Österreich, sondern es wurde auch das *Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik* (JDPE) gegründet, und es finden sich regelmäßige Veröffentlichungen im Rahmen der *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* (ZDPE).²⁰² Im Zusammenhang mit der neuartigen Kompetenzorientierung gab es sowohl Befürworter als auch Kritiker innerhalb der Philosophiedidaktik, weshalb der heutige Stand zu dieser Diskussion sehr durchwachsen ist.²⁰³ Dabei ist für Kritiker die Kompetenzorientierung unvereinbar mit philosophischen Bildungsprozessen, die eigentlich das Ziel des Philosophieunterrichts darstellen sollten. Für diese Kritiker werden keine spezifischen, sondern nur beliebige Inhalte mit unbrauchbaren Fertigkeiten erlernt. Der Gegenpol dazu befürwortet die Kompetenzorientierung. Sie sehen den Kompetenzerwerb als wichtigen Bestandteil philosophischer Bildung, da dieser immer auch auf die persönlichen Lebenserfahrungen der Schüler*innen bezogen ist und die Kompetenzen einen instrumentalen Charakter

²⁰⁰ Vgl. Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 15.

²⁰¹ Vgl. Meyer, „Kompetenzorientierung“, 105–6.

²⁰² Vgl. Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 85.

²⁰³ Vgl. ebd., 89; Vgl. Meyer, „Kompetenzorientierung“, 107.

haben. Schließlich hat sich nach Geiß auch ein dritter Pol in der Philosophiedidaktik eröffnet, wobei andere Philosophiedidaktiker zwischen der Bildungsorientierung von Inhalten (Wissen) und der Kompetenzorientierung (Können) ein vermittelndes didaktisches Prinzip vorschlagen, und zwar jenes der *Problemorientierung*.²⁰⁴ Dieses Konzept wird bereits im nächsten Kapitel 3.2 integriert im vorgestellten Kompetenzmodell wiederzufinden sein und wird des Weiteren in Kapitel 3.3 genauer erörtert.

Jedenfalls handelt es sich bis heute um eine kontroverse Debatte, was die *kompetenzorientierte Philosophiedidaktik* betrifft. Das Hauptproblem dafür liegt darin, dass die Kompetenzmodelle, die bisher verabschiedet wurden, lediglich für Bildungsstandards und Reifeprüfungen formuliert wurden, nicht aber für den Philosophieunterricht. Auch gibt es verschiedene Akzentuierungen des Kompetenzbegriffs, wobei wir weder nach einem *empirisch-additiven*, noch nach einem *allgemeindidaktisch* konzipierten Kompetenzbegriff streben. Der Kompetenzbegriff, den wir benötigen, soll sowohl den *sichtbar-messbaren* als auch den *unsichtbaren* Bereich des *Kompetenzerwerbs* miteinbeziehen. Weiters soll er für den Unterricht nicht nur *Output-orientierte* Kompetenzen erwarten, sondern soll auch *Input-orientiert* sein, um die Planung und Durchführung des Unterrichts miteinzubeziehen. Um alle diese Forderungen für einen *bildungstheoretisch-domänenspezifischen Kompetenzbegriff* einhalten zu können, müssen diese auch philosophiedidaktisch begründet werden. Nach Geiß verfolgt die *kompetenzorientierte Philosophiedidaktik* alle diese Ziele, denn deren Methode zielt sowohl darauf ab, eine philosophiedidaktische Ableitung des Kompetenzmodells vorzulegen, als auch die wichtigsten Fachmethoden des Philosophierens miteinzubeziehen (wie beispielsweise Begriffsanalyse, Gedankenexperiment, sokratisches Gespräch oder philosophisches Argumentieren).²⁰⁵ Anhand dieser theoretisch-methodischen Vorgehensweise verweist die *kompetenzorientierte Philosophiedidaktik* des Weiteren auf alle drei Ebenen der Fachdidaktik:

Die kompetenzorientierte Philosophiedidaktik ist *theoretisch-reflexiv*, wo sie die Ziele des kompetenzorientierten Philosophieunterrichts zu begründen versucht, sie ist *praktisch-reflexiv*, wo

²⁰⁴ Vgl. Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 89.

²⁰⁵ Vgl. ebd., 15–17; 90–91.

sie als Unterrichtswissenschaft die Erfahrung mit der Vermittlung von Kompetenzen klärt und systematisiert, und sie ist *historisch-erfahrungswissenschaftlich* orientiert, wo sie die Entwicklung des kompetenzorientierten Philosophieunterrichts in einzelnen Ländern kritisch-vergleichend beschreibt.²⁰⁶

3.2 Was sind philosophische Kompetenzen?

Im Zuge der in dieser Arbeit gestellten Forschungsfrage, soll insofern geklärt werden, was wir nun als *philosophische Kompetenzen* hinsichtlich des Philosophieunterrichts verstehen. Die Kompetenzorientierung als Ansatz für den Philosophieunterricht stellt nach Geiß kein Problem dar, sondern ist ein „fachdidaktisch reflektiertes und fachlich verankertes Unterrichtskonzept zur Initiierung von Bildungsprozessen.“²⁰⁷ Für Kritiker aber wie Tichy besteht eine vermeintliche Kluft zwischen Wissen und Können, wobei für ihn *philosophische Kompetenzen* nur dann lehrbar sind, sofern sie mit Wissens-elementen verknüpft werden.²⁰⁸ Jedoch liegt nach Meyer gar keine wirkliche Kluft zwischen Kompetenzen und der Vermittlung von Inhalten vor, wie dies Kritiker beschreiben, denn die Erarbeitung philosophischer Inhalte muss sich ja zwingend an konkreten philosophischen Problemen orientieren, wozu eben *philosophische Kompetenzen* notwendig sind.²⁰⁹ Um diese Kompetenzen festlegen zu können, sind demnach *exemplarische Inhalte im Philosophieunterricht* von Bedeutung, woraus dann auch für Tichy „sowohl die Notwendigkeit als auch die didaktische Legitimation [...] [resultiert], philosophische Kompetenzbereiche mit Inhalten, mit Themen und Problemen in Verbindung zu bringen und dadurch die Erwartungen zu präzisieren, welche Fähigkeiten in Auseinandersetzung mit diesen Inhalten unter Beweis gestellt werden sollen.“²¹⁰

Demnach müssen *philosophische Kompetenzen* so präzisiert werden, dass sie *Inhalte, Probleme* und *Fertigkeiten* miteinander in Verbindung bringen, und alle für den Philosophieunterricht notwendigen Kompetenzen in einem Kompetenzmodell zusammenfassen. Damit solch ein Kompetenzmodell mit den Zielen des Philosophieunterrichts verknüpft werden kann, muss es aber auch fachdidaktisch

²⁰⁶ Ebd., 18; Hervorhebungen wie im Original.

²⁰⁷ Ebd., 15.

²⁰⁸ Vgl. Matthias Tichy, „Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen“, in *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hg. von Jonas Pfister und Peter Zimmermann (Bern: Haupt Verlag, 2016), 44.

²⁰⁹ Vgl. Meyer, „Kompetenzorientierung“, 104–5.

²¹⁰ Tichy, „Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen“, 54.

begründet werden, wie Geiß schreibt.²¹¹ Bisher gab es nur das Kompetenzmodell von Gefert²¹², welches er philosophiedidaktisch von der EPA aus Deutschland abgeleitet hatte und somit unterschiedliche Kompetenzen in drei Kompetenzbereiche (*Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz, Argumentations- und Urteilskompetenz, und Darstellungskompetenz*) übertragen hat.²¹³ Somit hat es sich Geiß zur Aufgabe gemacht, ein *domänenspezifisches Kompetenzmodell für den Philosophie- und Ethik-Unterricht*²¹⁴ auszuarbeiten, welches er anhand der wichtigsten Ansätze der Philosophiedidaktik (namentlich jene von Martens, Rehfus und Rohbeck) rekonstruiert.

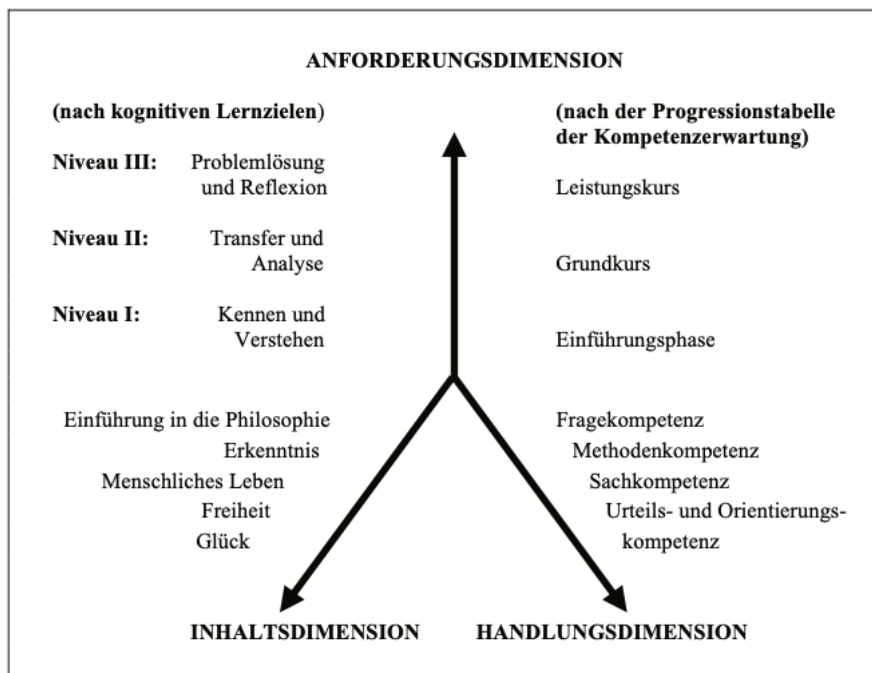


Abbildung 4: Kompetenzmodell für den Philosophieunterricht

²¹¹ Vgl. Paul Georg Geiß, „Kompetenzorientierung im Unterricht“, in *Ethik/Philosophie Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, hg. von Barbara Brüning, 2. Auflage (Berlin: Cornelsen, 2016), 45.

²¹² Vgl. dazu das Kapitel: Christian Gefert, „Kompetenzmodelle für philosophische Bildungsprozesse“, in *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*, hg. von Johannes Rohbeck, Urs Thurnherr, und Volker Steenblock, Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, 9.2008 (Dresden: Thelem, 2009), 15–26.

²¹³ Vgl. Geiß, „Kompetenzorientierung im Unterricht“, 45; Vgl. Tichy, „Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen“, 53.

²¹⁴ Nachfolgende Abbildung entnommen aus: Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 124.

Dabei werden die philosophischen Grundkompetenzen in der *Handlungsdimension* zusammengefasst, die *Inhaltsdimension* betrifft die in Österreich zu prüfenden Kompetenzbereiche, und die *Anforderungsdimension* wird aufgegliedert in die kognitiven Lernziele, die es zu vermitteln und zu prüfen gilt.²¹⁵

Durch diese rationale Rekonstruktion entsteht trotz der unterschiedlichen Philosophiedidaktik-Ansätze und Philosophieverständnisse eine relative Übereinstimmung der *philosophischen Reflexion* und bringt somit innerhalb der *Handlungsdimension* vier *philosophische Kompetenzen* hervor, die in weitere Teilkompetenzen untergliedert werden. Die *philosophische Fragekompetenz (1)* ist mit der Problem-Eröffnungsphase einer Unterrichtssequenz verknüpft, wobei es darum geht, philosophische Fragen stellen zu können und philosophische Probleme erkennen und formulieren zu können. Die *philosophische Methodenkompetenz (2)* wird als die Grund- oder Basiskompetenz verstanden und umfasst das Verstehen und Anwenden von Arbeits- und Erkenntnismethoden der Philosophie. Durch die *philosophische Sachkompetenz (3)* soll ein Verständnis für Grundprobleme in der Philosophie hervorgehen, wobei die Inhalte und Begriffe der Philosophie eine bedeutende Rolle spielen. Schließlich soll durch die *philosophische Urteils- und Orientierungskompetenz (4)* Information als persönliches Wissen angeeignet werden, um zu Fragen der Lebensführung, der Verantwortung von Wissenschaften oder der politischen Ordnung Stellung zu nehmen.²¹⁶

Geiß bringt die vier philosophischen Grundkompetenzen außerdem auch mit Weinerts Kompetenzbegriff in Verbindung, da sie „sowohl kognitive Fertigkeiten des Faches als auch fachspezifische motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften [umfassen], welche philosophische Grundhaltungen darstellen und philosophische Bildung ermöglichen.“²¹⁷ So geht es bei der *motivationalen Bereitschaft* um eine grundsätzliche Motivation und Offenheit für philosophische Reflexionsprozesse, die das *Staunen*, die *Wahrheitssuche* und den *Zweifel* als philosophische Haltungen miteinbeziehen. Bei der *volitionalen Bereitschaft* handelt es sich um unsere *Willenskraft*, eine intellektuelle Haltung zur *Wahrhaftigkeit* anzunehmen und somit unsere Lebensumstände sorgfältig zu

²¹⁵ Vgl. ebd.

²¹⁶ Vgl. Geiß, „Kompetenzorientierung im Unterricht“, 45; Vgl. dazu auch: Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 112–21.

²¹⁷ Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 121.

prüfen, um „eine möglichst umfassende, wahrheitsfähige Sicht auf unsere Welt, die Mitmenschen und uns selbst zu entwickeln und sie für neue Einsichten und darauf bezogene Lebensvollzüge offenzuhalten.“²¹⁸ Schließlich meint die *soziale Bereitschaft* eine Haltung der *Diskursivität*, wobei versucht wird, die eigenen Standpunkte und Überzeugungen anderen verständlich zu vermitteln, als auch andere Sichten auf seine eigene zu beziehen und stets Erweiterungen und Veränderungen anzustreben.²¹⁹

Insgesamt geht es demnach bei *philosophischen Kompetenzen* darum, sowohl die *kognitiven Fertigkeiten* des Philosophierens als auch die *philosophischen Grundhaltungen (Bereitschaften)* zu vermitteln, welche die philosophische Bildung überhaupt erst ermöglichen. Diese beiden Komponenten sind untrennbar voneinander und werden im Kompetenzmodell miteinander verbunden.²²⁰ Für die Vermittlung *philosophischer Kompetenzen* zeugen weiters auch das *forschend-entdeckende Lernen* sowie die Wahl von *handlungsorientierten Unterrichtsformen*, vor allem aber eine *Problemorientierung*, von Relevanz.²²¹ Schließlich hat der kompetenzorientierte Philosophieunterricht für Geiß zum Ziel, „Schülerinnen und Schüler für [das] Fach zu begeistern und zu interessieren, sodass sie eine affektiv positive Grundhaltung zum Unterricht haben und soziale Fertigkeiten in der Auseinandersetzung mit den Fachinhalten entwickeln können.“²²² In diesem Zusammenhang sind die *Handlungsdimensionen des philosophischen Kompetenzmodells* von Geiß²²³ im Anhang vorzufinden, woraus sowohl die vier beschriebenen Grundkompetenzen als auch die jeweiligen Teilkompetenzen herauszulesen sind. Beim Studieren des Katalogs wird auch ersichtlich, dass die *Problemorientierung* für die Vermittlung von *philosophischen Kompetenzen* von Bedeutung ist, da diese darin systematisch vorzufinden ist.

²¹⁸ Ebd., 123.

²¹⁹ Vgl. ebd., 121–23.

²²⁰ Vgl. ebd., 123.

²²¹ Vgl. Geiß, „Kompetenzorientierung im Unterricht“, 40.

²²² Ebd.

²²³ Ebd., 46–48; Anmerkung: Der Katalog zu den Handlungsdimensionen des philosophischen Kompetenzmodells ist im Anhang Kapitel 6.7.4 vorzufinden.

3.3 Problemorientierung: Bedeutsamkeit und Umsetzung

Zu Beginn des Kapitels konnte bereits festgehalten werden, dass die *Lebensweltorientierung* für den Philosophieunterricht und die Schüler*innen ein bedeutendes Element darstellt. Denn nur durch *lebensweltliche Orientierungsschwierigkeiten* kann nach Geiß ein *Problembezug* geschaffen werden, wobei der „kompetenzorientierte Philosophieunterricht nur problem- und themenorientiert erfolgreich sein kann.“²²⁴

Auch Bussmann und Martens geben an, dass unter Fachdidaktikern ein Konsens über die Verankerung einer Lebensweltorientierung im Philosophieunterricht vorherrscht, wobei stets Fragen aus der Lebenswelt generiert werden, die sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Lebenswelt betreffen. Die individuelle Lebenswelt betrifft eigene Erfahrungen, Gefühle und Gedanken, die immer auch einen Teil der gesellschaftlichen Lebenswelt abbilden. Die letztere betrifft dann unsere Kultur mit all ihren Traditionen, Verfahren, internationalen Bezügen, Erzeugnissen und Problemen.²²⁵ Um eine problemorientierte Unterrichtspraxis anleiten zu können, sind dafür die Bereiche der *Philosophie*, der *Lebenswelt* und der *Wissenschaft* notwendig, woraus sich ein Spannungsfeld ergibt, das Bussmann in einem *philosophiedidaktischen Dreieck*²²⁶ abbildet. Neben der Lebenswelt ist somit auch der *Wissenschaftsbezug* ein wichtiger Faktor, der notwendig, aber nicht hinreichend ist. Dies bedeutet, dass wir den Bezug zur Wissenschaft zwar brauchen, weil sie Teil unserer Welterklärung ist, jedoch trotz der bestehenden Fakten keine Fragen über das Zustandekommen oder über mögliche Konsequenzen dieser geklärt werden können.²²⁷ Schließlich bildet die *Philosophie* das Fundament für eine Problemorientierung an philosophischen Inhalten und Methoden, wobei von der Lehrkraft bei der Unterrichtsvorbereitung als erster Schritt immer zuerst das philosophische Thema festgesetzt werden sollte.²²⁸ Zusammengefasst kann zum *philosophiedidaktischen Dreieck* festgehalten werden, dass „philosophische Fragen in

²²⁴ Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 128.

²²⁵ Vgl. Bussmann und Martens, „Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet“, 24–25.

²²⁶ Nachfolgende Abbildung entnommen aus: Ebd., 27.

²²⁷ Vgl. ebd., 26.

²²⁸ Vgl. ebd., 28.

lebensweltliche Erfahrungen und Problemsituationen eingebettet und nicht ohne die Erkenntnisse der Wissenschaft und der Philosophie untersucht werden sollten.“²²⁹

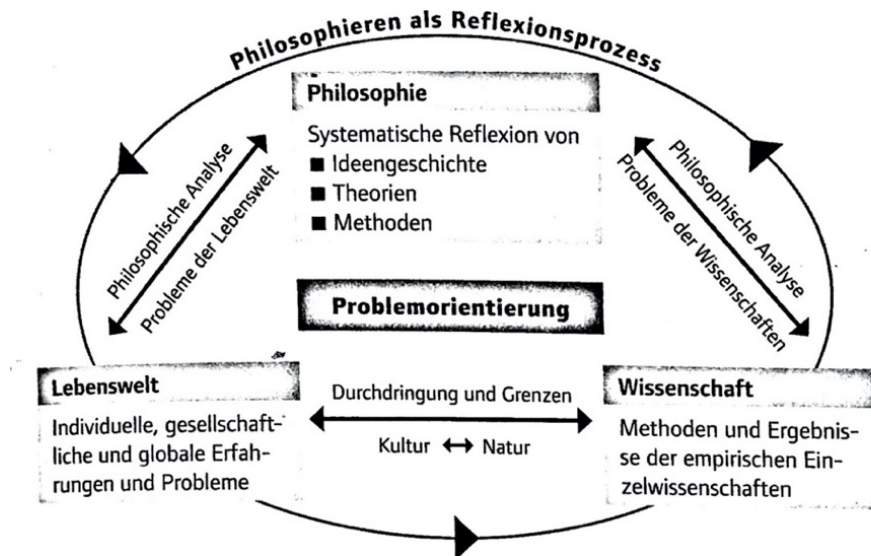


Abbildung 5: Das philosophiedidaktische Dreieck

Das *philosophiedidaktische Dreieck* kann auf verschiedene Bereiche angewendet werden und dient beispielsweise zur Untersuchung einer bestimmten Epoche, einzelner Disziplinen oder auch Autoren. Um jedoch gezielt einen Philosophieunterricht zu planen, in dem das Einüben von problemorientierten, philosophischen Fragen gewährleistet werden kann, empfiehlt es sich, dem *Bonbon-Modell*²³⁰ von Sistermann zu folgen.²³¹ Denn auch wenn die problemorientierte Strukturierung des Unterrichts nicht neu ist und durchaus ihre Vorläufer in der Philosophiedidaktik hat, so hat sich Sistermann genau mit dem Problembezug sowie mit den Definitionen und Modellen von Lernpsychologen und Philosophen auseinandergesetzt, um die Planung eines *problemorientierten Philosophieunterrichts* vorzulegen.²³²

Sistermann hat sein *Bonbon-Modell* in sechs Phasen eingeteilt, wobei zwei der Phasen (*Problemstellung* und *Festigung*) eine enge, und die anderen Phasen (vor allem aber die

²²⁹ Ebd., 26.

²³⁰ Nachfolgende Abbildung entnommen aus: Sistermann, *Weiterdenken*, 9.

²³¹ Vgl. Bussmann und Martens, „Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet“, 27.

²³² Vgl. Rolf Sistermann, „Problemorientierung: Lernphasen und Arbeitsaufgaben“, in *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hg. von Jonas Pfister und Peter Zimmermann (Bern: Haupt Verlag, 2016), 204–5; 210; 215.

selbstgesteuert-intuitive Problemlösung) eine offenere Unterrichtsführung erfordert. Bei diesem Wechsel von weiten und engen Unterrichtsphasen entsteht graphisch das Modell eines Bonbons, welches einen natürlichen Lernprozess in einer erfolgreichen Unterrichtseinheit charakterisiert. Es kann sich demnach auf den Ablauf einer Unterrichtsstunde, aber auch auf mehrere Einheiten ausdehnen. Wichtig ist jedenfalls, dem Unterricht entsprechend zu handeln, wobei beispielsweise die Phase *Transfer/Stellungnahme* oft als Hausaufgabe vorgesehen werden kann. In anderen Situationen, beispielsweise, wenn es sich in der *intuitiven Phase* um eine intensive Diskussion handelt, soll diese so lange wie möglich weiterlaufen, bevor der Diskussionsstand gesichert wird. Außerdem ist dieses Modell nicht nur für die Planung *einer* Unterrichtseinheit hilfreich, sondern kann nach Sistermann auch in eine Art *Super-Bonbon* transferiert werden, um eine ganze Unterrichtsreihe zu planen.²³³

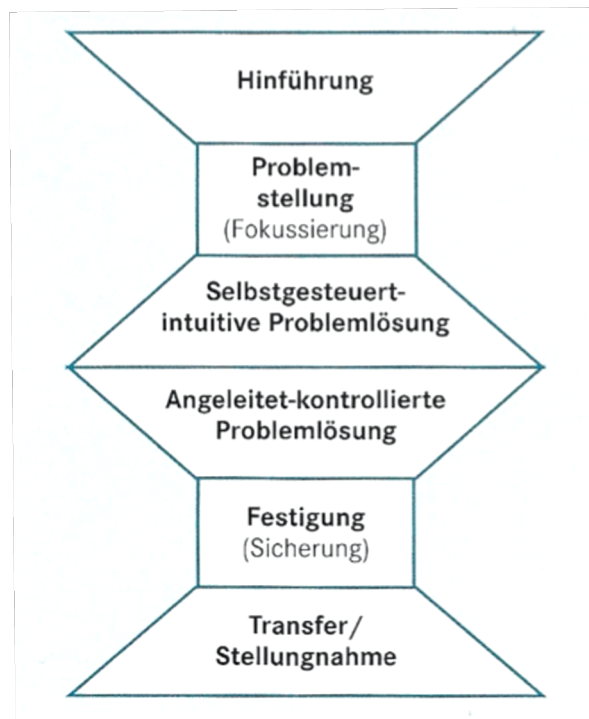


Abbildung 6: Das Bonbon-Modell des Lernprozesses

²³³ Vgl. ebd., 212.

In der ersten Phase des Bonbon-Modells (*Hinführung*) sollen die Schüler*innen zuerst zu einem Problem hingeführt werden, wobei ihre Interessen und Erfahrungen angesprochen werden und sie durch ihre eigene Aktivität versuchen, neue Erfahrungen in alte einzubinden. Die zweite Phase (*Problemstellung*) soll eine möglichst präzise und für alle verständliche Problemstellung hervorbringen, indem eine „in Hinsicht auf Wahrheit/Unwahrheit unentschiedene Meinung“²³⁴ zur Diskussion gestellt wird. In der dritten Phase (*Selbstgesteuert-intuitive Problemlösung*) sollen die Schüler*innen selbstständig weiterarbeiten können (ob allein oder in Zusammenarbeit) und somit ins Problem hineindenken und eigenständig mögliche Lösungen ausfindig machen können. Damit dies gelingen kann, soll ihnen Möglichkeiten bereitgestellt werden, die einen gewissen Aufforderungscharakter haben, sodass sie eine Art *Brainstorming* betreiben, in dem ihr Vorwissen und ihre Ideen appliziert werden können. So können die Schüler*innen in der vierten Phase (*Angeleitet-kontrollierte Problemlösung*) Texte und andere Medien wie Bilder besser und leichter verstehen. Die fünfte Phase (*Festigung*) soll die Ergebnisse der vorherigen *kontrollierten Phase* auf den Begriff bringen und mit der *intuitiven Phase* vergleichen, um einen Zusammenhang herzustellen. Dabei wird die überzeugendste Lösung gesichert, um in einer späteren Sequenz darauf zurückkommen zu können. In einer abschließenden und somit sechsten Phase (*Transfer/Stellungnahme*) soll schließlich den Schüler*innen die Gelegenheit geboten werden, „die gefundene Lösung infrage zu stellen, an anderen Beispielen zu erproben und ihre Konsequenzen in Bezug auf anschließende Probleme weiterzudenken.“²³⁵ Dabei sollen kritische Stellungnahmen aufkommen und anschließende offene Fragen gestellt beziehungsweise die Problemstellung vertieft werden.²³⁶

Im Gegensatz zu anderen Modellen der Problemorientierung ist das *Bonbon-Modell* nicht abhängig davon, dass die Schüler*innen die Problemstellung in einem Einzelgang erarbeiten, denn realistisch betrachtet, gibt es im Unterricht immer einige wenige Wortführer*innen, die alle anderen mitziehen. So sollte die Klasse gemeinsam anhand einer sinnvollen Diskussion zu einer gemeinsamen Problemstellung kommen, oder

²³⁴ Ebd., 210.

²³⁵ Ebd., 211.

²³⁶ Vgl. ebd., 210–11.

zumindest sollte die Problemformulierung von möglichst allen in der Klasse nachvollzogen werden können:

Richtig [und wichtig] ist, dass man sich für die genaue Problemformulierung Zeit nehmen, diese mit den Lernenden diskutieren und an der Tafel festhalten sollte. Entscheidend ist aber nicht, dass die Problemformulierung von den Schülern selbst entwickelt wird, sondern dass eine gezielte und gelungene Problemstellung, die mit einigermaßen absehbarer Wahrscheinlichkeit zu dem gewünschten Resultat führen wird, von möglichst allen Schülern nachvollzogen werden kann und ihnen so klar ist, dass sie eigene Lösungsversuche anstellen können.²³⁷

Weiters empfiehlt Sistermann bei der Planung von der *Festigungsphase* auszugehen und so nach einem *backward design* vorzugehen sowie Reflexionen zur *Hinführung* erst gegen Ende anzustellen. Dank dieser Vorgehensweise kennt die Lehrperson, und idealerweise auch die Schüler*innen, die gewünschten Resultate, sodass sich die Lücken zwischen den verschiedenen Phasen anhand mehrerer Schritte jeweils reduzieren. Auch ist eine Gegenüberstellung und Abgleichung der jeweiligen intuitiven Problemlösungen der Schüler*innen besonders von Bedeutung, da die Lernenden nicht das Gefühl bekommen sollten, dass ihre Gedankenäußerungen degradiert und durch Expertenlösungen übertroffen werden.²³⁸

Um die Gedanken zur *Problemorientierung* im Philosophieunterricht zu vervollständigen, erklärt Mutke, dass dies ein „didaktisches Prinzip [ist], mittels dessen Bedürfnisse der Schüler [sowie] Sachanspruch der Philosophie aufeinander bezogen werden.“²³⁹ Weiters erklärt sie, dass mit der Neuorientierung der philosophiedidaktischen Diskussion seit den 1970er Jahren die Begriffe *Problemorientierung* und *Kontroversität* in die EPA aus Deutschland eingebracht wurden. Seit 1979 sind dies die neuen Prinzipien des Unterrichts, die sich stets aufeinander beziehen. *Problemorientierung* soll den Schüler*innen nicht nur *Kenntnis*, sondern auch *Erkenntnis* vermitteln, und sie bezieht sich somit nicht nur auf das Finden von Themen, sondern auch auf deren Behandlung, wie anhand des Bonbon-Modells veranschaulicht werden konnte. Neben dem Fakt, dass Schüler*innen durch den problemorientierten Philosophieunterricht auch dazu befähigt werden, selbst *Probleme zu entdecken* sowie selbstständig *Problemlösungsstrategien* anzuwenden, sollen sie auch akzeptieren lernen, dass *philosophische Probleme oft*

²³⁷ Ebd., 216.

²³⁸ Vgl. ebd., 216–17.

²³⁹ Marieluise Mutke, „Problemorientierung“, in *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hg. von Wulff D. Rehfus und Horst Becker, 1. Auflage, Schwann Handbuch (Düsseldorf: Schwann, 1986), 441.

kontrovers und somit selten eindeutig und endgültig gelöst werden können. Dies wiederum fordert eine *Offenheit zum Weiterdenken* auf Schüler*innen-Seite.²⁴⁰ Insgesamt soll sich bei ihnen demnach das, was sie „in der Schule gelernt [haben], [...] auch außerhalb der Schule in begründetem Reden und reflektiertem Handeln auswirken.“²⁴¹

Schließlich ist die Problemorientierung ein substanzielles Prinzip der Philosophiedidaktik, wie Tiedemann schreibt. Er weist ihr eine *philosophische Immanenz*, eine *historische Notwendigkeit* sowie eine *didaktische Konsequenz* zu. Als *philosophische Immanenz* lässt sich die Wichtigkeit des Problems selbst nennen, dessen sprachliche Gestalt *die Frage* ist. Das Problem ist der Urgrund der gesamten wissenschaftlichen Forschung und das problemorientierte Selbstdenken ist es schließlich, welches nach Tiedemann in eine identitätsstiftende Essenz mündet.²⁴² Die *historische Notwendigkeit* gehört ebenfalls zur Problemorientierung, da wir einer stetig wachsenden quantitativen Wissensflut gegenüberstehen und die globale Welt zunehmend Vernetzungen untereinander schafft, Abhängigkeiten sowie Entscheidungsdruck kreiert, und wir dadurch auch zunehmend orientierungslos werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, der Orientierungslosigkeit entgegenzuwirken, indem problemorientierte Risikoabwägungen in Bezug auf die Geschichte und unsere Gesellschaft angestellt werden.²⁴³ Schließlich lässt sich nach Tiedemann die Problemorientierung als *didaktische Konsequenz* auf allen drei Ebenen der Philosophiedidaktik konstatieren: der *konzeptionellen*, der *praxeologischen* und der *empirischen*. Interessant ist hier das *Kaffeefiltermodell*²⁴⁴, das von Tiedemann entwickelt wurde und sich in die praxeologische Ebene einordnen lässt:

²⁴⁰ Vgl. ebd., 441; 443–44.

²⁴¹ Ebd., 444.

²⁴² Vgl. Markus Tiedemann, „Problemorientierung: theoretische Begründung und praktische Realisierung“, in *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 13 (2012). Didaktische Konzeptionen.*, hg. von Johannes Rohbeck (Dresden: Eckhard Richter, 2013), 35–37.

²⁴³ Vgl. ebd., 37–39.

²⁴⁴ Nachfolgende Abbildung entnommen aus: Ebd., 44.

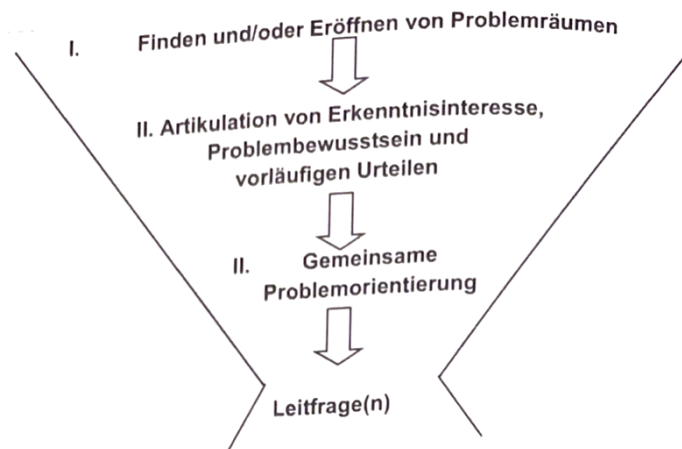


Abbildung 7: Das Kaffeefiltermodell

Hier geht es nach Tiedemann darum, in der Problemeröffnungsphase die Unterrichtssequenz einzuleiten, indem *Leitfragen*, bzw. *Ausformulierungen des Problembezugs* gemeinsam entwickelt werden, und zwar noch bevor diese dann in der methodischen Umsetzung erfolgen. Diese *Leitfragen* sollen dann während der gesamten Unterrichtseinheit oder Unterrichtsreihe einen roten Faden zur Unterstützung der Schüler*innen bilden. Solche problemorientierte Unterrichtseinstiege können entweder offen gestaltet sein, sie können aber auch thematisch gesteuert sein, oder mit materiellen Vorgaben umgesetzt werden. Diese Vorgaben können Impulse sein wie *Zitate, Bilder, Gedankenexperimente, Liedertexte, Briefe* oder *Romanpassagen*. Diese können sowohl von der Lehrperson vorgegeben als auch von den Schüler*innen selbst zu einer bestimmten Problemthematik gesucht werden (ist z.B. auch als Hausaufgabe möglich) – das Wichtigste ist hierbei jedenfalls die *Transparenz*. Dieser Begriff meint, dass das Themenfeld den Schüler*innen immer schon *vor* der Problemeröffnung vorgegeben werden muss, um sich in eine bestimmte Richtung orientieren zu können.²⁴⁵

Das Kaffeefiltermodell ist in drei Stufen gegliedert, wobei in einem ersten Schritt die Problemräume eröffnet werden, indem das Thema bekannt gegeben und ein Arbeitsauftrag vorgegeben wird. Dieser Arbeitsauftrag könnte beispielsweise sein, dass die Schüler*innen Impulse (wie beispielsweise die oben genannten) für die folgende Stunde mit in den Unterricht bringen, von denen sie meinen, dass sie ein philosophisches

²⁴⁵ Vgl. ebd., 43–46.

Problem behandeln. In einem zweiten Schritt wird dann durch die Formulierung von Erkenntnisinteressen, Problemdeutungen und vorläufigen Urteilen eine Auswahl unter den Impulsen getroffen mit diesem Arbeitsauftrag: „Entscheidet euch für eine der Anregungen. Formuliert, welches philosophische Problem [zum Ausdruck kommt und] wie ihr derzeit das Problem oder die Frage bewertet. Versucht euer Erkenntnisinteresse in einer eigenen Frage zu formulieren.“²⁴⁶ In einem dritten Schritt sollen die Schüler*innen sich ihre Fragen und Erkenntnisinteressen untereinander vorstellen und sich an einem Vorschlag orientieren. Hier entsteht die Form einer oder mehrerer Leitfragen, die den anschließenden Unterricht begleiten werden.²⁴⁷ Das Kaffeefiltermodell kann deckungsgleich zu den ersten beiden Phasen des Bonbon-Modells (Hinführung und Problemstellung) angewendet werden, um einen möglichst gezielten und erfahrungsreichen sowie problemorientierten Philosophieunterricht gestalten zu können.

Aus unseren zusammengetragenen Argumenten *für* eine Problemorientierung im Philosophieunterricht geht hervor, dass diese ein begründetes didaktisches Prinzip ist, aus dem sowohl Kenntnis als auch Erkenntnis auf Schüler*innen-Seite hervorgeht. Als neues Prinzip des Unterrichts gemeinsam mit Kontroversität, werden philosophische Fragen aus der Lebenswelt und den Problemsituationen der Schüler*innen errichtet, um sie selbst Problemlösungsstrategien anwenden zu lassen, Probleme zu entdecken sowie eine Offenheit zum Weiderdenken zu entwickeln. Das problemorientierte Selbstdenken der Schüler*innen garantiert ihre Identitätsschaffung, dank derer sie sich besser in Raum und Zeit ihres eigenen Lebens, unserer Gesellschaft sowie dieser Welt orientieren können. Die *Problemorientierung* ist somit das nötige Instrument, um die *philosophischen Kompetenzen* bei Schüler*innen hervorzubringen und sie hat eine bedeutende Wirkung, was aus dem nachfolgend präsentierten Schulphänomen von Tiedemann zu entnehmen ist:

Wenn man Kinder fragt, was diese in der Schule gemacht haben, so erhält man in der Regel eine klare Antwort. Wenn Sie aber fragen, warum dieses oder jenes erarbeitet oder behandelt wurde, so herrscht nicht selten Ratlosigkeit. Wenn Sie aber auch auf die zweite Frage [...] eine substanzielle

²⁴⁶ Ebd., 45.

²⁴⁷ Vgl. ebd., 44–45; Vgl. Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 114–15.

Antwort erhalten, so ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Kinder einen problemorientierten und damit guten Ethik- oder Philosophieunterricht erhalten.²⁴⁸

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass die in dieser Arbeit aufgestellte Unterrichtsreihe in Kapitel 4 sich in erster Linie nach dem *Bonbon-Modell* von Siermann wie auch nach dem vorgestellten *Kompetenzmodell und seinen Handlungsdimensionen* von Geiß orientieren wird, um einen konkreten und zielgerichteten Unterricht zum Themenbereich der *Freiheit* zu gewährleisten. Selbstverständlich spielen aber für den Philosophieunterricht generell auch das *philosophiedidaktische Dreieck* sowie das *Kaffeefiltermodell* eine bedeutende Rolle.

3.4 Philosophiedidaktik-Ansätze

Im Folgenden sollen ausgesuchte Philosophiedidaktik-Ansätze besprochen werden, mit dem Ziel, die ihnen immanenten didaktischen Grundsätze herauszuarbeiten, um gewisse Elemente davon im Sinne einer Problemorientierung für den Philosophieunterricht und somit für die in dieser Arbeit gestaltete Unterrichtsreihe nutzbar zu machen. In diesem Kontext sollen die Philosophiedidaktiken als *Ansätze* und nicht als Modelle bezeichnet werden, da nach Peters und Peters ein Modell etwas Abgeschlossenes darstellt. Zieht man demnach beispielsweise das *Bonbon-Modell* von Siermann heran, handelt es sich um ein kohärentes und festgelegtes Prinzip, welches sich in der Unterrichtspraxis bewährt hat und somit deutlich macht, dass die unterrichtliche Struktur sich nicht verändert, sondern vielmehr den Prinzipien seines Modells unterliegt. Hingegen bei einem *Ansatz* handelt es sich um Theorien, die von Philosophiedidaktiker*innen ständig weiterentwickelt werden, um Verbesserungen und neue wissenschaftliche Erkenntnisse stets miteinzubeziehen.²⁴⁹

Auch wenn es das Fach Philosophie als solches schon lange gibt, wie gezeigt werden konnte, so war die Philosophiedidaktik bis in die 1970er Jahre in erster Linie von Fragen über die Legitimation des Faches geprägt, was eine Diskontinuität des Schulfachs hervorgebracht hat, da es mal obligatorisch, mal fakultativ, mal gestrichen, und immer wieder neu aufgenommen wurde. Jedoch seit dem Beginn der 70er Jahre kommen immer mehr philosophiedidaktische Ansätze auf, die sich mit der Frage befassen, *was* die

²⁴⁸ Tiedemann, „Problemorientierung: theoretische Begründung und praktische Realisierung“, 48.

²⁴⁹ Vgl. Martina Peters und Jörg Peters, *Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte* (Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2019), 15–17.

Schüler*innen lernen sollen.²⁵⁰ Seit dem Beginn dieses Aufkommens steht auch heute noch (also seit über fünfzig Jahren) die Frage im Mittelpunkt, was der Philosophieunterricht überhaupt leisten soll, und bis heute orientieren sich die Ansätze nach der ersten Debatte der 70er Jahre. Es handelt sich um die sogenannte *Martens-Rehfus-Debatte*, die darüber zum Nachdenken anregt, ob Schüler*innen selbst zum Philosophieren animiert werden sollen (Martens) oder ob das Erlernen der Philosophie selbst im Mittelpunkt steht (Rehfus).²⁵¹ Um ein genaueres Verständnis dieser entgegengesetzten Ansätze zu etablieren, werden sie in den folgenden Unterkapiteln analysiert. Spannend und erkenntnisreich ist jedenfalls auch der Fakt, dass die *Martens-Rehfus-Debatte* zwar die erste solcher Art seit dem Aufkommen einer offiziellen Philosophiedidaktik ist, jedoch lange nicht die erste in der Philosophiegeschichte darstellt.

Denn nach Peters und Peters haben sich schon seit der griechischen Antike Platon und Sokrates mit didaktischen Einschätzungen und Kommentaren befasst. Da ihr Einfluss auf die heutige moderne Philosophiedidaktik jedoch recht gering ist, werden diese nicht in unsere Diskussion miteinbezogen. Auch andere Philosophen wie beispielsweise Cicero, Thomas von Aquin oder Descartes haben sich mit der Kunst der Vermittlung befasst. Jedoch bildet das Fundament der heutigen philosophiedidaktischen Diskussion die Debatte zwischen den beiden deutschen Philosophen Kant und Hegel. Beinahe alle modernen Philosophie-Ansätze seit Martens und Rehfus lassen sich auf Elemente der Lehren von Kant und Hegel zurückführen.²⁵²

Erinnern wir uns an die Vermittlungsaufgabe der Philosophiedidaktik, die Überlegungen zu der Frage anstellt, was Philosophie überhaupt ist und auf welche Weise man sie unterrichten kann und sollte, so haben die Auseinandersetzungen von Kant und Hegel im 18. Und 19. Jahrhundert klarerweise zu diesem Philosophiebegriff beigetragen. Dabei handelt es sich nach Bussmann und Martens um eine Abbild-Didaktik bei Hegel, für den das Bildungsideal aus einem bestimmten Themen- bzw. Autorenkanon – also philosophischen Inhalten – entspringt.²⁵³ Hegel geht es darum, dass die Philosophie selbst

²⁵⁰ Vgl. ebd., 10–11.

²⁵¹ Vgl. ebd., 7.

²⁵² Vgl. ebd., 10.

²⁵³ Vgl. Bussmann und Martens, „Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet“, 14.

gelehrt und gelernt wird und die Lernenden sich daher mit den bereits bestehenden Inhalten der Wissenschaft beschäftigen. So schreibt Hegel:

Das Verfahren im Bekanntwerden mit einer inhaltvollen Philosophie ist nun kein anderes als das Lernen. Die Philosophie muß gelehrt und gelernt werden, so gut, als jede andere Wissenschaft. [...] So sehr an und für sich das philosophische Studium Selbstthun ist, ebenso sehr ist es ein Lernen ; – das Lernen einer bereits vorhandenen, ausgebildeten Wissenschaft.²⁵⁴

Hier lässt sich herauslesen, dass für Hegel ein Selbst-denken (das Selbsttun) sich logischerweise mit dem Lernen der Philosophie selbst etabliert und deshalb das Hauptaugenmerk des Philosophieunterrichts nicht auf einem „inhaltslose[n] Suchen und Herumtreiben“²⁵⁵ beruhen kann. Weiters vergleicht er sein Argument mit dem Reisen in eine fremde Stadt, wobei man nach Hegel keine Stadt bereisen kann, ohne ihre Eigenschaften und Monumente zu kennen und durch das Lernen dieser Eigenschaften bei der Reise automatisch auch gleich lernt, zu reisen.²⁵⁶ Kant bildet hierzu den Gegenpol, da er nicht die Inhalte der Philosophie als Aufgabe des Philosophieunterrichts befürwortet, sondern die eigene Urteilskraft der Lernenden, wie Bussmann und Martens erklären.²⁵⁷ Nach Kant soll der Lernende demnach nicht „Gedanken [lernen], sondern denken lernen; man soll [den Lernenden] nicht tragen, sondern leiten, wenn man will, dass er in Zukunft von sich selbst zu gehen geschickt sein soll.“²⁵⁸ Die Schüler*innen sollen nach diesem Ansatz also nicht die Philosophie selbst lernen, sondern selbst philosophieren lernen.

Nach Bussmann und Martens wurde Kants Auffassung von Hegel als moderne Sucht der Pädagogik abgewertet und wurde aber Ende der 1970-er Jahre von Martens aufgegriffen und weiterentwickelt. Und so wie Martens seine Philosophiedidaktik im Sinne Kants hervorbringt, so bringt Rehfus die Seine ganz im Sinne von Hegel hervor, woraus schließlich aus der *Hegel-Kant-Debatte* eine *Martens-Rehfus-Kontroverse* entsteht.²⁵⁹

²⁵⁴ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, „Der ‚Nach-denken‘-Ansatz“, in *Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte*, von Martina Peters und Jörg Peters (Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2019), 23–24; Hervorhebungen wie im Original.

²⁵⁵ Ebd., 23.

²⁵⁶ Vgl. ebd.

²⁵⁷ Vgl. Bussmann und Martens, „Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet“, 14–15.

²⁵⁸ Immanuel Kant, „Der ‚Selber-denken‘-Ansatz“, in *Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte*, von Martina Peters und Jörg Peters (Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2019), 20; Hervorhebungen wie im Original.

²⁵⁹ Vgl. Bussmann und Martens, „Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet“, 15.

Die beiden nachfolgend vorgestellten Ansätze wurden aus dem Grund ausgesucht, da sie einer Problemorientierung nachgehen und gleichzeitig mit dem Beginn der Philosophiedidaktik aus den 1970er Jahren zu verknüpfen sind. Somit sind die Ansätze von Martens und Rehfus für die moderne Philosophiedidaktik von Bedeutung. Das Ziel ist es nicht, jeden dieser Ansätze im Detail zu beschreiben, sondern die Hauptmerkmale jedes Ansatzes zu besprechen und somit insgesamt einen Überblick über die jeweilige Problemorientierung zu erhalten, um möglicherweise gewisse Elemente für die nachfolgende Unterrichtsreihe nutzbar zu machen. Auch soll herausgefunden werden, welche Rolle Martens und Rehfus dem Bild in ihrer Didaktik einordnen und welche Relevanz dieses somit für den Unterricht hat. In einer anschließenden Synthese wird die Martens-Rehfus-Debatte zusammengefasst hinsichtlich Problemorientierung und Einsatz von Bildern im Philosophieunterricht. Außerdem wird auch eine andere spannende Kontroverse kurz kommentiert.

3.4.1 Ekkehard Martens: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik

Ganz im Sinne von Kants Ansatz bringt Martens seine *dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik* hervor, in der nach Hofer die Didaktik an sich schon philosophisch ist und die Philosophie im Zuge des didaktischen Prozesses hervortritt. Es handelt sich dabei um einen *problemorientierten Verständigungsprozess*, der *dialogisch orientiert* ist, um Probleme zu lösen, und in dessen Zentrum die Argumentations- und Kritikfähigkeit der Schüler*innen steht.²⁶⁰ Martens' dialogisches Prinzip umfasst eine Einheit von drei dialogischen Momenten: (1) *den offenen Dialog*, welcher der Maxime des Selbstdenkens von Kant folgt und somit die Autonomiefähigkeit der Schüler*innen fördert, damit sie einerseits ihr eigenes Urteil bilden können, und andererseits ihre emotionalen Bereiche des Selbst stärken können.²⁶¹ Dieses Ziel des Philosophieunterrichts ist nicht ohne *Kreativität* erreichbar, wobei „das Eigenrecht der umgangssprachlichen Kommunikationsformen mit ihren latenten Denk- und Handlungsmustern im Philosophieunterricht von allen Beteiligten ausgeübt [wird], etwa im Durchspielen von

²⁶⁰ Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick.“, 440.

²⁶¹ Vgl. Ekkehard Martens, „Der dialogisch-pragmatische Ansatz“, in *Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte*, von Martina Peters und Jörg Peters (Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2019), 27–29.

Denkmöglichkeiten oder im ‚ungeschützten‘ Sprechen. Nur so werden alternative Möglichkeiten des ‚Selbstdenkens‘ sichtbar.“²⁶²

Der zweite dialogische Moment ist der (2) *Nachvollzug* von einem vorgegebenen Gedankengang, entweder in der Form von der Lektüre eines Textes oder vom Zuhören eines Referats. Dieser Moment kann als Rezeption eines Monologs aufgefasst werden, kann aber auch eine dialogische Tätigkeit darstellen.²⁶³ Schließlich folgt die (3) *Realisierung des Dialogangebotes*, indem Gedankengänge überprüft und nachvollzogen werden. Beispielsweise kann versucht werden, mit dem Autor wie mit einem Gesprächspartner umzugehen. Mündlich ist dies einfacher, da man um Erläuterungen bitten und diskutiert werden kann. Aber auch schriftlich ist dies möglich durch ein einseitiges Gespräch innerhalb seines selbst. Jedenfalls kann dies nur funktionieren, wenn auch die Fähigkeit von den Schüler*innen gefördert wird, Dialoge zu entwickeln.²⁶⁴ So schreibt Martens:

[Diese Fähigkeiten werden entwickelt] durch Mut zur Konfrontation mit der eigenen, spontanen Erfahrung und ihrer interpretativen Verbreitung, durch klare inhaltliche Informationen und durch klares Denken und Sprechen. Der Umgang mit (gesprochenen oder geschriebenen) Texten (philosophischen und nicht-philosophischen) solle die Form eines argumentativen Gesprächs haben, kurz: es sollte philosophisch sein.²⁶⁵

Zur Bearbeitung der jeweiligen Aufgaben und der angemessenen Gesprächsführung gibt Martens Hinweise, wie zum Beispiel, dass ein Text, wenn möglich, mehrmals in sorgfältiger Art und Weise gelesen werden soll, dass Kernstellen, Schlüsselbegriffe, Fachausdrücke und unbekannte Fremdwörter herausgearbeitet und hervorgehoben werden sollen, oder dass die Absichten und Interessen des Autors ermittelt werden und sein Rede- oder Schreibstil charakterisiert werden sollen. Neben diesen Hinweisen macht Martens noch einige weitere Beispiele. Etwa kann nach dem erzielten Ergebnis von jedem Gespräch überlegt werden, wie fortgefahren werden soll, damit die behandelten Probleme besser gelöst werden können. Abschließend macht Martens noch darauf aufmerksam, dass nur durch die Einheit und somit durch die Zusammenführung dieser drei Dialogformen ein bloßer Monolog vermieden werden kann. Sein Ansatz stellt darüber

²⁶² Ebd., 30; Hervorhebung wie im Original.

²⁶³ Vgl. ebd., 30; 32–33.

²⁶⁴ Vgl. ebd., 32.

²⁶⁵ Ebd.

hinaus kein Stufengang dar, sondern es muss didaktisch abgewogen werden, zu welcher Zeit welche Dialog-Form eingesetzt wird.²⁶⁶

Insgesamt muss es sich also beim Ansatz von Martens um einen *dialogischen und problemorientierten Verständigungsprozess* handeln, damit Probleme im Philosophieunterricht gelöst werden können. Weiters sind die Ziele des Philosophieunterrichts nach Martens *Autonomie* und *Selbstdenken*, die sich allerdings auf bestimmte *Inhalte* beziehen müssen, und die dann wiederum auf *konkrete Probleme in der Philosophie* bezogen werden müssen. Demnach muss der Philosophieunterricht *als Problemsituation* helfen aufzuklären.²⁶⁷ Jedoch kann der Schüler nach Martens „seine Problemsituation und seine Lösungsvorschläge nicht völlig beliebig aussuchen, sondern er ist in eine bestimmte historische Situation eingebunden, die er nicht ohne ihre Vorgeschichte erkennen und in der er sich auch nicht ohne Hilfsangebote völlig aus eigener Kraft zurechtfinden kann.“²⁶⁸ Aus diesem Grund braucht es eine angemessene *Methode*, die mit dazu passenden *Medien* arbeitet, worin allerdings die größte Herausforderung des Philosophieunterrichts liegt. Denn das Schwierigste ist hierbei nach Martens die Schüler*innen für ein Gespräch zu begeistern, welches für sie ein philosophisch wichtiges Problem darstellt.²⁶⁹

In dieser Hinsicht möchten wir herausfinden, welche Rolle Martens in seinem Ansatz *Bildern* zuschreibt. Er nennt als Medien für den Philosophieunterricht *anregende Texte*, ein *direktes Unterrichtsgespräch* oder auch *eigene Beiträge*. Gleichwohl brauchen wir aber nicht nur einen *rationalen Diskurs*, sondern auch ein *praktisches Wissen oder Können*, denn wir denken auch „in *Bildern, Symbolen, Metaphern, meditativer und dichterischer Sprache*, auch in *Gesten, Rollenspiel* und *Zeichnungen*.“²⁷⁰ Demnach sind für Martens von anregenden Texten über Bilder bis hin zu Zeichnungen alles Medien, die er dem Philosophieunterricht zuschreibt. Daraus ist auch zu verstehen, dass wir nur mit Bildern oder nur mit philosophischen Texten allein nicht auskommen können, sondern

²⁶⁶ Vgl. ebd., 33–35.

²⁶⁷ Vgl. Ekkehard Martens, „Philosophieunterricht als Problem- und Lerngeschichte. Ein dialogisch-pragmatischer Ansatz“, in *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hg. von Wulff D. Rehfus und Horst Becker, 1. Auflage, Schwann Handbuch (Düsseldorf: Schwann, 1986), 96.

²⁶⁸ Ebd., 95.

²⁶⁹ Vgl. ebd., 96–97.

²⁷⁰ Ebd., 97; Hervorhebungen von mir.

der Philosophieunterricht sich zwischen rationalem Diskurs (z.B. Unterrichtsgespräch anhand eines philosophischen Textes) und praktischem Wissen (z.B. Einsatz von Bildern oder einem Rollenspiel) zusammensetzt. Weiters müssen diese Medien allerdings auch anhand verschiedener Methoden vermittelt werden, die nicht nebeneinanderstehen, sondern immer miteinander vernetzt sind.²⁷¹

Es handelt sich bei Martens um ein *integratives Methodenparadigma*, welches auch als die *Fünf Grundmethoden des Philosophierens* oder als das *Fünf-Finger-Modell* bezeichnet wird.²⁷² Darin lassen sich fünf philosophische Denkmethoden finden, die sich gegenseitig stützen und ergänzen. Die *phänomenologische Methode (1)* differenziert und beschreibt umfassend, was ich wahrnehme, beobachte, erfahre oder denke. In diese Methode bindet Martens als Beispiel sowohl phänomenhaltige Texte (philosophische und nicht-philosophische) als auch *Bilder* ein, anhand derer man mündlich oder schriftlich arbeiten kann. Auch können eigene Erfahrungen und Erinnerungen in diesen Medien durch Beobachtung und Beschreibung ihre Anwendung finden. Die *hermeneutische Methode (2)* macht das eigene Vorverständnis bewusst, indem sowohl alltägliche Ansichten und Deutungsmuster als auch ideengeschichtliches Wissen, Lehrmeinungen und Interpretationen verwendet werden können, um bei Texten (philosophische und nicht-philosophische) Beobachtungen und Deutungsmuster zu konstatieren. Diese können in Dialog- oder Textform weitergegeben werden (z.B. durch Lehrerreferat, Interview oder Textumschreibung). Bei der *analytischen Methode (3)* werden die verwendeten zentralen Begriffe und Argumente hervorgehoben und geprüft bzw. Prämissen, Widersprüche und zu weite Definitionen werden entdeckt und bewertet. Hierzu müssen philosophische Texte herangezogen werden oder auch eigene mündliche oder schriftliche Äußerungen sind möglicher Untersuchungsgegenstand. Bei der *dialektischen Methode (4)* geht es darum, ein mündliches oder schriftliches Denkangebot wahrzunehmen (Gespräche und Texte), um unterschiedliche Positionen zuzuspitzen und gegeneinander abzuwägen. Dadurch setzen sich die Schüler*innen mit Denkwidersprüchen auseinander, welche dann entweder in Form eines inneren oder eines realen Dialogs festgehalten werden können. Schließlich rundet die *spekulative Methode*

²⁷¹ Vgl. Ekkehard Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, 4. Auflage (Hannover: Siebert, 2009), 55.

²⁷² Vgl. Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 100–101.

(5) das Methodenparadigma ab, indem sie Fantasien und ungeschützte Einfälle zulässt und diese spielerisch erprobt. Hierzu ergeben sich gut Ausdrucksmöglichkeiten wie Pantomime, Spiele, Bilder oder Gedankenexperimente (z.B. auch als mentale Bilder umsetzbar).²⁷³ Diese fünf Methoden des integrativen Methodenparadigmas illustriert Martens schließlich in der *Methodenschlange der Erkenntnis*²⁷⁴, dessen Veranschaulichung im Anhang vorzufinden ist. In der Darstellung wird ersichtlich, dass es sich „bei der Anwendung der Methoden um einen offenen, unabschließbaren Prozess [handelt]. Das philosophische Denken erreicht nie ein abschließbares, sicheres Wissen. [...] [Es] gleicht einer offenen Spirale.“²⁷⁵

3.4.2 Wulff Rehfus: Bildungstheoretisch-identitätstheoretische Philosophiedidaktik

Im Gegensatz zu Martens, entwickelt Rehfus seinen *bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Ansatz* ganz im Sinne von Hegel. Hier geht es nun nicht mehr um das Philosophieren lernen, sondern um das Lernen der Philosophie. Rehfus entwickelt insgesamt vier didaktische Grundsätze, um seinen Ansatz zu erklären. Beginnend mit der Forderung, dass (1) *die Didaktik der Philosophie notwendig philosophisch sein soll*, setzt voraus, dass die Philosophie eines *diskursiven Denkens* bedarf, das *argumentativ* ist. Dementsprechend muss sich der Philosophieunterricht zwingend an philosophischen Inhalten und an der akademischen Philosophie orientieren. Das Ziel ist es nicht, dass philosophische Schriften auf Schüler*innen-Niveau heruntergebrochen werden, sondern die Schüler*innen zur Philosophie hinzuführen.²⁷⁶ Solch eine Hinführung besteht nach Rehfus nicht nur darin, die Schüler*innen zu den *Problemstellungen und -lösungen der Philosophie* hinzuführen, sondern auch zu den *Methoden des Philosophierens* (z.B. zu einer hermeneutischen Methode) und zu den *Möglichkeiten, philosophische Schriften erschließen* zu können.²⁷⁷ „Der Lehrer muß die Probleme der Philosophie zu Problemen

²⁷³ Vgl. ebd., 101; Vgl. Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*, 56; 151.

²⁷⁴ Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*, 57; Anmerkung: Die Methodenschlange der Erkenntnis ist zur Veranschaulichung im Anhang Kapitel 6.7.5 vorzufinden.

²⁷⁵ Ebd.

²⁷⁶ Vgl. Wulff D. Rehfus, „Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz“, in *Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte*, von Martina Peters und Jörg Peters (Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2019), 37–39.

²⁷⁷ Vgl. Wulff D. Rehfus, „Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik.“, in *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*,

der Schüler machen. Die Philosophiegeschichte muß zum Ort werden, an dem sich das Abenteuer des eigenen Denkens der Schüler abspielt.“²⁷⁸ Weiters geht für Rehfus das philosophische Denken weder in der Kommunikation noch im Dialog auf. Er macht zwar darauf aufmerksam, dass der Dialog nicht aus dem Unterricht verbannt werden soll und des Weiteren auch ein wichtiger Teil der Unterrichtsgestaltung darstellt, jedoch misst er dem *stillen Nachdenken* und dem *Schweigen* für die Schüler*innen eine durchaus größere Bedeutung zu: „Wahrscheinlich ist die nicht-öffentliche Verarbeitung dessen, was ein Schüler im Philosophieunterricht lernt und erlebt, von größerer Bedeutung für ihn als das, was er im Unterricht mitteilt. [...] Bescheidenheit und kritische Selbstbeschränkung ist deshalb angebracht, nicht Vielsprecherei.“²⁷⁹

Zweitens soll (2) die *Didaktik der Philosophie reflexionsbezogen sein*, und nicht handlungsbezogen. Denn nach Rehfus geht es im Philosophieunterricht nicht um Handeln, sondern um *reflexives Denken*. Es wäre eine Überforderung sowohl für die Philosophie als auch für den Philosophieunterricht, die Schüler*innen zum praktischen Handeln befähigen zu wollen, da ihre Wirklichkeit theoretisch und nicht praktisch begriffen werden sollte. Eine Handlung könnte erst einsetzen, wenn das Denken zu einem Endpunkt gekommen wäre, doch wäre es das Ende der Philosophie, wenn das philosophische Denken zu einem Ende kommen würde. Demnach ist nach Rehfus „das Maß des Denkens [...] einzig das Denken.“²⁸⁰, welches vor dem Handeln geschützt werden muss und somit im Philosophieunterricht nicht gehandelt, sondern gedacht werden muss.²⁸¹ Gleichzeitig ergreift das philosophische Denken den Denkenden selbst und bringt somit die Schüler*innen zur Selbstergreifung ihrer Identität, wobei nach Hofer die selbstbewusste, autonome Ich-Identität im Sinne der philosophischen Paideia Platons angestrebt wird.²⁸² Schließlich ist die Handlungs- und Lebensorientierung, die oft in anderen philosophiedidaktischen Ansätzen für den Philosophieunterricht gefordert wird, nach Rehfus mit einem nicht-philosophischen Handlungsbegriff verknüpft, der zwar durchaus seine Berechtigung hat, aber nicht im Zuständigkeitsbereich der Philosophie

hg. von Wulff D. Rehfus und Horst Becker, 1. Auflage, Schwann Handbuch (Düsseldorf: Schwann, 1986), 99.

²⁷⁸ Ebd.

²⁷⁹ Rehfus, „Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz“, 40.

²⁸⁰ Ebd., 42.

²⁸¹ Vgl. ebd., 40–42.

²⁸² Vgl. Hofer, „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick.“, 442–43.

liegt. Es ist vielmehr die Theorie des Philosophieunterrichts, die eine Form der Praxis darstellt, weswegen Philosophieunterricht keine Handlungsorientierung sein kann, sondern vielmehr Denkorientierung.²⁸³ Denn die Forderung nach Handlungsorientierung würde nicht nur dem Philosophieunterricht Zielvorstellungen für die Welt übertragen und sie somit für den Zustand der Welt verantwortlich machen, sondern sie missachtet auch, dass Erkenntnis eine Form von Praxis ist und somit die Praxis des Philosophen die Theorie ist, auch wenn sie über gesellschaftliche Praxis nachdenkt.²⁸⁴ Philosophieunterricht ist demnach nach Rehfus keine Handlungsorientierung, sondern eine Denkorientierung im doppelten Sinn: „Zum einen gibt er Orientierung im Denken und zum anderen verbindet er den lebensweltlichen Alltag mit dem Denken. Leben und Denken sind nicht getrennt, sondern ergänzen sich gegenseitig.“²⁸⁵

Drittens hat (3) *die Didaktik der Philosophie einen Zeitkern* nach Rehfus, was bedeutet, dass geschichtlich-gesellschaftliche Umstände stets berücksichtigt werden müssen, sodass der Philosophieunterricht nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch ein Ort der *philosophischen Haltung* darstellt, die Rehfus *methodische Ataraxie* nennt.²⁸⁶ Denn nicht durch das Leben an sich gelangen die Schüler*innen nach Rehfus zur Beunruhigung, sondern erst durch das philosophische Denken, da lediglich der Philosophieunterricht sie empfänglich für das Leben macht. *Ataraxie als philosophische Haltung* erlaubt somit den Schüler*innen, sich zu bilden und sich als *freie Menschen freie Gedanken* zu machen,²⁸⁷ denn „[n]ur im Denken ist der Mensch frei“²⁸⁸ und das „Individuum gewinnt sich, indem es aus sich hinausgeht und sich als Bewußtsein überhaupt an der Wirklichkeit abarbeitet.“²⁸⁹

Viertens lautet der letzte Grundsatz aus dem Ansatz von Rehfus, dass (4) *die Didaktik der Philosophie ihr erkenntnistheoretisches Paradigma ausweisen muss*. Damit ist gemeint, dass die Philosophiedidaktik notwendigerweise eine *Theorie des Ichs* entwerfen muss,

²⁸³ Vgl. Rehfus, „Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz“, 45.

²⁸⁴ Vgl. Rehfus, „Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik.“, 105.

²⁸⁵ Ebd.

²⁸⁶ Vgl. Rehfus, „Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz“, 46–47.

²⁸⁷ Vgl. ebd., 47.

²⁸⁸ Ebd.

²⁸⁹ Rehfus, „Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik.“, 106.

um die kommunikative Handlungstheorie zu verdrängen. Um diese vier Grundsätze abschließend zu begründen, geht Rehfus noch darauf ein, dass eine Lernzieltheorie nicht das Ziel des Philosophieunterrichts darstellen kann. Denn es braucht keine Lernzielhierarchie, um philosophisches Lernen auszulösen, sondern Unterrichtsprinzipien wie *Motivationslogik*, *Sachlogik*, *Lernlogik* und *Medienlogik*. Es sind somit nicht die Themen an sich, die einen guten Philosophieunterricht ermöglichen, sondern die *Art und Weise*, wie mit ihnen umgegangen wird.²⁹⁰ Zusammengefasst schaut dies für Rehfus wie folgt aus:

Der Philosophielehrer muss Freude an der Philosophie haben und Freude im Umgang mit Jugendlichen. Deren Neugier muss er wecken und leiten können; er muss ihr Denken herausfordern, er muss sie anspruchsvoll machen. Der Philosophieunterricht gelingt, wenn die philosophische Sache zu einer von Lehrer und Schüler geworden ist.²⁹¹

Insgesamt lässt sich für die Problemorientierung festhalten, dass Probleme im Philosophieunterricht bei Rehfus nur dann behandelt und gelöst werden können, *wenn die Schüler*innen zu den philosophischen Inhalten, deren Problemstellungen und -lösungen hingeführt werden*, nicht umgekehrt. Weiters müssen sie auch zu den *Methoden des Philosophierens* und zu den *Möglichkeiten, philosophische Inhalte zu verstehen*, hingeführt werden. Es sind demnach die *Probleme der Philosophie selbst*, die zu Problemen der Schüler*innen gemacht werden müssen und nur in einem *stillen Nachdenken* können sie zu Erkenntnis gelangen. Schließlich ist es das *philosophische Denken*, welches die Probleme der Philosophie in ihrer Komplexität deutlich macht.²⁹²

Weiters kann, wie bereits erwähnt, bei Rehfus die genannte Hinführung zu Problemen nicht ohne Unterrichtsprinzipien wie *Motivationslogik*, *Sachlogik*, *Lernlogik* und *Medienlogik* realisiert werden. Für einen guten Philosophieunterricht zählt hier demnach die *Art und Weise*, wie mit den philosophischen Themen umgegangen wird, damit sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen sich in ihrer Ganzheit entwickeln können. Aus diesem Grund kritisiert Rehfus eine Lernzielhierarchie, wo nur unzusammenhängende,

²⁹⁰ Vgl. Rehfus, „Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz“, 48.

²⁹¹ Ebd.

²⁹² Vgl. Rehfus, „Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik.“, 103.

allgemeine Fertigkeiten, Fähigkeiten und Bereitschaften gelernt werden, die das Leben in Situationen und die Individualität in Eigenschaften auflöst.²⁹³

Zuletzt möchten wir auch hier herausfinden, welche Rolle Rehfus Bildern im Philosophieunterricht zuordnet. In seinem Beitrag zu Medien im Philosophieunterricht unterteilt er diese in *Primär- und Sekundärmedien*. Die *Primärmedien* sind für ihn der unverzichtbare Kern des Philosophieunterrichts, worunter er die *philosophischen Schriften* versteht. Sie sind das einzige Medium, durch die philosophische Information übertragen werden kann, denn für das philosophische Denken ist einzig die Diskursivität ausschlaggebend, da Argumentation und Philosophie nicht voneinander zu trennen sind. Da jedoch die Primärmedien nur die *Begründungszusammenhänge* und somit lediglich den Lösungsvorschlag eines Problems vermitteln können, müssen sie durch *Sekundärmedien* unterstützt werden. Als *Sekundärmedien* nennt Rehfus *nicht-philosophische Materialien*, worunter man sich sowohl nicht-philosophische Texte, Videos, *Bilder* und auch andere Medien vorstellen kann. Sie dienen dazu, die Schüler*innen zum Staunen zu bringen, sodass sie *Entdeckungszusammenhänge* herstellen. So werden sie an die Probleme der Philosophie hingeführt, da anhand dieser Sekundärmedien Fragen gestellt werden. Die Sekundärmedien führen demnach hin zu den Primärmedien und sie verhalten sich komplementär zueinander, was bedeutet, dass abzuwägen ist, an welcher Stelle welches Medium angebracht ist. Nach Rehfus eignen sich Sekundärmedien idealerweise für die Eröffnung von Problemen. Dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass diese zu Beginn einer Unterrichtseinheit eingesetzt werden müssen, sondern sowohl Sekundär- als auch Primärmedien werden jeweils passend zu ihrer Lerndienlichkeit eingesetzt.²⁹⁴ Anders ausgedrückt mit Rehfus' Worten: „[Mittels] Sekundärmedien [schickt der Lehrer die Schüler*innen] auf den Weg des Denkens [...], mittels Primärmedien [erzwingt er] Kritik und Selbstkritik [und schützt die Schüler*innen davor,] vom Wege abzukommen.“²⁹⁵

²⁹³ Vgl. ebd., 112.

²⁹⁴ Vgl. Rehfus, „Medien im Philosophieunterricht“, 317–20.

²⁹⁵ Ebd., 321.

3.5 Synthese: Problemorientierung und Bilder im Philosophieunterricht

Aus der vorangehenden Erörterung geht hervor, dass die Problemorientierung seit Anbeginn der offiziellen Philosophiedidaktik eine bedeutende Rolle spielt, um einen guten Philosophieunterricht umsetzen zu können. Die Vorschläge für deren Umsetzung sehen jedoch verschieden aus. Gehen wir von Martens Ansatz aus, so sollen die Probleme in einem problemorientierten Verständigungsprozess behandelt werden, um die Autonomie und das Selbstdenken der Schüler*innen zu fördern. Hingegen bei Rehfus können die Probleme der Philosophie nur in einem stillen Nachdenken behandelt werden, damit sie zur Erkenntnis gelangen und ihre Ich-Identität ausbilden. Was den Einsatz des Mediums Bild im Philosophieunterricht betrifft, so konnte ermittelt werden, dass dieses in beiden Ansätzen genannt wird, woraus wir schließen können, dass das Bild als präsentative Form nicht fehlen darf, um Schüler*innen im Zuge eines problemorientierten Unterrichts zu Kenntnis und Erkenntnis zu geleiten. Während bei Rehfus das Bild nur eine sekundäre Rolle spielt, um philosophische Texte schließlich begreifen zu können, bildet es doch auch bei ihm einen unabdingbaren Bestandteil des Unterrichts. Auch bei Martens wird dem Bild (und sogleich auch Metaphern, Symbolen und Gesten) eine unverzichtbare Rolle zugeschrieben, da auch hier ihr Zusammenwirken mit dem rationalen Diskurs wie mit philosophischen Texten den problemorientierten Philosophieunterricht ausmacht. Sowohl bei Rehfus als auch bei Martens wird weiters genannt, dass alle diese Voraussetzungen nur erfüllt werden können, wenn sie mit den dazu passenden Methoden umgesetzt werden, die untereinander variieren müssen. Während es sich hierbei bei Rehfus um Unterrichtsprinzipien wie *Motivationslogik*, *Sachlogik*, *Lernlogik* und *Medienlogik* handelt, wird bei Martens das *integrative Methodenparadigma* hervorgehoben, wobei die fünf Grundmethoden stets ineinander verwoben sind. Für den Einsatz des Bildes lässt sich bei den vorgestellten Grundmethoden von Martens herauslesen, dass er diesen einerseits der *phänomenologischen* und andererseits der *spekulativen Methode* zuweist. Was die anderen Methoden betrifft, so konnte keine von Martens genannte spezifische Verknüpfung zum Bild entnommen werden, da es sich beispielsweise bei der *analytischen Methode* um Begriffe und Argumente und somit um Diskursivität handelt. Mit dem Wissen aber, dass Bild und Sprache ineinander verwoben sind, findet sich bei

Rolf und Wiesen eine Umsetzung des Fünf-Finger-Modells von Martens, die auf den Einsatz von Bildern im Philosophie- und auch Ethikunterricht im Zusammenhang mit der Sprache abzielt. Diese möchten wir hier kurz beleuchten:

In der *phänomenologischen Methode (1)* sollen in erster Linie die verschiedenen Zeichen im Bild und somit auch Symbole wahrgenommen werden, um dies mit der Vorstellungswelt zu verbinden. Dabei wird genau beobachtet und anschließend beschrieben, was wahrgenommen wird. Bei der *hermeneutischen Methode (2)* soll der Sinnzusammenhang der Zeichenkomplexe des Bildes diskursiv ausgedrückt werden, sodass eine Deutung des Bildes anhand des kulturellen und philosophischen Vorwissens hervorgeht. In der *analytischen Methode (3)* wird die Flut der Eindrücke systematisiert, indem die Form und die inhaltliche Struktur vom Bild untersucht werden, um Begriffe und Argumente dahingehend zu formulieren. Bei der *dialektischen Methode (4)* soll anhand einer kritischen Auseinandersetzung mit der Aussage des Bildes eine individuelle Entschlüsselung der Botschaft stattfinden, um dann einen Diskurs über die verschiedenen Bedeutungszusammenhänge und über eigene und fremde Überzeugungen zu generieren. Schließlich die *spekulative Methode (5)* soll einen kreativen Zugang zum Bild erlauben, wobei neue Ideen angebracht werden, um eine eigene kritische Position zu erlangen und sich reflexiv mit anderen Gedanken und Positionen auseinanderzusetzen.²⁹⁶

Diese Umsetzung des *integrativen Methodenparadigmas*, um Bild und Sprache miteinander zu begründen, erweist sich als durchaus wertvoll für die Gestaltung der Unterrichtsreihe des praktischen Teils dieser Arbeit. Es soll darauf hingewiesen werden, dass wenn wir hier von Bildern im Allgemeinen sprechen, immer die von uns hervorgebrachte Aufteilung in die vier Bild-Arten gemeint ist und deshalb die vorangehende Untersuchung nicht nur materielle, sondern durchaus auch mentale, sprachliche und normative Bilder in der Form von *picture* als auch *image* in gegenständlicher und nicht-gegenständlicher Gestalt meinen kann.

²⁹⁶ Vgl. Bernd Rolf und Brigitte Wiesen, „Bildung durch Bilder – Zur Didaktik und Methodik des bildlichen Denkens“, in *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik. Philosophische Bildung und Ausbildung*, hg. von Johannes Rohbeck und Volker Steenblock (Dresden: Eckhard Richter, 2006), 144–46.

Wie bereits erwähnt, finden sich ab dem Zeitpunkt der offiziellen Philosophiedidaktik einige verschiedene Ansätze vor, welche der ursprünglichen Kant-Hegel-Debatte und somit der Martens-Rehfus-Kontroverse ähnlich sind. Auch Seelhorst betont, dass die neueren Ansätze aus der Philosophiedidaktik seit den 1990er Jahren sowohl Fortführungen als auch Neuausrichtungen der Ansätze aus den 70er Jahren darstellen.²⁹⁷ Es ist in diesem Sinne nicht notwendig, eine Vielzahl dieser Ansätze zu besprechen. Allerdings gibt es noch eine weitere Debatte, die für den Kontext dieses Dossiers bedeutend ist, und zwar jene zwischen Gefert und Tiedemann. Sie interessiert uns aus dem Grund im Besonderen, da Gefert sich in seinem Ansatz des *theatralen Philosophierens* nach dem symboltheoretischen Ansatz von Ernst Cassirer und Susanne Langer orientiert. Dies bedeutet, dass Gefert für den Philosophieunterricht mit Körperbildern arbeitet, die als *präsentativ-theatraler Ausdruck* bzw. *präsentativ-körperliche Artikulation* verstanden werden. Somit erhält eine künstlerische Geste ganz im Sinne von Langer dank der Vorstellungskraft der Schüler*innen symbolische Bedeutung. Die Einzigartigkeit in der Didaktik des theatralen Philosophierens liegt nach Gefert darin, dass philosophische Bildungsprozesse nicht nur diskursiv in Argumenten, sondern auch präsentativ in prägnanten Gesten fruchtbar gemacht werden können. Das Hauptaugenmerk legt Gefert hierbei auf die präsentativen Ausdrucksformen, wie wir sie mit Langers Theorie kennengelernt haben. Dies bedeutet allerdings nicht, dass er die diskursiven Formen aus seinem Ansatz ausschließt, sondern sie sind hilfreiche Mittel entweder in Form der philosophischen Texte als Impuls, oder auch, um in einem argumentativen Diskurs ausdrücken zu können, welche symbolischen Bedeutungen die Schüler*innen in ihrer Erfahrung von Körperbildern formen konnten.²⁹⁸ Das Ziel seiner Didaktik besteht darin, Deutungen aus philosophischen Texten als *Performance* zu realisieren. Denn dadurch können die Probleme in der Philosophie und somit ihre Inhalte leichter verstanden werden im Gegensatz zu rein diskurs-lastigen Unterrichtsmethoden. Gefert gliedert das theatrale Philosophieren in vier Phasen, aus denen sowohl diskursive

²⁹⁷ Vgl. Bernhard Seelhorst, „Herausforderungen der Philosophie- und Ethikdidaktik. Hinweise aus Sicht der Unterrichtspraxis.“, *Information Philosophie*, Heft 1, 2015, Abschn. Ekkehard Martens dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik, <https://www.information-philosophie.de/?a=1&t=8294&n=2&y=1&c=66#>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.

²⁹⁸ Vgl. Christian Gefert, „Philosophieren mit dem Körper. Theatrales Philosophieren in philosophischen Bildungsprozessen.“, in *Körperlichkeit in der Schule – Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie.*, hg. von Anja Kraus, 1. Aufl, Bd. 3, Pädagogik - Perspektiven und Theorien 16 (Oberhausen: Athena, 2010), 109–10.

als auch präsentative Formen herauszulesen sind. In der *Argumentationsphase (1)* wird ein philosophischer Text abschnittsweise gelesen, wobei Begriffe und Argumente erörtert und spezifisch ausgewählt werden. In der *Vorbereitungsphase (2)* werden zu den ausgewählten Begriffen und Argumenten passende theatrale Übungen durchgeführt, die vom Lehrer bereitgestellt werden. Die *Erprobungsphase (3)* dient dazu, die Schüler*innen ihre eigenen theatralen Ausdrucksformen hinsichtlich ihrer Deutungen üben zu lassen. Und schließlich in der *Reflexionsphase (4)* soll aus einem gemeinsamen Gespräch hervorgehen, welche der herausgearbeiteten präsentativ-theatralen Deutungen des Textes weiterentwickelt werden. Die *Performance* ist demnach ein Entwicklungsprozess, in dem nach Gefert sowohl *selbständig erarbeitetes präsentatives Material* (wie Standbilder, Szenen oder Bewegungschoreografien) als auch *rezipiertes präsentatives Material* (wie Bilder, Filmausschnitte oder Musikstücke) eingebracht werden können.²⁹⁹

Auf den philosophiedidaktischen Ansatz von Gefert hat Tiedemann im Spezifischen Stellung genommen, indem er dafür plädiert, dass Philosophie nur dort entstehen kann, wo ein diskursiver Akt vorzufinden ist und demnach Bilder oder auch andere präsentative Formen lediglich zum Denken beitragen, nicht aber zum Philosophieren. Zwar schließt Tiedemann die präsentativen Formen für den heutigen Philosophieunterricht nicht aus, sondern räumt diesen eine wertvolle Bedeutung ein, da sie zum Beispiel für die Findung der Leitfrage im problemorientierten Philosophieunterricht dienlich sein können. Nichtsdestotrotz dürfen nach Tiedemann diskursive und präsentative Formen nicht gleichgesetzt werden, da ansonsten der Kern der Philosophie – Argumentation, Rechtfertigung und Abstraktion – bedroht wird. Aus diesem Grund können nach Tiedemann präsentative Formen allein keine Philosophie darstellen.³⁰⁰ Auch was das Theater anbelangt, betont Tiedemann in einem Vorwort zu einer Studie, dass Theater und Philosophie sehr wohl voneinander profitieren können und somit theatrale Darstellungen helfen können, die Philosophie mit Anschauungen zu bereichern. Jedoch müssen diese beiden Formen (diskursiv und präsentativ) strikt voneinander getrennt werden, da die

²⁹⁹ Vgl. ebd., 111–12.

³⁰⁰ Vgl. Markus Tiedemann, „Mal mir was!“ Ein Zwischenruf.“, *ZDPE*, Nr. 1 (2011): 79–80.

Philosophie ansonsten ihre Identität verlieren würde, was den Grund seiner Kritik an Geferts Ansatz ausmacht, da Theater als solches nicht Philosophie sein kann:

Ich [bestreite jedoch], dass eine theatrale Darbietung als philosophischer Akt bezeichnet werden sollte. Gute Theaterarbeit kann und darf über weite Strecken rein präsentative Formen [verwenden]. Philosophie ist hingegen an das Geben und Nehmen von Argumenten gebunden. Verlässt sie den Bereich performativer Sprechakte, gefährdet sie ihre Identität.³⁰¹

Nachdem nun die verschiedenen Ansätze aus der Philosophiedidaktik untersucht wurden, stellt sich schließlich die Frage nach der angemessenen Verwendung von diskursiven und präsentativen Formen sowie nach dem Status der Philosophie im Kontext eines gelungenen, problemorientierten Philosophieunterrichts. Es wurde beispielsweise deutlich, dass keiner der Ansätze einen vollkommenen Ausschluss der einen oder der anderen Form anstellt, woraus wir erneut schließen können, dass Bild und Sprache, oder anders gesagt, Vorstellung und Sprache sich stets in einem gemeinsamen Geflecht befinden. Auch wenn Tiedemann eine eher exklusivistische Position nach Feldmann vertritt, in dem er eine Grenzziehung zwischen theoretischen und praktischen Elementen vornimmt, die der Philosophie ausschließlich Diskursivität in Form von Begriffen, Argumenten und theoretischem Denken einräumt, so sind auch bei ihm präsentative Formen für den Philosophieunterricht im Endeffekt von Bedeutung.³⁰² Tiedemann hat sicherlich recht mit seiner Behauptung, dass Philosophie nicht allein durch präsentative bzw. praktische Formen praktiziert werden kann. Wir wagen es an dieser Stelle jedoch zu argumentieren, dass Philosophie gleichwohl nicht nur von diskursiven bzw. theoretischen Formen leben kann. Denn auch wenn die Diskursivität im Zuge ihrer Argumente und Begründungen der Philosophie als Fach innewohnt, so kann keine Sprache mit bedeutungsvollen Worten und somit auch keine Argumente hervorgebracht werden, bevor nicht Vorstellungen diesbezüglich in präsentativer Form den menschlichen Geist durchdrungen haben. Aus diesem Grund kommt den präsentativen Formen eine große Bedeutung zu, auch wenn sie vielleicht nicht unbedingt höher zu stellen sind, als die Sprache.

³⁰¹ Markus Tiedemann, „Vorwort“, in *Philosophieren im Theater? eine Studie zur Effizienzmessung pragmatisch-dialogischen Philosophierens in theatralen Prozessen*, von Hubertus Stelzer und Julia Opitz (Bochum: Projektverlag, 2017), 8.

³⁰² Vgl. Klaus Feldmann, *Handelndes Lernen im Philosophieunterricht: Charles S. Peirces pragmatische Maxime im Kontext philosophischer Bildungsprozesse*, Ethik und Bildung (Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS, 2017), 13.

Das passende Maß zwischen diskursiven und präsentativen Formen zu finden, stellt jedoch nicht die einzige Schwierigkeit für einen guten Philosophieunterricht dar, denn es sind weiters auch seine Inhalte, die solch eine Debatte erzeugen. Sicherlich ist es für Schüler*innen von Nutzen, philosophische Inhalte zu erlernen, da sie sich im Laufe ihres Lebens stets Gedanken über das Gelernte machen können, um ihre eigene Meinung fortzubilden. Damit sie sich aber ihre eigene Meinung auch bilden können und stets Argumente hervorbringen können, müssen sie auch lernen, zu philosophieren. Wir schlussfolgern demnach, dass sowohl *das Lernen der Philosophie als auch das Philosophieren lernen* für den Philosophieunterricht bedeutend sind. Um diese Elemente fruchtbar zu machen, braucht es eine *Einheit aus theoretischen und praktischen Elementen, aus diskursiven und praktischen Formen*, deren Verhältnis je nach Unterrichtsziel und Methode bestimmt werden kann. Der Vorschlag einer Einheit zwischen theoretischen und praktischen Elementen tritt im Übrigen auch aus dem Begründungsansatz von Feldmann hervor.³⁰³ Sodann muss auch darauf geachtet werden, wie Seelhorst schreibt, dass die Philosophie weder einen Extremausschlag auf lediglich eine Seite verzeichnet, noch dass sie aufgrund der Vielfalt von Materialien, Methoden und Medien aufgeweicht wird und sich nicht mehr zu begründen weiss.³⁰⁴ Aus diesem Grund gilt unseres Erachtens nach, stets ein angemessenes Verhältnis der besprochenen Faktoren zu ermitteln.

Im nachfolgend letzten Teil dieses Kapitels soll nun der Einsatz von präsentativen Formen im Philosophieunterricht begründet werden. Zwar sind wir gemäß unserer Analyse der Überzeugung, dass für einen gelungenen problemorientierten Philosophieunterricht insgesamt sowohl diskursive als auch präsentative Formen benötigt werden. Allerdings möchten wir anhand dieser Arbeit unter Beweis stellen, dass auch ein überwiegender (und dennoch nicht isolierter) Einsatz präsentativer Formen innerhalb einer Unterrichtsreihe zur Förderung philosophischer Kompetenzen bei Schüler*innen beitragen kann. Um diesem Ziel nachzugehen, beleuchten wir zuerst die wichtigsten präsentativen Medien, die aus dem heutigen Methodenpluralismus entspringen. Anschließend beschäftigen wir uns mit dem bildlichen und kreativen Denken hinsichtlich

³⁰³ Vgl. ebd., 14.

³⁰⁴ Vgl. Seelhorst, „Herausforderungen der Philosophie- und Ethikdidaktik. Hinweise aus Sicht der Unterrichtspraxis.“, Abschn. Anmerkungen aus Sicht der Unterrichtspraxis.

der Bilddidaktik, um die Förderung spezifisch philosophischer Bildkompetenzen zu begründen. Schließlich sollen Grenzen und kritisierende Stimmen beleuchtet und mit befürwortenden Positionen abgewogen werden, um präsentative Formen im Philosophieunterricht als relevant darzulegen.

3.6 Begründung präsentativer Formen für den Philosophieunterricht

Der Streit um die Begründung von diskursiven oder präsentativen Formen im Philosophieunterricht lässt sich nicht nur in Verbindung mit den in dieser Arbeit präsentierten Ansätzen herauslesen, sondern auch aus zahlreichen Lehrbüchern hinsichtlich philosophischer Bildung für den Ethik- und Philosophieunterricht. Nach Brüning sind traditionelle Medien wie Texte und Essays immer noch das Hauptmedium des Philosophieunterrichts, jedoch finden *präsentative Medien* immer mehr ihren Platz.³⁰⁵ So ist beispielsweise nach Runtenberg der Einsatz von Bildern und ihre philosophische Interpretation im Unterricht nun schon seit einigen Jahren verankert.³⁰⁶ Im Gegensatz zu Brüning, gelten für Albus Texte von philosophischen Klassikern nur irrtümlich als zentrales Unterrichtsmedium, da sowohl im historischen als auch im gegenwärtigen Philosophieunterricht ein Hybridkanon von unterschiedlichen Medien etabliert wurde.³⁰⁷ Diese Medien finden sich oft in einer präsentativen Form wieder (wie digitale oder materielle Bilder), sind aber oft auch einer Mischung von präsentativen und diskursiven Formen zuzuordnen (wie Comics, Musik oder Filme). Was *diskursive Medien* betrifft, so können dies Texte in unterschiedlichen Formen sein (wie beispielsweise ein Fragment, ein Traktat, ein philosophischer Dialog, ein philosophischer Essay, usw.), wobei für diese nach Geiß schon seit den 80er Jahren Texterschließungsmethoden vorgeschlagen wurden. Weiters erklärt Geiß, dass dank des philosophiedidaktischen Konsenses des Methodenpluralismus ebenfalls *präsentative Medien* eine philosophische Problemreflexion mit sich bringen, worunter sowohl *metaphorische Textsorten* (wie

³⁰⁵ Vgl. Barbara Brüning, Hrsg., *Ethik/Philosophie Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, 2. Auflage (Berlin: Cornelsen, 2016), 160.

³⁰⁶ Vgl. Christa Runtenberg, *Philosophiedidaktik: Lehren und Lernen*, 1. Aufl. (Stuttgart, Deutschland: utb GmbH, 2016), 41, <https://doi.org/10.36198/9783838546537>.

³⁰⁷ Vgl. Vanessa Albus, „Kanon und Klassiker“, in *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, hg. von Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, und Markus Tiedemann, UTB, Band-Nr. 8617 (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015), 252.

Märchen, Fabeln oder Gleichnisse), *literarische Medien* (wie Romane, Gedichte und Jugendliteratur), *bildliche Medien* (wie Bilder, Cluster/Mindmap/Begriffsnetz, Collagen oder Film) und *interaktive Medien* (wie philosophische Spiele) zu verstehen sind.³⁰⁸ An dieser Stelle kann hinzugefügt werden, dass auch hier viele der präsentativen Medien gar nicht ohne eine Verbindung zur Diskursivität realisierbar wären (wie z.B. Metaphern oder das Begriffsnetz). Dennoch betrachten wir sie als präsentative Formen, weil sie anhand des Zeichenkomplexes in ihrer Ganzheit erschlossen werden müssen, um sie zu verstehen. Außerdem können mit dem heutigen Methodenpluralismus auch die im Zuge dieser Arbeit hervorgebrachten vier Bild-Arten als präsentative Formen ihren Platz im problemorientierten Philosophieunterricht finden. Wie nun eine *philosophische Problemreflexion*, wie zuvor von Geiß zitiert, anhand präsentativer Medien hervorgehen kann, wird aus den nächsten Unterkapiteln ersichtlich.

3.6.1 Bildliches Denken als Kreativität in der Bilddidaktik

Die Bilddidaktik ist für den Philosophieunterricht gemäß Guntermann eine jüngere Erscheinung, wobei die fachdidaktische Literatur sich erst seit Anfang der 90er Jahre intensiv mit dem Bild als Unterrichtsgegenstand auseinandersetzt. Seither finden sich in den Zeitschriften für Philosophiedidaktik verstärkt Reflexionen zu einem Philosophieren anhand von Bildern. Auf Grundlage von Theorien wie jener von Langer als symboltheoretischen Ansatz haben Philosophiedidaktiker wie Volker Steenblock oder Brigitte Wiesen den Einsatz von Bildern in der Oberstufe untersucht.³⁰⁹ Schließlich ist nach Runtenberg insgesamt der Stellenwert von methodischen Fragen der Vermittlung von Philosophie mit Steenblock, Martens, Rohbeck und vielen weiteren verstärkt diskutiert worden und seit 2013 liegt eine differenzierte und philosophisch fundierte Bilddidaktik von Maeger vor.³¹⁰ Aus seiner Bilddidaktik geht hervor, dass der symboltheoretische Ansatz von Langer, den wir hier im Detail analysiert haben, nicht nur in Anbetracht der Unterscheidung zwischen diskursiven und präsentativen Formen interessant ist, sondern weiters auch bilddidaktische Konsequenzen mit sich bringt. Dies

³⁰⁸ Vgl. Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 133.

³⁰⁹ Vgl. Guntermann, „In Bildern denken? – Zum Einsatz des Mediums Bild im Philosophieunterricht“, 191–93.

³¹⁰ Vgl. Runtenberg, *Philosophiedidaktik*, 38; 53; Anmerkung: Vgl. dazu das Werk: Stefan Maeger, *Umgang mit Bildern. Bilddidaktik in der Philosophie.* (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2013).

stellt schließlich den Grund für die Wichtigkeit und Dominanz der heutig brisanten Debatte zwischen Text und Bild in der Philosophiedidaktik dar.³¹¹

Im Zuge der beschriebenen Bilddidaktik kommt nach Martens im Ethik- und Philosophieunterricht in den 90er Jahren somit dem *bildlichen Denken* ein verstärktes Interesse zu, wobei Martens hierfür drei Unterscheidungen vorschlägt: das bildliche Denken kann im *Denken über Bilder (1)* stattfinden und somit über die Rolle des Bildes an sich oder auch die Beeinflussung oder Manipulation durch Bilder behandeln. Weiters kann das bildliche Denken *als äußeres Hilfsmittel (2)* eingesetzt werden, indem Visualisierungen, Illustrationen, Übersichten, Filme o.Ä. für das Philosophieren genutzt werden. Vor allem aber ist das bildliche Denken nach Martens ein *kreativer Prozess (3)*, der sich sowohl in sprachlichen als auch in visuellen Bildern abspielen kann und damit sowohl ein Deuten als auch ein Erfinden solcher Bilder meinen kann. Das *bildliche Denken* kann grundsätzlich sowohl Auftakt, Begleitung als auch Abschluss eines *philosophischen Denkprozesses* darstellen, wobei das diskursive Denken immer einen Begleiter dieses Prozesses repräsentiert.³¹² Insgesamt ist für Martens das Ziel des Philosophieunterrichts, wie wir im Zuge seines Didaktik-Ansatzes bereits feststellen konnten, nicht ohne *Kreativität* erreichbar.

Das *kreative Denken* kann mit einem *Selbst-Denken* gleichgesetzt werden und meint nach Rolf und Wiesen die Fähigkeit der Schüler*innen, etwas zu erzeugen, was ihnen selbst vorher unbekannt war. Sie sollen die Lösung für ein Problem suchen, das aus präsentativen Formen hervortritt: „Dieser Weg enthält eine Lücke, die nur durch eigenes Denken geschlossen werden kann; [die Schüler*innen] müssen die Lösung selbst entdecken; sie sind angehalten, kreativ zu sein.“³¹³ Ein Verfahren im Philosophieunterricht ist demnach gemäß Rolf und Wiesen dann kreativ, wenn die Schüler*innen eigenständig Ideen erzeugen, die Lösungen bzw. Antworten auf philosophische Probleme bzw. Fragen geben. Weiters zielt Kreativität auf Neues und Unerwartetes, was den Grund dafür darstellt, dass Kreativität an sich nicht lehrbar ist. Das einzig wichtige Element, das im Zusammenhang mit einem kreativen Denken auf Schüler*innen-Seite gegeben sein muss, ist der *Erfahrungsbezug eines Problems, der*

³¹¹ Vgl. Maeger, *Umgang mit Bildern. Bilddidaktik in der Philosophie.*, 17.

³¹² Vgl. Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*, 136–38.

³¹³ Rolf und Wiesen, „Bildung durch Bilder – Zur Didaktik und Methodik des bildlichen Denkens“, 135.

anschaulich gegeben sein muss. Insgesamt sind somit die schöpferischen Einfälle das Ergebnis eines intuitiven Denkens, das anschließend in einem diskursiven Denken weiterarbeitet wird.³¹⁴ Das *bildliche* und somit das *kreative Denken* stellen insofern unabdingbare Elemente der heutigen problemorientierten Philosophiedidaktik dar, um eine philosophische Problemreflexion auszulösen. Schließlich kann die Bilddidaktik nach Seelhorst als ein Zweig der Philosophiedidaktik gesehen werden, anhand derer eine spezifisch *philosophische Bildkompetenz* ausgemacht werden kann.³¹⁵

3.6.2 Philosophische Bildkompetenzen

Was nun unter einer *philosophischen Bildkompetenz* zu verstehen ist, möchten wir an dieser Stelle genauer erläutern. Gemäß Runtenberg handelt es sich um eine Kompetenz, Bilder nicht nur zu erkennen, sondern auch kritisch mit ihnen umzugehen und somit Selbst- sowie Weltreflexion auszulösen, womit die Bildungsintention des Philosophieunterrichts begründet werden kann.³¹⁶ Maeger erläutert in seiner detailreichen Bilddidaktik den Begriff der *philosophischen Bildkompetenz* noch genauer, indem er erklärt, dass diese sich anhand von nachhaltigen Lernerfahrungen an Bildern entwickelt. Es muss sich dabei um *Problemstellungen* handeln, die *vom Bild ausgehen* und die von den Schüler*innen erschlossen werden. Das Ergebnis sollte nicht nur *Erkenntnisse*, sondern auch *Handlungs- und Haltungskonsequenzen* für die aktuelle und zukünftige Lebenswelt der Schüler*innen hervorbringen. Diese Produkte sollen dann nicht nur den *Umgang mit Bildern* fördern, sondern auch außerhalb des Bildes befindende *Entscheidungssituationen* und *Fragestellungen* umfassen. Es handelt sich nach Maeger bei der *philosophischen Bildkompetenz* zwar um ein langfristiges und komplexes Ziel, jedoch sollte diese – genauso wie andere Kompetenzen – anhand von überprüfbaren Schritten beobachtet und überprüft werden können. Dem Philosophieunterricht kommt somit die Aufgabe zu, dass die Schüler*innen die entsprechenden Teilkompetenzen erwerben, einüben und reflektieren.³¹⁷ Diesbezüglich hat Maeger einen umfassenden Kompetenzkatalog³¹⁸ zu Bildkompetenzen festgehalten, worin sich beispielsweise zu

³¹⁴ Vgl. ebd., 134–36.

³¹⁵ Seelhorst, „Herausforderungen der Philosophie- und Ethikdidaktik. Hinweise aus Sicht der Unterrichtspraxis.“, Abschn. Der „pictorial turn“ in der Didaktik.

³¹⁶ Vgl. Runtenberg, *Philosophiedidaktik*, 39–40.

³¹⁷ Vgl. Maeger, *Umgang mit Bildern. Bilddidaktik in der Philosophie.*, 455–57.

³¹⁸ Der Kompetenzkatalog ist vorzufinden in: Ebd., 457–59.

erwerbende Kompetenzen wie die nachfolgende vorfindet: „[Die Schüler*innen] erweitern ihr verfügbares Repertoire von Fall zu Fall und entwickeln situations- und problembezogene Kreativität[.]“³¹⁹

Aufgrund der Komplexität und des Detailreichtums dieses ausdifferenzierten Kompetenzkatalogs von Maeger, werden wir diesen hier nicht weiter behandeln. Ein weiterer Grund für dessen Auslassung ist unser Interesse an der *Förderung philosophischer Kompetenzen* bei Schüler*innen, worin *philosophische Bildkompetenzen* bereits enthalten sind. In dem für diese Arbeit vorgeschlagenen Kompetenzmodell von Geiß finden sich somit bereits Bezüge zur *philosophischen Bildkompetenz* innerhalb der *philosophischen Kompetenzen*. Beispielsweise findet sich bei der philosophischen Fragekompetenz, dass anhand von Bildern Probleme zu erkennen/zu formulieren sind. Bei der philosophischen Methodenkompetenz soll beispielsweise ein philosophisches Problem literarisch bearbeitet werden (z.B. anhand eines Märchens oder Theaterstücks) sowie philosophische Positionen theatralisch dargestellt werden (z.B. durch ein Standbild als präsentative Form). Schließlich auch bei der philosophischen Urteils- und Orientierungskompetenz findet sich, dass technisch-medial übermittelte Informationen als persönliches Wissen angeeignet werden sollen.³²⁰

3.6.3 Zum Einsatz von Bildern im Philosophieunterricht

Wie wir bisher feststellen konnten, ist der Einsatz von Bildern bzw. von präsentativen Formen Teil des heutigen Philosophieunterrichts. Nichtsdestotrotz muss deren Einsatz begründet werden, um eine philosophische Problemreflexion sicherzustellen. Anhand der obigen Erörterung konnte konstatiert werden, dass Bilder, wie auch andere präsentative Medien, unabdingbare Bestandteile sind, um philosophische Kompetenzen zu fördern. Sie sind die notwendigen Elemente, welche die Kreativität und somit eine philosophische Problemreflexion bei Schüler*innen fördern.

Bevor wir einige Beispiele zum Einsatz von Bildern im Philosophieunterricht nennen, möchten wir an dieser Stelle verdeutlichen, dass der österreichische AHS-Lehrplan die Förderung des kreativen Potenzials bei Schüler*innen anhand präsentativer Formen

³¹⁹ Ebd., 459.

³²⁰ Vgl. Geiß, „Kompetenzorientierung im Unterricht“, 46–48.

ebenfalls vorsieht: „Zur Förderung des kreativen Potenzials sind Rollenspiele, Fantasiereisen, Gedankenexperimente, Zeichnungen und andere künstlerische Darstellungen, meditative Betrachtungen von Kunstwerken, Arbeiten mit audiovisuellen Impulsen und den Informationstechnologien einzusetzen.“³²¹

Ausgehend von der im Lehrplan festen Eingliederung präsentativer Formen im Zusammenhang mit Kreativität, sollen hier ein paar Umsetzungs-Beispiele genannt werden. Es gibt heute bereits einige spezifische Vorschläge aus zahlreichen Lehrwerken. Eine der Herangehensweisen für den Bild-Einsatz im Zusammenhang mit diskursiven Formen wurde oben bereits anhand der Gedanken von Rolf und Wiesen erläutert, wobei sie vorschlagen, für den Bild-Einsatz dem Fünf-Finger-Modell von Martens zu folgen.³²²

Weitere Herangehensweisen für den Einsatz von Bildern im Philosophieunterricht nennt Guntermann. Sie schlägt beispielsweise vor, Erfahrungen anhand von eigenen Bildern zu gewinnen, wobei Schattenspiele oder auch theatralische Standbilder erarbeitet werden können. Weiters kann auch von den Schüler*innen gefordert werden, nach der Erarbeitung eines philosophischen Textes selbstständig ein Bild dazu zu skizzieren oder zu zeichnen. Wenn das Bild nicht selbst produziert, sondern im Vorab gestellt wird, um beispielsweise eine Thematik einzuführen oder einen Problemraum zu eröffnen, können Assoziationen bzw. Denkblasen neben die Bildelemente geschrieben werden. Weiters kann nach einem Bildtitel gesucht werden und es können auch Fragen an das Bild formuliert werden, um eine nachfolgende Diskussion vorzubereiten.³²³

Wie wir sehen, kann der Bild-Einsatz im problemorientierten Philosophieunterricht sehr vielfältig sein. Um hier einen Überblick zu behalten, schlägt Brüning vor, zwischen dem *Philosophieren über Bilder (1)* und dem *Philosophieren mit Bildern (2)* zu unterscheiden. Beim ersten Vorschlag handelt es sich um die Sichtbarmachung von philosophischen Problemen, wobei verschiedene Funktionen von vorgezeigten Bildern in Betracht zu ziehen sind. Dabei können Bilder eine deskriptive, expressive, sensibilisierende, kommunikative, reflexive oder sogar transzendierende Funktion haben. Hier soll

³²¹ Bundesministerium, „AHS Lehrplan – RIS“, Abschn. Psychologie und Philosophie.

³²² Vgl. Rolf und Wiesen, „Bildung durch Bilder – Zur Didaktik und Methodik des bildlichen Denkens“, 144–46 Anmerkung: Vgl. hierzu die Erörterung aus Kapitel 3.5.

³²³ Vgl. Guntermann, „In Bildern denken? – Zum Einsatz des Mediums Bild im Philosophieunterricht“, 200.

herausgefunden werden, wie diese Elemente miteinander kombiniert werden können und in Zusammenhang stehen.³²⁴ Beim zweiten Vorschlag von Brüning „[...] sind wir nicht nur auf die Rezeption des Sinngehalts von vorgegebenen Bildern angewiesen, sondern wir können auch selbst produktiv tätig werden, indem wir selbst *philosophische Gedanken oder Begriffe mit Hilfe von Bildern ausdrücken*.“³²⁵ Hierbei ist es nach Brüning wichtig, folgende drei Grundformen einzuhalten: (1) eigene Gedanken werden mithilfe von visuellen Symbolen produziert (z.B. etwas zeichnen), (2) das eigene Nachdenken wird angeregt (z.B. Gedanken zum Bild assoziieren und deren philosophische Relevanz herausfinden), und (3) philosophische Begriffe und Theorien werden veranschaulicht (z.B. mithilfe eines Schemas oder Clusters). Brüning bringt in diesem Kontext eine umfassende Liste von kreativen Einsatzmöglichkeiten des Bildes im Philosophieunterricht hervor. Wir nennen hier ein paar davon, um eine Vorstellung von weiteren Einsatzmöglichkeiten neben dem Fünf-Finger-Modell nach Martens und den Vorschlägen von Guntermann zu erhalten. Beispielsweise können die Schüler*innen selbst nach Bildern zu einem bestimmten Thema suchen, die sie dann der Klasse vorstellen. Weiters kann ein Bild sowie ein bestimmter Begriff kommentarlos an die Wandtafel gehängt, bzw. am Beamer vorgezeigt werden, mit dem Ziel, die Schüler*innen die Verbindungen suchen zu lassen. Liegt ein philosophischer Text zur Hand, kann dieser mit einem Bild abgeglichen werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu finden. Auch kann mit einem Steckbrief gearbeitet werden. Das heißt, es liegt beispielsweise eine Bildsammlung vor, und beim Vorlesen eines Steckbriefes soll das dazu passende Bild gefunden werden. Eine weitere interessante Vorgehensweise ist, nicht mit ganzen Bildern, sondern nur mit seinen Teilen zu arbeiten, um philosophische Problemreflexionen auszulösen. Beispielsweise kann ein Bild zerschnitten und als Puzzle wieder zusammengesetzt werden. Es können auch spezifische Teile aus dem Bild herausgeschnitten werden, die dann von den Schüler*innen selbst befüllt und begründet werden sollen. Weiters kann auch zuerst nur ein Teil eines Bildes (sozusagen als Zoom) gezeigt werden und lediglich Schritt für Schritt weitere Bild-Teile aufgedeckt werden. Auch ist immer eine Bilderweiterung möglich, indem Teile des Bildes oder das ganze Bild weitergemalt werden. Diese Beispiele sollen dazu dienen, die Möglichkeit zu

³²⁴ Vgl. Barbara Brüning, *Philosophieren in der Sekundarstufe: Methoden und Medien*, Philosophie und Ethik unterrichten, Band 1 (Weinheim Basel Berlin: Beltz Verlag, 2003), 132–33.

³²⁵ Ebd., 133.

eröffnen, sich nicht nur diskursiv mit philosophischen Inhalten zu beschäftigen, sondern auch präsentative Formen zu nutzen, um praktisch und kreativ tätig zu werden.³²⁶

Um nun noch einen letzten Gedanken im Zusammenhang mit dem soeben genannten Vorschlag der *Bilderweiterung* als Unterrichtsgestaltung zu nennen, schreibt Peters in einem Beitrag über Bilder und Comics. Für ihn sind Comics positive Elemente für den Philosophieunterricht, um schwierige philosophische Fragestellungen erörtern zu können, philosophische Theorien nachzuvollziehen und philosophische Diskussionen auszulösen. Comics genauso wie auch Filme oder Filmausschnitte erlauben den Schüler*innen in schwierige Theorien einzudringen, sich einem philosophischen Problem zuzuwenden, komplizierte und komplexe Theorien zu vereinfachen, Emotionen zu nutzen, sowie ihre Fantasie und somit Kreativität anzuregen.³²⁷

Wir können insgesamt für den Einsatz präsentativer Formen im problemorientierten Philosophieunterricht plädieren, da sie Kreativität und somit eigenständiges Nachdenken auf Schüler*innen-Seite fördern. Wie bereits erwähnt, ist es nicht unsere Absicht, die diskursiven Formen auszuschließen, sondern den Mehrwert der Wechselwirkung von diskursiven und präsentativen Formen zu nutzen. Jedoch trotz der Notwendigkeit dieser Wechselwirkung, möchten wir im nächsten Kapitel mit der Unterrichtsreihe aufzeigen, dass auch eine überwiegende Nutzung präsentativer Formen im Philosophieunterricht durchaus sinnvoll und gewinnbringend sein kann. Abschließend gilt es nach Steenblock zu sagen, dass es das Bild oder auch die Vorstellung ist, die uns Anstoß zum selbstständigen Nachdenken gibt, und nicht bereits vorgegebene rein diskursive Formen: „Das Bild im Philosophieunterricht [...] [gibt] *zu denken* [...] und [erfordert] seinerseits 'Erforschung' und Auseinandersetzung [...]. Plausibel eingesetzt, kann das Bild Anlass zum Gespräch, Motivation, Auslöser von Gefühlen, Gedankenimpuls, schließlich auch Sinnbild eines (philosophischen) Problems sein.“³²⁸

³²⁶ Vgl. ebd., 144–45.

³²⁷ Vgl. Jörg Peters, „Bilder und Comics“, in *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, hg. von Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, und Markus Tiedemann, UTB, Band-Nr. 8617 (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015), 284–86.

³²⁸ Volker Steenblock, *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: praktische Philosophie*, Münsteraner Einführungen Münsteraner philosophische Arbeitsbücher, Bd. 1 (Münster: LIT VERLAG, 2000), 121; Hervorhebung wie im Original.

3.6.4 Kritisierende und befürwortende Positionen

Auch wenn der Einsatz von Bildern mittlerweile fest im Philosophieunterricht eingegliedert ist, gibt es diesbezüglich immer noch Grenzen und Kritiken, wie Runtenberg und Guntermann schreiben.³²⁹ Genauer erläutert Guntermann als Grenze, dass die Philosophie als Fach im Zuge der aufkommenden Methodenvielfalt und somit mit dem Bild-Einsatz nicht aufgeweicht werden soll. Beispielsweise ist es eine Gefahr, wenn passende Bilder aus anderen Fächern wie der Geschichte, Kunst oder Religion übernommen werden, ohne die didaktische Substanz der Philosophie miteinzubeziehen. Eine weitere Grenze beschreibt Guntermann darin, dass beim Einsatz von Bildern philosophische Inhalte nicht reduziert werden dürfen, und dass eine kritische Reflexion des Bildes immer in Betracht zu ziehen ist. Zuletzt soll auch nicht vergessen werden, dass es sich bei der Philosophie von der Genese her um ein textorientiertes Fach handelt und somit das Bild den Text auf keinen Fall ablösen darf. Aber auch umgekehrt sollten Bilder sehr wohl ihren Platz im Philosophieunterricht finden und die eingesetzten Bilder sollten Texte nicht nur dekorieren, indem sie lediglich als Illustration neben der Textarbeit genutzt werden.³³⁰ Insgesamt soll es also das Ziel sein, Bild und Text zu korrelieren und somit eine Einheit zwischen diskursiven und präsentativen Formen anzustreben, wobei ihr jeweiliger Anteil je nach Unterrichtsziel variieren kann.

Neben den Grenzen zum Bild-Einsatz im Philosophieunterricht gibt es nach Maeger auch kritisierende Stimmen. Ein moderner Einwand ist, dass Bilder aufgrund ihrer sinnlich-konkreten Formsprache lediglich abbildend auf Sinnlich-Konkretes verweisen. Jedoch muss diese Kritik nach Maeger abgelehnt werden, da hier das Bildsehen auf rein wiedererkennendes Sehen von Situationen und physischen Gegenständen reduziert wird. Die Typenvielfalt von Bildern als auch das historisch erarbeitete Bildverständnis wird dahingehend einfach ignoriert.³³¹ Eine weitere Kritik lautet, wie Maeger schreibt, dass Bilder keine präzisen Aussagen tätigen und keine logische Folgerichtung von präsentierten Argumenten darstellen können. Diese Kritik am Bild könnte nur dann

³²⁹ Vgl. Runtenberg, *Philosophiedidaktik*, 41; Vgl. Guntermann, „In Bildern denken? – Zum Einsatz des Mediums Bild im Philosophieunterricht“, 194.

³³⁰ Vgl. Guntermann, „In Bildern denken? – Zum Einsatz des Mediums Bild im Philosophieunterricht“, 194.

³³¹ Vgl. Maeger, *Umgang mit Bildern. Bilddidaktik in der Philosophie.*, 27–28.

angenommen werden, wenn dem Bild dieselben Funktionen zugeordnet würden, wie dem Text.³³² Da wir aber inzwischen wissen, dass die soeben aufgezählten Funktionen diskursive Formen darstellen, die sich explizit von den präsentativen Formen unterscheiden, lehnen wir auch diese Kritik am Bild-Einsatz im Philosophieunterricht ab. Außerdem erwähnt auch Mager, dass das Bild ganz eigene symboltheoretische Merkmale aufweist, die durch Offenheit und somit durch einen weit größeren Spielraum gekennzeichnet sind, um individuelle Lernprozesse zu fördern.³³³

Die oben genannten scheinbaren Nachteile des Bild-Einsatzes entpuppen sich nach Maeger vielmehr als ein Vorteil. Da nämlich ein Kernziel des Philosophieunterrichts auch das Philosophieren-Lernen beinhaltet, sind die präsentativen Formen die perfekte Ergänzung zu den diskursiven. Denn befürwortend für das Bild ist nicht nur, dass es ein Mittel zur Veranschaulichung ist, sondern auch, dass es ein Feld vielfältiger Methodenvariation eröffnet.³³⁴ Auch Seelhorst nimmt eine befürwortende Position zu Bildern im Philosophieunterricht ein, da sie eine motivierende Funktion für Schüler*innen haben sowie zur Spekulation und Kreativität einladen. Auch können mit Bildern philosophische Kompetenzen, und sogar im Spezifischen philosophische Bildkompetenzen, gefördert werden. Weiters ist nach Seelhorst beim Einsatz von Bildern ein Mehr zu verzeichnen, da Gedanken nicht linear ausgedrückt werden.³³⁵

In diesem Zusammenhang weisen Bilder auch für Rolf und Wiesen einen großen Wert auf, da sie den Jugendlichen genau dort einen Zugang geben, wo die verbale Sprache ihre Grenzen findet. Denn das didaktische Potenzial des Bildes liegt in seiner Transformationsleistung, sprachlich-diskursives und anschaulich-intuitives Denken miteinander zu verbinden. In diesem Sinne sind auch Rolf und Wiesen davon überzeugt, dass Bilder eigenständiges und kreatives Denken sowie die Motivation der Schüler*innen fördern. Bilder sind somit nicht aus dem Unterricht auszuschließen, sondern vielmehr sollte das in ihnen ruhende didaktische Potenzial genutzt werden, wie Rolf und Wiesen

³³² Vgl. ebd., 24–25.

³³³ Vgl. ebd., 25.

³³⁴ Vgl. ebd.

³³⁵ Seelhorst, „Herausforderungen der Philosophie- und Ethikdidaktik. Hinweise aus Sicht der Unterrichtspraxis.“, Abschn. Der „pictorial turn“ in der Didaktik.

schreiben.³³⁶ Bilder als präsentative Formen sind somit durchaus relevante Mittel, um einen problemorientierten Philosophieunterricht durchzuführen.

3.7 Zusammenfassung

Schon zu Beginn dieses Kapitels konnten wir feststellen, dass die Philosophie als Fach eine *Wechselbeziehung von Theorie und Praxis* anstrebt, sodass sowohl die *philosophischen Inhalte* als auch das *Philosophieren lernen* für die Lebenswelt der Schüler*innen nützlich wird und stets Problemlösungen angestrebt werden. Es konnte gezeigt werden, dass die Philosophie ein bedeutendes Unterrichtsfach darstellt und auch schon seit langer Zeit existiert. Seitdem eine ernstzunehmende Fachdidaktik aus den 1970er Jahren hervorgegangen ist, sind auch zahlreiche Didaktik-Ansätze entstanden, die sich grundsätzlich immer wieder in bestimmten Kontroversen vorfinden. Diese Kontroversen sind bis heute aktuell, da sich aufgrund unterschiedlicher Ansichten darüber, was genau im Philosophieunterricht vermittelt werden soll, keine eindeutige Übereinkunft finden lässt. Seit den schlechten deutschen Resultaten aus der PISA-Studie entfachte sich des Weiteren eine bildungspolitische Debatte sowie ein Kompetenzdiskurs, was zu einem Paradigmenwechsel führte. Ab dem 21. Jahrhundert steht somit auch die Frage im Mittelpunkt, welche Kenntnisse und Fähigkeiten Absolvent*innen von Bildungseinrichtungen aufweisen können. Die Kompetenzorientierung hat in den deutschsprachigen Ländern verschiedene Entwicklungsverläufe angenommen. Da in Österreich nur ein additiver Kompetenzbegriff im Leitfaden zur neuen Reifeprüfung des PuP-Faches verankert wurde, musste dieser einiger Kritik entgegentreten. Um diesem unspezifischen Kompetenzbegriff entgegenzuwirken, gibt es inzwischen ein von Geiß entwickeltes *philosophisches Kompetenzmodell*, in dem ein *bildungstheoretisch-domänenspezifischer Kompetenzbegriff* ausgearbeitet wurde, und der sowohl *Input-* als auch *Output-orientiert* ist.

Für die *Kompetenzorientierung* als Bildungsziel gibt es bis heute sowohl Kritiker als auch Befürworter, jedoch konnten wir aufzeigen, dass die kompetenzorientierte Philosophiedidaktik mit ihren Methoden und Zielen kein Problem, sondern vielmehr ein

³³⁶ Vgl. Rolf und Wiesen, „Bildung durch Bilder – Zur Didaktik und Methodik des bildlichen Denkens“, 133–34; 141.

sinnvoll ausgearbeitetes Unterrichtskonzept darstellt, um Bildungsprozesse gezielt zu initiieren. Vor allem spielt auch die *Problemorientierung* als vermittelndes didaktisches Prinzip zwischen Vermittlung von Inhalten (Wissen) und Kompetenzorientierung (Können) eine bedeutende Rolle, woraus schließlich *philosophische Kompetenzen* entspringen. Hierbei handelt es sich um kognitive Fertigkeiten und philosophische Grundhaltungen, anhand derer einerseits Motivation, Willenskraft und soziale Bereitschaft begünstigt werden. Andererseits werden auch forschend-entdeckendes Lernen sowie die Wahl von handlungsorientierten Unterrichtsformen im Philosophieunterricht gefördert. Die anhand von Geiß etablierten domänenspezifischen philosophischen Kompetenzen erlauben schließlich eine Verbindung von *Inhalten, Problemen und Fertigkeiten*, sodass eine *philosophische Problemreflexion* sichergestellt wird.

Wir möchten an dieser Stelle demnach festhalten, dass die *Problemorientierung* für den heutigen Philosophieunterricht ein sehr wichtiges didaktisches Prinzip darstellt, das seit Ende der 1970er Jahre in der EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen) in Deutschland verankert wurde. Außerdem ist die Problemorientierung nicht nur Vermittler zwischen den Bedürfnissen der Schüler*innen und dem Sachanspruch der Philosophie, sondern sie vermittelt auch Kenntnis und Erkenntnis. Weiters werden Probleme in der Philosophie von den Schüler*innen selbst entdeckt und Problemlösungsstrategien selbstständig angewendet. Auch lernen sie zu verstehen, dass philosophische Probleme oft kontrovers und selten eindeutig gelöst werden können, was sie zur Offenheit und zum Weiterdenken einlädt. Jedenfalls kann ein Problembezug im Philosophieunterricht nur dann geschaffen werden, wenn *lebensweltliche Orientierungsschwierigkeiten* geschaffen werden, was den Grund dafür darstellt, dass der kompetenzorientierte Philosophieunterricht problem- und themenorientiert sein muss. Denn das *Spannungsfeld der Problemorientierung* besteht aus der *Philosophie*, der *Lebenswelt* und der *Wissenschaft*.

Das *Philosophiedidaktische Dreieck* stellt eines der Modelle dar, um eine Problemorientierung im Philosophieunterricht anzugehen. Es ist jedoch eher darauf ausgelegt, eine Epoche, einzelne Disziplinen oder Autoren zu untersuchen. Aus diesem Grund orientieren wir uns für die nachfolgend erstellte Unterrichtsreihe nach dem *Bonbon-Modell* von Sistermann, sodass wir einen gezielten problemorientierten Unterricht anhand der engen und weiten Unterrichtsphasen konzipieren können. Ein

weiterer Vorteil, den wir im Bonbon-Modell sehen, ist, dass die Schüler*innen die Probleme grundsätzlich gemeinsam erarbeiten und somit sinnvolle Diskussionen zu einer gemeinsamen Problemstellung, -formulierung und Lösungsfindung führen. Dadurch fühlt sich keiner ausgeschlossen, denn keine der Meinungen wird über eine andere gestellt und somit auch nicht durch Expertenmeinungen übertroffen, da alle Beiträge von gleicher Bedeutung sind und somit jede*r das Gefühl hat, einen Beitrag geleistet zu haben. Schließlich könnte auch das *Kaffeefiltermodell* von Tiedemann zur Ergänzung der Problemeröffnungsphase genutzt werden, um eine noch genauere Zielführung zu ermöglichen.

Was die in diesem Kapitel besprochenen *Didaktik-Ansätze* betrifft, so geht hervor, dass es sich jeweils um kontroverse Ansichten hinsichtlich der Umsetzung des Philosophieunterrichts handelt. Während das eine Lager das *Lernen der Philosophie* und somit deren *Inhalte* sowie das *stille Nachdenken* befürwortet (Hegel, Rehfus), strebt das andere nach dem *Philosophieren Lernen* und einem *problemorientierten Verständigungsprozess*, um *Autonomie* und *Selbstdenken* zu fördern (Kant, Martens). Auch konnten wir zwischen Gefert und Tiedemann kontroverse Ansichten hervorheben, wobei es sich um die Diskussion zwischen der *Anwendung von diskursiven und präsentativen Formen* im Philosophieunterricht handelt. Während Gefert theatrale Ausdrucksmöglichkeiten als präsentative Formen befürwortet, warnt Tiedemann vor der einseitigen Verwendung präsentativer Formen, da dadurch der Kern der Philosophie gefährdet würde. Nach Tiedemann kommt der Philosophieunterricht nicht ohne die Diskursivität und Argumente und somit nicht ohne Texte aus. Auch bei Rehfus und Martens lässt sich hinsichtlich der Medien für den Philosophieunterricht eine ähnliche Debatte feststellen. Zwar gilt bei Rehfus der Text als *Primärmedium*, ohne den der Philosophieunterricht nicht auskommen würde. Jedoch müssen ebenfalls *Sekundärmedien* wie *Bilder* herangezogen werden, um Entdeckungszusammenhänge herzustellen. Martens hingegen erwähnt sowohl den *rationalen Diskurs* als auch *praktisches Können* als für den Philosophieunterricht notwendig und inkludiert somit sogleich diskursive als auch präsentative Mittel.

Die aufgezeigten widerstrebenden Lager existieren bis heute, jedoch nach unserer Analyse können wir feststellen, dass eine Einheit aller angegebenen Elemente wohl die passende Lösung ist, um einen gezielten problemorientierten Philosophieunterricht

anzustreben, der somit auch einer Methodenvielfalt nachgeht. Dies bedeutet, dass es unserer Meinung nach für den heutigen Philosophieunterricht in Österreich unabdingbar ist, sowohl philosophische Inhalte zu erlernen als auch Philosophieren zu lernen. Auch ist das stille Nachdenken ebenso ein wichtiger Faktor wie der gemeinsame dialogische Austausch. Auch was diskursive und präsentative Formen betrifft, so soll das passende Maß ihrer Anwendung gefunden werden. Weder diskursive noch präsentative Medien dürfen aus dem Unterricht ausgeschlossen werden, da wir einerseits ihre Einheit für die ganzheitlichen Erfahrungen beim Menschen benötigen und andererseits Bild und Sprache sich in einem gemeinsamen Geflecht befinden. Legitim ist es jedoch, ihre Anteile je nach Unterrichtsziel zu variieren. Wir konnten im Zuge dieser Arbeit unter Beweis stellen, dass präsentative Formen geeignete Mittel sind, um die *Kreativität* sowie *philosophische Kompetenzen* bei Schüler*innen zu fördern, sowie dass sie des Weiteren unabdingbare Elemente sind, um *philosophische Problemreflexionen* auszulösen.

Um dies nun noch praktisch umzusetzen, findet sich im nächsten Kapitel eine Unterrichtsreihe von acht Stunden zum problemorientierten Philosophieunterricht hinsichtlich des Themas *Freiheit* vor. Die oben erwähnte *Methodenvielfalt* ist unserer Meinung nach sehr wichtig für den heutigen Philosophieunterricht. Nichtsdestotrotz muss darauf geachtet werden, dass die Philosophie als Fach nicht aufgeweicht wird und deswegen sind die hierzu besprochenen Grenzen stets in Betracht zu ziehen, damit eine *kritische Bildreflexion* sowie eine *philosophische Problemreflexion* sichergestellt werden kann. Auch haben wir verschiedene *präsentative Formen* für den Philosophieunterricht kennengelernt, worunter sowohl die ausgearbeiteten vier Bild-Arten aus Kapitel 2 als auch weitere präsentative Formen wie beispielsweise der Comic, der Film, literarische Texte, Theaterarbeit, Spiele und vieles mehr zu verstehen sind. Diese präsentativen Formen lassen sich je nach Möglichkeit mit Einbezug der diskursiven Elemente ebenfalls in die schematische Darstellung der vier Bild-Arten einordnen. Beispielsweise könnte man den Comic oder auch ein Video als materielles Bild (*picture*) einordnen, welches diskursive Anteile beinhaltet. Ein Theaterstück könnte man als eine Mischung aus *picture* und *image* verstehen, welches je nach Aufgabenstellung ebenfalls diskursive Elemente beinhaltet. Damit die in dieser Arbeit von mir hervorgebrachte schematische Darstellung der vier Bild-Arten ebenfalls ihren Nutzen hat, wird diese am Ende der Unterrichtsreihe gemeinsam mit den Schüler*innen behandelt, sodass analytisch festgestellt werden kann,

welche Bild-Arten wir im Zuge der Unterrichtsreihe zum Thema *Freiheit* verwendet haben.

Insgesamt kann demnach konstatiert werden, dass die präsentativen Formen alle unter den von uns erarbeiteten Bildbegriff fallen und somit als *Bilder* im problemorientierten Philosophieunterricht zum Einsatz kommen, da wir alle genannten Varianten als etwas *Ganzes*, als eine *Gestalt* wahrnehmen. Auch soll an letzter Stelle noch erwähnt werden, dass gerade auch die Bilderflut ein Argument dafür darstellt, weshalb Schüler*innen im heutigen Zeitalter ihre Haltungen gegenüber Bildern stets trainieren und reflektieren sollten.

4 Gestaltung einer Unterrichtsreihe zum Thema Freiheit

Dieser praxisorientierte Teil verfolgt das Ziel, die behandelten theoretischen Aspekte aus Kapitel 2 und 3 miteinander zu verknüpfen, um anhand der Konzeption einer Unterrichtsreihe die Forschungsfrage praktisch zu beantworten. Dank der theoretischen fachlich-philosophischen Abklärung wissen wir, was genau unter einem *Bild* im Kontext dieser Arbeit zu verstehen ist. Sowohl präsentative Medien im Allgemeinen als auch die in dieser Arbeit aufgestellten vier Bild-Arten gehören in den Bereich der präsentativen Formen, die wir alle als eine Gestalt und somit als ein Bild wahrnehmen. Dank der theoretisch-didaktischen Abklärung konnte ermittelt werden, was unter dem *österreichischen Philosophieunterricht* zu verstehen ist und weiters konnten auch die Begriffe der *Problemorientierung* sowie der *philosophischen Kompetenzen* genauer bestimmt werden. Um dieses Vorhaben der Gesamtverknüpfung abzurunden, weisen wir nun der Unterrichtsreihe noch ein philosophisches Thema zu, welches zu den behandelnden Themen gemäß AHS-Lehrplan in Österreich zum PuP- und Ethikunterricht gehört. In diesem Zusammenhang haben wir uns für den Themenbereich der *Freiheit* entschieden, denn dies ist nicht nur ein Thema, welches uns Menschen generell stark im Alltag beschäftigt, sondern auch in der Philosophie einen wichtigen und besonderen Stellenwert einnimmt. Aufgrund des Umfangs der bisher behandelten theoretischen Aspekte, die alle eine Notwendigkeit der Behandlung im Zuge dieser Arbeit aufweisen, verzichten wir an dieser Stelle auf eine zusätzliche fachliche Abklärung zum Thema Freiheit in der Philosophie und setzen für die Konzeption der Unterrichtsreihe die inhaltlichen Bezüge zum Thema voraus.

4.1 Vorhaben

Um die Forschungsfrage praktisch beantworten zu können, ist es hierbei notwendig auf die Frage *Wie?* einzugehen. Um diesem Ziel nachzugehen, wird eine Unterrichtsreihe von acht Stunden zum Thema *Freiheit* in der Philosophie konzipiert, sodass die *Art und Weise* des Bild-Einsatzes in einem problemorientierten Philosophieunterricht aufgezeigt wird, mit dem Bestreben die philosophischen Kompetenzen bei Schüler*innen zu fördern. Es soll darauf hingewiesen werden, dass es sich bei der vorgestellten Unterrichtskonzeption natürlich um ein Beispiel handelt. Dieses Beispiel kann in diesem Sinne als ein Gerüst

bzw. als eine Vorlage für Philosophie-Lehrer*innen angesehen werden. Es spräche selbstverständlich auch nichts dagegen, die Unterrichtskonzeption im Hinblick auf die Forschungsfrage und der behandelten theoretischen Konzepte neu aufzurollen, da sich eine Reihe von Möglichkeiten zur Unterrichtsumsetzung bieten. Ganz im Sinne dieser Arbeit sind demnach der Kreativität keine Grenzen gesetzt.

Der Themenbereich der Freiheit in der Philosophie bietet sehr viele Möglichkeiten für den Unterricht, da es sich um ein sehr breites Thema mit vielen verschiedenen Zugängen handelt. Bereits für den Freiheitsbegriff an sich gibt es (wie auch beim Bild) keinen Oberbegriff, sondern das Freiheits-Verständnis setzt sich aus verschiedenen Begriffen der Freiheit zusammen, wozu in der Philosophie mehrere philosophische Positionen eingenommen worden sind. Auch können verschiedene Bereiche aus der Lebenswelt im Hinblick der Freiheit hinterfragt und problematisiert werden, wobei die Schüler*innen auch ihre eigenen Freiheitserfahrungen ermitteln werden. Unser Vorhaben ist es, sowohl die Erfahrungen, Begriffe als auch Positionen zur Freiheit als Unterrichtsgegenstand abzudecken, sodass die Schüler*innen ein genaues Verständnis der Freiheitsproblematik etablieren und ihre philosophischen Kompetenzen im Hinblick des Themas gefördert werden können. Die letzten beiden Stunden der Unterrichtsreihe werden dann im Interesse der in dieser Arbeit behandelten Bild-Aspekte einer Bild-Analyse gewidmet, wobei Schüler*innen sich neben dem philosophischen Thema der Freiheit auch dem Bild-Verständnis annähern, indem herauszufinden sein wird, inwiefern während der gesamten Unterrichtsreihe Bilder verwendet wurden.

Hinsichtlich der Methodik orientiert sich die Unterrichtsreihe grundsätzlich nach dem Bonbon-Modell von Siermann, indem verschiedene Phasen auf die jeweiligen Stunden angewendet werden. In diesem Zusammenhang möchten wir einen besonderen Wert auf die Phasierung der einzelnen Unterrichts-Abschnitte legen. Gleichzeitig soll aber darauf hingewiesen werden, dass die Phasierungen grundsätzlich in Hinführung, Problematisierung, Problembearbeitung, Sicherung und Transfer gegliedert werden. Dies bedeutet, dass die selbstgesteuert-intuitive Problemlösung sowie die angeleitet-kontrollierte Problemlösung innerhalb der Phasierungen von Problematisierung und Problembearbeitung realisiert werden, da es sich um offene Unterrichtsphasen handelt, die oft in Partner- oder Gruppenarbeit, oder auch in einem Lehrer-Schüler-Gespräch abgehandelt werden. Hinsichtlich der philosophischen Kompetenzen orientieren wir uns

nach dem etablierten domänenspezifischen Kompetenzmodell von Geiß. Damit insgesamt eine Problemorientierung sichergestellt werden kann, orientieren sich die einzelnen Unterrichts-Etappen der Feinplanung jeweils nach Leitfragen, sodass die fachdidaktischen Überlegungen hinter jedem Vorhaben hervortreten. Des Weiteren wird ein Augenmerk daraufgelegt, dass die gesamte Unterrichtsreihe möglichst abwechslungsreich gestaltet wird, sodass sowohl Methoden als auch Sozialformen stets variieren. Auch sollen die Schüler*innen nicht nur philosophische Inhalte, sondern auch Philosophieren lernen dank der problemorientierten Herangehensweise. Die in dieser Arbeit behandelten präsentativen Formen sollen den Vordergrund des Unterrichts darstellen, wobei natürlich nicht auf diskursive Elemente verzichtet wird, um insgesamt einen guten problemorientierten Unterricht durchzuführen. Damit auch die Forschungsfrage stets im Fokus bleibt, möchten wir sie an dieser Stelle nochmals zitieren:

*Wie können Bilder im österreichischen Philosophieunterricht eingesetzt werden, um im Sinne einer Problemorientierung die philosophischen Kompetenzen bei Schüler*innen zu fördern?*

Bei der Gestaltung der Unterrichtsreihe gehen wir davon aus, dass wir uns in einer 8. Klasse AHS mit 20 Schüler*innen befinden, wobei wir zwei Wochenstunden in Form einer Doppelstunde zur Verfügung haben. Die Rechtsvorschrift für Lehrpläne aus Österreich (Allgemeinbildende höhere Schulen) sieht das Thema der Freiheit heute im Spezifischen für den Ethik-Unterricht vor. Jedoch kann das Thema der Freiheit auch im Philosophieunterricht unter „Grundfragen der Ethik“ oder auch unter „Anthropologische Entwürfe“ eingegliedert werden.³³⁷

Die fachdidaktischen Beschreibungen für ein detailliertes Verständnis der jeweiligen Unterrichts-Einheiten finden sich im nächsten Kapitel vor. Daran anschließend wird die gestaltete Unterrichtsreihe interpretiert und reflektiert. Auch ihr Nutzen und deren Bewertung für die Wissenschaft sowie für aktuelle und zukünftige PuP-Lehrer*innen wird in Anschluss aufgezeigt. Die Raster für die Grob- und Feinplanung sowie alle entsprechenden Unterrichtsmaterialien sind im Anhang vorzufinden. Der Erwartungshorizont wird hinsichtlich des Umfangs der Arbeit nicht im Detail

³³⁷ Vgl. Bundesministerium, „AHS Lehrplan – RIS“, Abschn. „Ethik“ und „Psychologie und Philosophie“.

ausgearbeitet. Das heißt, es finden sich für die gestellten Arbeitsblätter keine Lösungsvorschläge in dieser Arbeit vor. Nichtsdestotrotz wird in den anschließenden fachdidaktischen Beschreibungen hin und wieder ein kurzer Einblick in einen Erwartungshorizont geschildert, damit dieser dennoch nicht ganz ausbleibt.

4.2 Fachdidaktische Beschreibung der Unterrichtsreihe

4.2.1 Erste Stunde: Fremde und persönliche Freiheitserfahrungen ermitteln

Es handelt sich beim Unterrichtseinstieg in das Thema *Freiheit* um die Problemeröffnungsphase, wobei die Schüler*innen selbstständig Verknüpfungspunkte zwischen ihrer Lebenswelt und dem philosophischen Themenbereich schaffen sollen. Den Schüler*innen wurde in der vorangehenden Stunde bereits das neue Thema der *Freiheit* angekündigt mit dem Hausübungs-Auftrag, dass jede*r von ihnen *zwei Bilder* in die nächste Stunde mitbringen soll (physisch oder digital), wovon sie meinen, dass sich jemand einmal frei und einmal unfrei fühlt. Diese Ankündigung gemeinsam mit dem Arbeitsauftrag soll für Transparenz sorgen, sodass die erste Unterrichtsstunde hinsichtlich der Hinführung zum Thema reibungslos ablaufen kann.

Die Unterrichtssequenz beginnt mit den mitgebrachten Bildern der Schüler*innen, wobei davon auszugehen ist, dass diese mit *pictures* in den Unterricht kommen werden. Das Material 1 im Anhang soll mögliche Beispiele darstellen, was für Bilder Schüler*innen mitbringen könnten. In einem ersten Schritt sollen sie sich 5 Minuten in Einzelarbeit über die folgende Frage Gedanken machen: *Inwiefern fühlt sich die Person auf euren mitgebrachten Bildern frei bzw. unfrei?* In einem zweiten Schritt sollen sie sich innerhalb weiterer 5 Minuten mit einer zweiten Person in Partnerarbeit zusammensetzen, um sich gegenseitig über die Bilder sowie über die gefundenen Antworten zu der gestellten Frage auszutauschen. In einem dritten Schritt sollen die Erkenntnisse kurz im Plenum vorgestellt werden. Bei dieser Hinführungs-Phase von insgesamt 15 Minuten sollen fremde Freiheitserfahrungen (von den Personen auf den Bildern) wahrgenommen, beschrieben und mitgeteilt werden.

Damit nicht nur fremde, sondern auch persönliche Freiheitserfahrungen ermittelt werden, werden den Schüler*innen nun die folgenden Fragen zur Problematisierung gestellt:

Fühlt ihr euch in eurer jetzigen Situation frei oder unfrei? Warum? Hier sollen sie während zehn Minuten in Partnerarbeit (Partner*in von zuvor) unangeleitet ihre persönliche Freiheitserfahrung ermitteln und mit dem Partner/der Partnerin diskutieren. Diese Phase dient dazu, dass die Schüler*innen sich selbstständig dem Problem der Freiheit annähern und ihre eigene Lebenswelt mit der Beantwortung der Leitfrage verknüpfen. Nach der ersten Annäherung wird das Problem nun angeleitet bearbeitet, indem während weiteren zehn Minuten in einem Lehrer-Schüler-Gespräch verschiedene Antworten auf die folgende Frage gesucht werden: *Was meinst du denn damit, dass du frei/unfrei bist?* Hier werden die Schüler*innen sehen, dass sie sich uneinig sind, da sich die einen frei fühlen dank Möglichkeiten und die anderen unfrei wegen Abhängigkeiten und Aufgaben. In den letzten 15 Minuten der Unterrichtsstunde wird diese Einsicht anhand von konkreten Beispielen an der Tafel gesichert mit der folgenden Leitfrage: *Welche Beispiele kannst du für deinen Freiheitszustand (frei/unfrei) nennen? Begründe deinen Freiheitszustand im Kontext der genannten Beispiele.* Die Schüler*innen sollen hier ihren persönlichen Freiheitszustand anhand der persönlichen Freiheits- bzw. Unfreiheitserfahrungen formulieren, begründen und präsentieren. Wenn den Schüler*innen keine Beispiele von selbst in den Sinn kommen, dann bringe ich Beispiele wie: *Bist du denn zum Beispiel frei in der Schule?* Dank der Sicherung des Tafelbildes soll die Uneindeutigkeit des Freiheitsbegriffs bereits zum Ersten Mal sichtbar gemacht werden, sodass diese in der zweiten Stunde deutlich erkannt werden kann.

4.2.2 Zweite Stunde: Uneindeutigkeit von Freiheitszuständen erkennen

Die Schüler*innen sollen in dieser zweiten Stunde die Uneindeutigkeit von Freiheitszuständen deutlich erkennen und schließlich zu der Einsicht kommen, dass die unterschiedlich genutzten Freiheitsbegriffe (frei/unfrei) aufeinander bezogen sind. Damit dies gelingen kann, wird nun zuerst in einer zweiten Problembearbeitung von zehn Minuten das Problem auf den Begriff gebracht, indem die Schüler*innen sich mit der Uneindeutigkeit auseinandersetzen. Dafür wird ihnen die folgende Leitfrage gestellt: *Warum seid ihr euch in euren Freiheitsverständnissen uneinig? Wo liegt das Problem?* Anhand eines Lehrer-Schüler-Gesprächs werden die Schüler*innen erkennen, dass sie für ihre Freiheitszustände jeweils zwei unterschiedliche Freiheitsbegriffe verwendet haben. Diese Einsicht wird an der Tafel gesichert mit der Leitfrage: *Was macht nun das Freiheitsverständnis aus?* Hiermit werden die Freiheitsverständnisse der Schüler*innen

nicht nur erläutert, sondern auch zu vorherigen Verständnissen und Erfahrungen in Beziehung gesetzt und begründet. Auch erlaubt diese Vorgehensweise die Sicherung der gegenseitigen Bezogenheit der bisher verwendeten Freiheitsbegriffe.

Die bisher erworbenen Kompetenzen und Erkenntnisse werden nun in einer Transferphase auf neues Material angewendet. Hierfür wird das Material 2 (Arbeitsblatt Fabeln) verwendet, wobei die eine Hälfte der Klasse das Arbeitsblatt A und die andere Klassenhälfte das Arbeitsblatt B erhält. Die Schüler*innen lesen sich zuerst in Einzelarbeit die Fabel durch, bevor sie sich mit einer Person der gleichen Fabel zusammensetzen und dann gemeinsam die Fragen darauf beantworten. Dafür haben sie zehn Minuten Zeit, woraufhin sie sich in weiteren zehn Minuten mit einem Team der anderen Fabel zusammensetzen, um sich gegenseitig ihre Fabeln sowie die dazu beantworteten Fragen zu erläutern. Gemeinsam sollen hauptsächlich die Antworten auf die folgenden beiden Leitfragen gefunden werden: *Welches Freiheitsverständnis findet ihr in den Fabeln vor? Könnte das Freiheitsverständnis auch anders interpretiert werden?* Hier sollen die Schüler*innen die gegenseitige Bezogenheit der unterschiedlichen Freiheitsbegriffe (Freiheit/Unfreiheit) aktiv anwenden. Beispielsweise könnten sie für das Pferd argumentieren, dass dieses zwar unfrei ist wegen seiner Arbeit, die es für den Menschen leistet. Gleichzeitig ist dieses aber insofern frei, dass es freien Zugang zu Futter, Pflege und Wärme hat. Beim Wolf würde die Argumentation umgekehrt ausschauen. Bei den jungen Vögeln könnte man zwar auch fast wie für das Pferd argumentieren, jedoch erscheint dies schwieriger, da Vögel an sich schon als Freiheitswesen definiert werden, die deutlich mehr Raum brauchen, als sich in einem kleinen Käfig zu befinden. Insofern könnte man im Falle eines Engpasses bei den Vögeln die Leitfrage auf den Menschen verlagern, da die Fabelwesen ja auch menschliche Eigenschaften annehmen (z.B.: *Stellt euch vor, die jungen Vögel wären Menschen in einem Gefängnis. Welches Freiheitsverständnis ordnet ihr ihnen dann zu? Und könnte dieses Freiheitsverständnis auch anders ausschauen?*). Neben der beschriebenen Hauptleitfrage werden auf den Arbeitsblättern auch andere Fragen und Aufgaben zum allgemeinen Verständnis der Fabel gestellt. Dabei handelt es sich um Fragen zur Situation, zu den Fabelwesen sowie zum Endergebnis der Fabel. Auch sollen sie der Fabel einen neuen Titel geben, weil dies die Schüler*innen dazu veranlasst, die bereits vorhandenen Freiheitsbegriffe im Titel umzuinterpretieren. Am Ende dieser

Transferphase erhalten die Schüler*innen zur Vervollständigung ihrer Unterlagen das jeweils andere Arbeitsblatt (Schüler*innen, die das Arbeitsblatt A bearbeitet hatten, erhalten das Arbeitsblatt B zur Vervollständigung, und umgekehrt). In einer zweiten Transferphase im Hinblick auf die Fabel-Aufgabe sollen die Schüler*innen nun in einem Lehrer-Schüler-Gespräch die folgende Leitfrage beantworten: *Warum können die Freiheitsverständnisse in den Fabeln uminterpretiert werden?* Diese Aufgabe schließt das Verständnis zur vorherigen Transfer-Aufgabe, wobei die Schüler*innen ihre gewonnenen Erkenntnisse dieser beiden ersten Stunden nun erläutern, zueinander in Beziehung setzen und begründen.

4.2.3 Dritte Stunde: Freiheitsbegriffe entdecken und aufeinander beziehen

Die dritte Stunde beginne ich mit einer Anknüpfung an die bereits erarbeiteten Inhalte, indem ich die Schüler*innen im Stundeneinstieg nach den bereits gewonnenen Erkenntnissen frage: *Welche Erkenntnisse haben wir in der letzten Doppelstunde hinsichtlich dem Thema Freiheit gewonnen?* In den nächsten zehn Minuten werden die Schüler*innen zu einer weiteren Problematik hingeführt, wobei es darum gehen soll, zu erkennen, dass es noch mehr Freiheitsbegriffe als frei und unfrei bzw. Freiheit und Unfreiheit gibt. Hierfür stelle ich in einem Lehrer-Schüler-Gespräch die folgenden Leitfragen: *Welche Arten von Freiheiten gibt es eurer Meinung nach noch? Welche Freiheiten haben wir als Menschen?* Die Sammlung weiterer Freiheitsbegriffe wird an der Tafel festgehalten. Die Fragen sind bewusst offen gestaltet, sodass die Schüler*innen alle möglichen Freiheitsbegriffe nennen können, die ihnen in den Sinn kommen, um ihren Horizont hierzu zu erweitern. Dabei ist davon auszugehen, dass wir nicht nur philosophische, sondern auch Alltagsbegriffe zur Freiheit notieren werden. Die Auflistung der Freiheitsbegriffe könnte wie folgt aussehen: Gedankenfreiheit, Barrierefreiheit, Bewegungsfreiheit, Religionsfreiheit, Meinungsfreiheit, Entscheidungsfreiheit, Wahlfreiheit, etc.

In einem weiteren Schritt werden die Begriffe erneut problematisiert, indem die folgende Leitfrage gestellt wird: *Inwiefern hängen die notieren Freiheitsbegriffe zusammen?* Dafür wird den Schüler*innen ein Arbeitsblatt zu den Freiheitbegriffen ausgeteilt (Material 3), worauf sie zuerst die bereits festgehaltenen Freiheitsbegriffe von der Tafel in einem

vorgegebenen Feld notieren, und dann die gestellte Frage in Partnerarbeit während fünf Minuten beantworten. Hier werden die Schüler*innen erkennen, dass diese weiteren Begriffe zur Freiheit ebenfalls zusammenhängen, beispielsweise indem sie erklären, dass man nur dann Religionsfreiheit haben kann, wenn man auch die Wahl- oder Entscheidungsfreiheit hat, sich für seine eigene Religion zu entscheiden. In einem nächsten Schritt gehen wir mit dem gleichen Arbeitsblatt innerhalb von zehn Minuten gemeinsam im Plenum weitere Freiheitsbegriffe durch, um ein kohärentes Freiheitsverständnis zu entwickeln. Dabei orientieren wir uns an der Systematisierung der Freiheitsbegriffe nach Geiß.³³⁸ Den Schüler*innen wird hierzu die folgende Leitfrage gestellt: *Nach welchem Freiheitsverständnis orientieren wir uns?* Um diese Frage beantworten zu können, lesen die Schüler*innen zuerst im Plenum die weiteren Freiheitsbegriffe auf dem Arbeitsblatt vor, wobei sie neue Freiheitsbegriffe kennenlernen werden, die sie zuvor noch nicht unbedingt selbst genannt hatten. Es handelt sich dabei um folgende Freiheitsbegriffe: negative Freiheit, positive Freiheit, objektive Freiheit, subjektive Freiheit, Wahlfreiheit, Handlungsfreiheit und Willensfreiheit. Hier werden sie herauslesen, dass die negative Freiheit Voraussetzung für die positive Freiheit darstellt und dass aus der Willensfreiheit immer auch der Begriff der Verantwortung folgt.

Um das Verständnis des Zusammenhangs der Freiheitsbegriffe zu festigen, wird hierzu die folgende Leitfrage gestellt: *Ist es möglich, das von uns erarbeitete Freiheitsverständnis in einem Satz zusammenzufassen?* Die vorgeschlagenen Antworten werden an der Tafel festgehalten und somit gesichert. Schließlich sollen sie in den letzten zehn Minuten das Freiheitsverständnis in ein vorgegebenes Schema einordnen. Es handelt sich hierbei um eine Transferaufgabe, die sich ebenfalls demselben Arbeitsblatt befindet. Dazu wird ihnen die folgende Leitfrage gestellt: *Wie ordnest du die soeben kennengelernten philosophischen Freiheitsbegriffe in das Schema ein?* Dank dieses Schemas wird das Freiheitsverständnis auf einen Blick zusammengefasst und kann zu späteren Zeitpunkten zur Erinnerung dienen. Bevor es in die nächste Stunde geht, wird die Lösung des Schemas gemeinsam besprochen.

³³⁸ Vgl. Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 192–93.

4.2.4 Vierte Stunde: Fallbeispiele begründen und Freiheitsbegriffe kreativ darstellen

Das erarbeitete Freiheitsverständnis sollen die Schüler*innen nun in einer weiteren Transferaufgabe anhand von Fallbeispielen diskutieren und begründen. Hierzu beurteilen sie während 15 Minuten in Partnerarbeit sechs Fallbeispiele (Material 4) und ordnen sie den erlernten Freiheitsbegriffen zu anhand der folgenden Leitfragen: *Welche Freiheitsbegriffe treffen auf die Fallbeispiele zu? Was fällt euch auf?* Dank dieser Aufgabe soll nun auf einen einzigen Blick auf die ausgefüllte Tabelle nochmals ersichtlich werden, dass die Freiheitsbegriffe aufeinander bezogen sind und dass der Freiheitsbegriff auch weiter gedacht werden kann.

In den nächsten zehn Minuten wird in einer Problembearbeitung in einem Lehrer-Schüler-Gespräch die Frage aufgeworfen: *Wie beantwortest du jetzt die nachfolgende Frage: Fühlst du dich in der Schule frei oder unfrei? Warum?* Hier sollen sie nun ihren eigenen Standpunkt hinsichtlich des Freiheitsverständnisses und anhand von mehreren Freiheitsbegriffen erläutern. Es ist davon auszugehen, dass die Erklärungen von den Schüler*innen nun viel differenzierter ausfallen, als zu Beginn der Unterrichtsreihe, sodass sie nun die gegenseitige Bezogenheit der Freiheitsbegriffe anwenden. Schließlich sollen sie ihre bisher erarbeiteten Erkenntnisse diesbezüglich in einer letzten Transferaufgabe anwenden: *Wie könnt ihr die von uns erarbeiteten Freiheitsbegriffe in kreativen Standbildern theatralisch darstellen?* Um diese Aufgabe ausführen zu können, werden die Schüler*innen nach Zufallsprinzip anhand von UNO-Karten (nach Farben) in vier Gruppen zu je fünf Schüler*innen aufgeteilt. Auch erhalten sie nach der Gruppeneinteilung zu der gestellten Arbeitsaufgabe ein Arbeitsblatt, wonach sie sich für ihre Übungsphase orientieren können. Für das Einüben der Standbilder haben die Schüler*innen 15 Minuten Zeit und sie wählen selbst, welche der Freiheitsbegriffe sie in einer Situation prägnant darstellen möchten, und ob sie ein einzelnes oder mehrere Standbilder nacheinander präsentieren möchten. Wichtig ist dabei nur, dass die gegenseitige Bezogenheit der ausgewählten Freiheitsbegriffe zur Erscheinung kommt. In den letzten zehn Minuten werden die erarbeiteten Standbilder im Plenum vorgestellt, wobei alle restlichen Schüler*innen als Zuschauer*innen die Aufgabe erhalten, die dargestellten Freiheitsbegriffe in den Standbildern zu erraten und ihre Entscheidungen sogleich zu erläutern und zu begründen. Dafür orientieren wir uns im Plenum nach der

Frage: *Welche Freiheitsbegriffe kommen hier zum Ausdruck?* Durch diese Präsentationsphase im Plenum werden die in diesen beiden Stunden erlernten und bearbeiteten philosophischen Freiheitsbegriffe aktiv und kreativ umgesetzt.

4.2.5 Fünfte Stunde: Zwei philosophische Positionen zur Freiheit ermitteln und das Libet-Experiment beurteilen

Nachdem das Begriffsfeld zur Freiheits-Thematik in der Philosophie erarbeitet und gesichert wurde, sollen die Schüler*innen nun zwei philosophische Positionen zur Freiheit sowie das Libet-Experiment kennenlernen und verstehen. Die Hinführung und die Problematisierungs-Phase dieser Stunde dienen dazu, dass die Schüler*innen nun lernen, diese Begriffe zu hinterfragen und anhand philosophischer Positionen philosophische Problemreflexionen durchzuführen. In den ersten fünf Minuten der Stunde werden die Schüler*innen zur Problematik hingeführt mit der Leitfrage: *Hast du denn einen freien Willen?* Durch das Aufwerfen dieser Frage verstehen sie, dass die behandelten Begriffe auch hinterfragt werden können und sollen. Diese Leitfrage besprechen wir gemeinsam im Plenum. Danach sollen die Willens- und die Handlungsfreiheit in weiteren fünf Minuten in einem Lehrer-Schüler-Gespräch hinterfragt werden, indem die Schüler*innen versuchen, die folgende Leitfrage zu beantworten: *Kann man tun und wollen, was man will?* Da die Frage etwas provokant wirkt, bewegt dies die Schüler*innen umso mehr, hierauf eine Antwort finden zu wollen, und sie werden auch hier wieder merken, dass sie sich nicht unbedingt einer Meinung sind.

In der Problembearbeitungsphase werden den Schüler*innen zwei diskursive Texte von zwei unterschiedlichen philosophischen Positionen mit dazugehörigen Fragen zur Beantwortung ausgeteilt. Hier erhält wieder die eine Hälfte der Klasse das Arbeitsblatt A (Material 6, Position zum Indeterminismus) und die andere Klassenhälfte das Arbeitsblatt B (Material 6, Position zum Determinismus). Wir orientieren uns bewusst an zwei sehr unterschiedlichen Positionen, anhand derer sich später gut eine philosophische Diskussion mit markant unterschiedlichen Standpunkten führen lässt. Für den Indeterminismus handelt es sich um einen argumentativ dichten Textausschnitt von Aristoteles, während der Determinismus von Schopenhauer in einem ebenfalls argumentativ dichten Text auf der anderen Seite behandelt wird. Die Schüler*innen

ermitteln anhand der Texte, was die beiden Philosophen jeweils zum freien Willen sagen, indem sie in einem ersten Schritt in Einzelarbeit die jeweiligen Textausschnitte lesen und verstehen. In einem zweiten Schritt gehen die sie mit einem Schüler oder einer Schülerin der gleichen Position in Partnerarbeit zusammen, um die Fragen auf dem Aufgabenblatt zu beantworten. Das Ziel ist es hierbei, dass sie sowohl das philosophische Problem als auch die Kernaussage des Textes ermitteln, indem sie in einzelnen Arbeitsschritten sich dem Problem annähern. Dabei handelt es sich um die Angabe der Eckdaten (die Schüler*innen finden auf dem Arbeitsblatt jeweils einen kurzen Autoren-Kontext), Ermittlung von Schlüsselbegriffen und Strukturierung des Textes durch Überschriften. Auch sollen sie versuchen zu erkennen, was die jeweilige philosophische Position aussagt sowie das philosophische Problem, die Fragen, die es aufwirft, sowie die Antworten darauf zu finden. Diese Aufgabenstellungen sind Texterschließungsmethoden, die es ermöglichen, den Schüler*innen die Grundlagen für mögliches Prüfungsmaterial zu geben, woran sie hiermit üben können. Damit auch die Anschlussfähigkeit des Textes für den nachfolgenden Unterricht gewährleistet ist, werden den Schüler*innen weitere Aufgaben gestellt, wie einen Titel für den gesamten Textausschnitt festzulegen und offene, kritische weiterführende Fragen an den Text-Autor zu stellen, so als ob dies ein Gesprächspartner wäre.³³⁹ Für die Problembearbeitung haben die Schüler*innen 20 Minuten Zeit und orientieren sich insgesamt nach der Leitfrage: *Was sagt Aristoteles als Indeterminist zum freien Willen?* bzw. *Was sagt Schopenhauer als Determinist zum freien Willen?*

Nach der Problematisierungs-Phase werden die Erarbeitungen der Schüler*innen absichtlich noch nicht gesichert, da sie in der nächsten Stunde ein philosophisches Statement zu ihrer behandelten Position verfassen und in einer Diskussion verteidigen sollen. Bevor also die Inhalte beider Positionen für die gesamte Klasse gesichert werden können, ist es für eine philosophische Diskussion sinnvoll, dass Position A die Gegenposition B noch nicht kennt und umgekehrt. Aus diesem Grund wird hier direkt eine zweite Problematisierung aufgegriffen, wobei die Schüler*innen während fünf Minuten unangeleitet in Partnerarbeit nochmals den freien Willen kritisch hinterfragen und diskutieren sollen anhand der Leitfrage: *Könnte es denn sein, dass der freie Wille nur*

³³⁹ Vgl. Texterschließungsmethode: Ebd., 137–39.

eine Illusion ist? Mit dieser Frage werden die Überlegungen der Schüler*innen bereits in die Richtung um den Streit zwischen den beiden kennengelernten philosophischen Positionen gelenkt. Nachdem dieses Problemfeld eröffnet wurde, sollen die Schüler*innen in den letzten 15 Minuten anhand eines Arbeitsblattes (Material 7) das Libet-Experiment kennenlernen. Hier geht es darum, dass sie die Kern-Elemente des Experiments ermitteln und verstehen. Dafür lesen wir zuerst gemeinsam im Plenum die Kern-Elemente des Libet-Experiments durch, woraufhin die Schüler*innen die Fragen auf dem Arbeitsblatt in Einzelarbeit beantworten. Sie orientieren sich für diese Problembearbeitung nach der Hauptleitfrage: *Wie wird die Determiniertheit des freien Willens beim Menschen anhand des Libet-Experiments erklärt?* Dadurch setzen sie sich noch einmal genauer mit dem Libet-Experiment auseinander und können anhand dieser und weiterer Fragen die einzelnen Kern-Elemente ermitteln sowie die Plausibilität des Experiments beurteilen. Sie sollen sich selbst eine Meinung dazu bilden, wie sie zum Experiment wie sie nun zum freien Willen beim Menschen stehen.

4.2.6 Sechste Stunde: Ein philosophisches Statement verfassen, um eine philosophische Position zu verteidigen

Die sechste Stunde wird die letzte Stunde sein, in der die Schüler*innen philosophische Inhalte erlernen und aktiv anwenden, indem sie hinsichtlich der beiden kennengelernten philosophischen Positionen mit einem philosophischen Statement für oder gegen das Libet-Experiment in einer philosophischen Diskussion argumentieren. Da die Schüler*innen bereits in der vorherigen Stunde zu den entsprechenden Problematiken hingeführt wurden und diese auch problematisiert wurden, handelt es sich in dieser Stunde um Transfer- und Sicherungsphasen. Wie bereits erläutert, ist es für diese Stunde vorgesehen, die Sicherung nach dem Transfer durchzuführen, da es für die philosophische Diskussion sinnvoll ist, wenn die Schüler*innen die jeweilige Gegenposition noch nicht gut kennen.

Für die erste Transferphase wird den Schüler*innen ein Arbeitsblatt zum philosophischen Statement ausgeteilt (Material 8), welches jede*r für sich in Einzelarbeit bearbeitet. Die Arbeitsblätter sind wieder in A und B aufgeteilt, wobei die Schüler*innen, die zuvor den Aristoteles-Text hatten, das philosophische Statement A erhalten und die Schüler*innen, die mit dem Schopenhauer Text gearbeitet hatten, das philosophische Statement B

erhalten. Die Leitfrage lautet: *Wie argumentierst du als Indeterminist*in gegen das Libet-Experiment?(A)* bzw. *Wie argumentierst du als Determinist*in für das Libet-Experiment?(B)* Den Arbeitsauftrag finden die Schüler*innen auf dem Arbeitsblatt, wobei die Fragestellung (*Ist der freie Wille nur eine Illusion?*) für das philosophische Statement bereits vorgegeben ist, sodass eine gemeinsame Grundlage für alle Teilnehmenden an der philosophischen Diskussion gegeben ist. Außerdem ist davon auszugehen, dass die Schüler*innen dieses Schreibformat nicht zum ersten Mal anwenden. Dies bedeutet, dass sie in anderen vorherigen Philosophie-Stunden schon anhand von Beispielen gesehen haben, wie These, Definitionen und Argumente durch Mittelbegriffe verbunden sind. Aus diesem Grund kann ich sie in Einzelarbeit das philosophische Statement verfassen lassen, wofür sie insgesamt 15 Minuten Zeit haben.

Die zweite Transferphase bildet die philosophische Diskussion, in der die Schüler*innen ihre jeweilige philosophische Position vertreten und verteidigen. Die vorgegebene Fragestellung (*Ist der freie Wille nur eine Illusion?*) stellt hierbei die Diskussions-Grundlage dar, nach der sich die Schüler*innen orientieren. Diese Leitfrage schreibe ich auch für alle an die Tafel. Die Methode für die philosophische Diskussion habe ich an dieser Stelle „Welt-Café“ genannt, wobei zu erwähnen ist, dass es hierfür verschiedene Herangehensweisen gibt. Unser Ziel für das Welt-Café besteht darin, dass durch eine angenehme Atmosphäre ein hoher Beteiligungsgrad entsteht, wobei die Schüler*innen sich trauen, in kleinen Gesprächsgruppen intensive Gespräche zu führen. Es wird außerdem auch darauf hingewiesen, dass das Ziel nicht die Wahrheitssuche ist, sondern dass jede*r seine philosophische Position argumentativ gut vertritt. Auch sage ich den Schüler*innen, dass es keine Meinungen gibt, die wichtiger sind als andere, sodass sie sich wirklich trauen, ihre philosophische Position zu vertreten. In unserer Variante des Welt-Cafés bereite ich 4 Tische mit jeweils einem Plakat und mehreren Stiften vor. Pro Tisch finden sich jeweils fünf Schüler*innen zusammen, wobei ich darauf achten werde, dass die Konstellation für zwei Tische 3 Indeterminist*innen und 2 Determinist*innen vorsieht und die zwei weiteren Tische die umgekehrte Konstellation vorsehen. Die Schüler*innen werden dazu angehalten, am Tisch ihre Position zu verteidigen und ihre Meinungen und Erkenntnisse, die sie auch gemeinsam sammeln, auf dem Plakat stichwortartig und übersichtlich zu notieren. Nach zehn Minuten wird die Gruppe einmal durchmischt und neu an die Tische verteilt, wobei darauf zu achten ist, dass jeweils ein*e

Indeterminist*in und ein*e Determinist*in pro Tisch sitzen bleibt, sodass das bereits beschriftete Plakat an die neu Ankommenden kurz erklärt werden kann. Ich achte hier auch wieder darauf, dass die neuen Gruppen wieder gleichmäßig durchmischt sind (d.h. zwei Tische mit 3 Indeterminist*innen und 2 Determinist*innen und zwei Tische mit der umgekehrten Konstellation). Bei der zweiten Diskussions-Phase sollen an die Gedanken der vorherigen Gesprächsrunde angeknüpft werden und die die Schüler*innen haben wieder zehn Minuten Zeit.

Im Anschluss an das Welt-Café soll im Plenum ein Erkenntnisaustausch stattfinden, wobei einerseits die Inhalte der philosophischen Diskussion und andererseits die Kernthesen der beiden philosophischen Positionen in zehn Minuten gesichert werden. Hierfür werden die Plakate ersichtlich nach vorne an die Tafel gehängt. Der restliche Platz der Tafel wird für die Erkenntnis-Sammlung der beiden Positionen genutzt. Hierfür orientieren wir uns nach der Leitfrage: *Welche Kernthesen werden vom Indeterminismus bzw. vom Determinismus vertreten?* Wir besprechen also einerseits gemeinsam, welche Erkenntnisse aus dem Welt-Café hervorgegangen sind und notieren andererseits die philosophischen Inhalte hinsichtlich der beiden Positionen. Dabei soll für die Schüler*innen vor allem nochmals gut ersichtlich werden, dass für Deterministen die Welt nach dem Kausalgesetz erklärt wird und somit bestimmte Ursachen bestimmte Wirkungen erzeugen aufgrund der Naturgesetze und es aus diesem Grund keinen freien Willen gibt, wie wir auch anhand des Libet-Experiments gesehen haben. Gleichzeitig soll bei der indeterministischen Position ersichtlich werden, dass Indeterministen nicht alle Ereignisse in der Welt als vorherbestimmt sehen und somit die Welt nicht nur durch Kausalgesetze bestimmt wird, und die Menschen daher sehr wohl einen freien Willen haben. In den letzten fünf Minuten soll nochmals auf diesen Unterschied zwischen den beiden Positionen aufmerksam gemacht werden mit der Leitfrage: *Was macht den Unterschied der beiden philosophischen Positionen aus?* Insgesamt sollen die Schüler*innen mit diesen Sicherungs-Phasen die Möglichkeit erhalten, beide Positionen gut zu verstehen, sodass bei einer Prüfungsaufgabe alle über den gesamten Inhalt theoretisch geprüft werden können. Am Ende der Stunde erhalten nun alle Schüler*innen zur Vervollständigung ihrer Unterlagen die jeweils anderen Arbeitsblätter (also alle die mit den Arbeitsblättern A gearbeitet haben, erhalten nun auch die Arbeitsblätter B und umgekehrt). Diese Stunde diene außerdem auch dazu, dass die Schüler*innen ihre

eigenen gedanklichen Bezüge zwischen philosophischen Ansätzen herstellen und diese auch voneinander abgrenzen können.

4.2.7 Siebte Stunde: Erkenntnisse zur Freiheits-Problematik zusammenfassen und sich mit den Bild-Arten vertraut machen

Nun sollen die Schüler*innen die unterschiedlich behandelten Aspekte zur Freiheits-Problematik nennen und zusammenfassen. Hierfür wird ihnen in der Hinführungs-Phase im Plenum während den ersten zehn Minuten die folgende Leitfrage gestellt: *Welche Aspekte zum Thema Freiheit haben wir nun insgesamt gesammelt?* Diese Phase soll gleichzeitig auch als eine Sicherung der behandelten Elemente dienen. Das Ziel ist es hier, dass die Schüler*innen in einer offenen Form im Plenum gemeinsam alle aus dem Unterricht behandelten Einzel-Themen ermitteln und somit einen Überblick erhalten. Dabei sollen sowohl Freiheits-Erfahrungen, Freiheits-Begriffe, Freiheits-Positionen sowie das Freiheits-Verständnis notiert werden. Die Erkenntnisse werden an der Tafel gesichert und werden für die siebte und achte Stunde als Leitfaden für spätere Aufgaben dienen. Um die genannten Elemente nun auch zueinander in Beziehung zu setzen und zusammenzufassen, orientieren wir uns abschließend zum Thema Freiheit an einem kurzen Video³⁴⁰ (Knietsche und die Freiheit) mit der Leitfrage: *Was versteht „Knietsche“ unter Freiheit?* Das Freiheitsverständnis aus dem Video wird gemeinsam in einem Lehrer-Schüler-Gespräch in ca. 7 Minuten ermittelt und diskutiert. Daraus soll vor allem hervorgehen, dass Knietsche Freiheit als ein Tauschgeschäft versteht und dass mit Freiheit auch die Verantwortung folgt.

In der darauffolgenden Problembearbeitungs-Phase erhalten die Schüler*innen ein Arbeitsblatt zum Knietsche-Video (Material 9), anhand dessen sie in zehn Minuten die zuvor genannten Elemente zur Freiheits-Problematik aus dem Unterricht zueinander in Beziehung setzen und zusammenfassen. Die Hauptleitfrage, die hier in Einzelarbeit beantwortet werden soll lautet: *Inwiefern entspricht das Video dem im Unterricht behandelten Freiheitsverständnis?* Hieraus soll hervorgehen, dass das Freiheitsverständnis aus dem Video (Freiheit als Tauschgeschäft) deckungsgleich mit dem von uns behandelten Freiheitsverständnis ist (Gegenseitige Bezogenheit der

³⁴⁰ „Knietsche und die Freiheit“, Knietsche, 2024, <https://www.knietsche.com/freiheit>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.

Freiheitsbegriffe sowie Voraussetzung der negativen Freiheit für die positive). Um diese Erkenntnis zu erlangen, werden auf dem Arbeitsblatt auch andere Fragen gestellt, worin die einzelnen Elemente aus dem Video in Zusammenhang mit den Elementen aus dem Unterricht ermittelt, wiedergeben, erklärt und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Beispielsweise sollen die genannten Freiheits-Begriffe aus dem Video erläutert und mit den behandelten Freiheits-Begriffen aus dem Unterricht in Zusammenhang gebracht werden. Die Erkenntnisse, die in Einzelarbeit auf dem Arbeitsblatt zum Video festgehalten wurden, werden im Plenum anschließend während fünf Minuten besprochen.

An dieser Stelle wurden alle Inhalte der Unterrichtsreihe zum Themenbereich Freiheit zusammenfassend gesichert, sodass die Schüler*innen nun die wichtigsten Elemente (die noch an der Tafel festgehalten stehen) verstanden haben. In den letzten 15 Minuten dieser Unterrichtseinheit wird nun anhand einer neuen Problematisierungs-Phase auf den Bild-Einsatz im Unterricht eingegangen. Das Ziel ist es hierbei, dass die Schüler*innen lernen, verschiedene Bild-Arten zu klassifizieren und zu verstehen sowie die Wichtigkeit des Umgangs mit präsentativen Formen zu erkennen. Damit die Schüler*innen auch verstehen, warum wir dies im Unterricht behandeln, kündige ich ihnen diese Zielsetzung vorher an. Es handelt sich hierbei zwar nicht um Inhalte, die im Zuge des Philosophieunterrichts abgeprüft werden könnten, jedoch im Zusammenhang mit dieser Arbeit ist es für die Lebensweltorientierung der Schüler*innen von Nutzen, wenn diese die Bedeutung von Bildern für Alltag und Schule sowie deren Abgrenzung und Zusammenhang zu den diskursiven Formen verstehen. Hierfür sollen sie in einem ersten Schritt die im Hinblick dieser Arbeit die von mir erstellte schematische Darstellung zu den Bild-Arten kennenlernen und verstehen. Dafür teile ich ihnen ein Arbeitsblatt aus (Material 10) mit den Leitfragen: *Wie ist die schematische Darstellung zu verstehen? Welche Bild-Arten kommen darin vor?* Sie sollen sich zuerst in Einzelarbeit während fünf Minuten die schematische Darstellung anschauen und mit der darauf abgebildeten Legende versuchen zu interpretieren. In den letzten zehn Minuten besprechen wir gemeinsam in einem Lehrer-Schüler-Gespräch ihre Erkenntnisse und halten diese an der Tafel fest. Anhand dieser Problematisierung sollen die Schüler*innen erkennen, dass es verschiedene Bild-Arten gibt, denen man jeweils verschiedene Aspekte zuordnen kann.

4.2.8 Achte Stunde: Bild-Analyse im Hinblick auf die verwendeten Bilder durchführen

Diese letzte und somit achte Stunde der Unterrichtsreihe soll auf die Bild-Analyse zielen, sodass die Schüler*innen die zuvor kennengelernten Bild-Arten aus der schematischen Darstellung mit den verwendeten Bild-Arten aus dem Unterricht in Beziehung setzen und diese dadurch ermitteln und analysieren können. Anhand der Analyse sollen sie verstehen, dass sie anhand präsentativer Formen philosophische Inhalte erlernten und dank ihres kreativen Umgangs philosophische Problemreflexionen durchgeführt haben.

Bevor die Schüler*innen jedoch die Bild-Analyse durchführen können, gehen wir zuerst in einer Problembearbeitungs-Phase im Detail auf die schematische Darstellung anhand eines Lehrer-Schüler-Gesprächs während zehn Minuten ein. Dafür wird ihnen die erste Leitfrage gestellt: *Warum wird in der schematischen Darstellung zwischen picture und image unterschieden?* Diese Leitfrage hat zum Ziel, die Schüler*innen für den Bildbegriff zu sensibilisieren, indem sie verstehen lernen, dass es beim Bild (wie bei der Freiheit) keinen Oberbegriff gibt und dass wir die englischen Begriffe verwenden, weil diese im Gegensatz zum Deutschen differenzieren. Auch stelle ich den Schüler*innen die nachfolgende Leitfrage: *Was ist der Unterschied zwischen präsentativen und diskursiven Formen?* Da ich davon ausgehe, dass sie in einer vorangehenden Unterrichtsreihe bereits gelernt hatten, zwischen präsentativen und diskursiven Textsorten zu unterscheiden, ist zu erwarten, dass sie sinnvoll zutreffende Annahmen anstellen werden und somit darauf kommen werden, dass wir hier zwischen Bild und Text unterscheiden, wobei Texte präsentative Elemente enthalten können und Bilder diskursive Elemente enthalten können. Auch werden nochmals insgesamt die verschiedenen Bild-Arten aus der schematischen Darstellung mit den Schüler*innen besprochen, sodass sie eine genaue Vorstellung davon haben, worin ihre Unterschiede liegen. Somit soll klar aus dieser Phase hervorgehen, was unter den Begriffen *picture*, *materiell*, *image*, *mental*, *sprachlich*, *normativ*, *gegenständlich* und *nicht-gegenständlich* zu verstehen ist. Des Weiteren mache ich sie darauf aufmerksam, ein Bild als etwas Ganzes zu verstehen ist, da wir Menschen nach ganzheitlichen Erfahrungen streben. In diesem Sinne verstehen wir jede dieser Bild-Arten deshalb als ein Bild, weil die darin enthaltenen Zeichenkomplexe (ob dies Indexe, Ikonen oder Symbole sind) insgesamt ein *sinnvolles Ganzes* für uns vermitteln. Die gesammelten Erkenntnisse werden wiederum an der Tafel notiert.

Nun nehmen die Schüler*innen wieder ihr Arbeitsblatt her (Material 10), um in Partnerarbeit die besprochenen Bild-Arten aus der Unterrichtsreihe zu ermitteln mit der Leitfrage: *In welcher Art und Weise sind im Unterricht zum Thema Freiheit Bilder vorgekommen?* Dieser Arbeitsauftrag soll nun als Sicherung der besprochenen Inhalte dienen, indem die Bild-Arten aus dem Unterricht identifiziert werden. Der Vorteil für die Schüler*innen ist hier, dass wir bereits zu Beginn der siebten Stunde die Inhalte zum Thema Freiheit aus der Unterrichtsreihe aufgezählt und besprochen sowie an der Tafel gesichert hatten. Dank dieser Sicherung haben sie bereits die Gesamtheit der Unterrichtsinhalte vor Augen, was somit eine Vernetzung zu den verwendeten Bildern im Unterricht garantiert. Die Schüler*innen begeben sich nun in Partnerarbeit in die Transfer-Phase, welche die Anwendung der besprochenen Inhalte anhand einer Bild-Analyse umfasst. Das Ziel dieser Aufgabe ist es, dass die bereits ermittelten Bild-Arten aus dem Unterricht analysiert und begründet werden. Dafür untersuchen sie die jeweiligen Bild-Arten auf die jeweiligen Aspekte begründen ihre Untersuchung. Ich mache sie an dieser Stelle darauf aufmerksam, dass sie die behandelten Texte nicht ausschließen sollen, nur weil sie auf den ersten Blick kein Bild zu sein scheinen. Ihre Begründungen werden in den letzten 15 Minuten der Einheit gesichert mit der Leitfrage: *Zu welchen Erkenntnissen seid ihr anhand der Bild-Analyse gekommen?* Die jeweiligen Erkenntnisse werden wiederum an der Tafel gesichert und anhand eines Lehrer-Schüler-Gesprächs diskutiert.

Aus der Transfer-Aufgabe ist zu erwarten, dass die Schüler*innen in erster Linie die materiellen Bilder als *pictures* erkennen, denen sie die Aspekte von *gegenständlich* und *nicht-gegenständlich* zuordnen. Dafür werden sie ihre selbst mitgebrachten Bilder nennen (Material 1) und ihre Zuordnungen anhand der jeweiligen Bild-Inhalte begründen. Als weiteres *nicht-gegenständliches picture* könnten sie das Schema der Freiheits-Begriffe nennen (Material 3). Außerdem sind auch andere *pictures* in der Unterrichtsreihe enthalten, anhand derer nicht unbedingt philosophiert wurde, sondern die vielmehr als Unterstützungs- bzw. Begleitmaterial dienen wie beispielsweise das Gehirn-Bild oder das Bild zur Messung beim Libet-Experiment (Material 7), die Autoren-Bilder zu den Freiheit-Positionen von Aristoteles und Schopenhauer (Material 6) oder das Theater-Bild (Material 5). Auch die vorgestellten theatralischen Standbilder der Schüler*innen könnten insofern als *materielle gegenständliche Bilder* verstanden werden, da in diesem Fall die Realisate die Schüler*innen selbst sind, die sozusagen wie auf einem Gemälde

eine Abbildung darstellen. Man könnte die Standbilder auch als ein *mentales nicht-gegenständliches Bild (image)* verstehen, da die Standbilder eine gewisse Vorstellung von etwas evozieren, um interpretiert werden zu können. Je nach Standbild könnte dieses sogar als *normatives Bild* angesehen werden, wenn ein bestimmter Freiheitsbegriff eine Situation einer bestimmten Ordnung oder eine Richtlinie wiedergibt und wäre sehr wahrscheinlich als *normatives nicht-gegenständliches image* oder auch als *normativ nicht-gegenständliches picture* zu begründen, da die vorgestellten Freiheitsbegriffe grundsätzlich abstrakte Begriffe sind. Das Nietzsche-Video müsste als ein *gegenständliches picture* mit Bewegungsablauf (Aneinanderreihung von mehreren Einzelbildern) klassifiziert werden. Und schließlich die schematische Darstellung der Bild-Arten müsste als ein *nicht-gegenständliches picture* eingeordnet werden.

Schließlich finden die Schüler*innen auch *sprachlich-gegenständliche images* in den behandelten Texten vor. In erster Linie werden die Schüler*innen mal erwähnen, dass es sich um präsentative Textsorten handelt, was die Fabel-Aufgabe betrifft (Material 2). Bei genauerer Betrachtung werden sie sehen, dass sie diese als *sprachlich-gegenständliche images* einordnen können, da es sich um Personifikationen handelt, das heißt, den Tieren werden in den Fabeln menschliche Eigenschaften zugeschrieben. Beispielsweise könnte man hier ihre Fähigkeit miteinander zu sprechen nennen. Wenn man die Schüler*innen dazu anhält, noch mehr ins Detail zu gehen, werden sie möglicherweise auch andere Bilder innerhalb der Fabeln finden, wie *normative nicht-gegenständliche images*, beispielsweise, wenn das Pferd über Sklaverei spricht, oder wenn der Vogel (die Mutter) sich die Entscheidungsfreiheit nimmt, über das Schicksal ihrer jungen Vögel zu entscheiden. Nun sind noch die beiden Texte der Philosophen zu nennen (Material 6), wobei die Schüler*innen vielleicht sagen werden, dass es sich um diskursive Textsorten handelt, weil sich darin sprachlich argumentativ dichte Strukturen wiederfinden. An dieser Stelle wäre den Schüler*innen zwar recht zu geben, ich müsste sie aber darauf hinweisen, dass es sich nicht nur um Diskursivität in den philosophischen Texten handelt und sie somit anhalten, die Texte noch einmal genauer zu durchleuchten, sodass sie sie auch als präsentative Textsorten interpretieren. Da sie in der fünften Stunde genau anhand einer Texterschließungsmethode gearbeitet hatten, ist davon auszugehen, dass sie die Wasser-Metapher im Text von Schopenhauer bereits zum Zeitpunkt der Problem-Bearbeitung gefunden hatten und diese somit für die Bild-Analyse schnell wiederfinden.

Hierbei handelt es sich um eine Metapher aus dem Grund, weil dem Wasser eine neue Bedeutung zugeschrieben wird, und zwar jene, dass es wie der Mensch sei. Man könnte dieser präsentativen Form auch die Analogie oder die Personifikation zuschreiben. Die Argumentation von Schopenhauer muss jedoch insofern kritisiert werden, dass die Wasser- Eigenschaften nicht mit denjenigen des Menschen verglichen werden können. Wenn die Bild-Art in Schopenhauers Text in Bezug auf das Wasser einmal entdeckt wurde, sollten die Schüler*innen auch in der Lage sein, das *sprachlich-gegenständliche image* des Seesturms bei Aristoteles zu erkennen. Dabei könnte man das Bild des Seesturms, von dem man eine Vorstellung bekommt, ebenfalls als Analogie im Kontext zu der von Aristoteles geschilderten Situation verzeichnen.

4.3 Interpretation und Reflexion

Insgesamt gilt es für die erstellte Unterrichtsreihe zum Thema Freiheit festzuhalten, dass diese sowohl die theoretisch behandelten Aspekte aus Kapitel 2 wie auch jene aus Kapitel 3 behandelt und anhand eines philosophischen Themenbereichs für den Philosophieunterricht zu einer Einheit zusammenschließt und abrundet.

Dafür ist der aus dem Kapitel 3 konstatierte didaktische Mehrwert des Bildes als präsentative Form großteils in dieser Unterrichtsreihe zur Anwendung gekommen. Da wir verschiedene Bild-Arten in der Theorie aus Kapitel 2 ermittelt hatten, wurde darauf geachtet, dass eine Vielzahl unterschiedlicher präsentativer Formen zur Anwendung kommt, anhand derer die Schüler*innen zu Kreativität und zu philosophischen Problemreflexionen geführt werden. Die Durchführung dieser Reflexionen auf Schüler*innen-Seite sind jedoch nicht nur dank der präsentativen Formen möglich geworden, sondern durch die Vernetzung dieser zu einem problemorientierten Philosophieunterricht. Diese Problemorientierung geht aus den Phasierungen der einzelnen Unterrichtsschritte hervor, wobei die Schüler*innen anhand von Leitfragen dazu angehalten werden, ihre eigenen Erfahrungen und ihre persönliche Lebenswelt mit philosophischen Problemen in Verbindung zu bringen. Diese Leitfragen bilden demnach den roten Faden der gesamten Unterrichtsreihe, sodass die Schüler*innen über diese Fragen reflektieren, deren Elemente kritisch hinterfragen und eigene Fragestellungen und Problemlösungen hervorbringen.

Um die gesamte Unterrichtsreihe sinnvoll für den Themenbereich der Freiheit zu gestalten, wurden die folgenden philosophischen Inhalte ausgewählt: *Freiheits-Erfahrungen*, *Freiheits-Begriffe* und *Freiheits-Positionen*. Diese drei Elemente bilden das Grundgerüst, wobei in einem ersten Schritt die Freiheits-Erfahrungen anhand von *pictures* ermittelt werden. Um dann in einem zweiten Schritt das Begriffsfeld der Freiheit einzuleiten, sowie aufzuzeigen wie vielfältig die Begriffe der Freiheit sind, dass es keinen Oberbegriff gibt und die Begriffe aufeinander bezogen sind, wurde hier als präsentative Form die präsentative Textsorte der Fabel ausgewählt, anhand derer die Schüler*innen zu ihren ersten Kenntnissen und Erkenntnissen bezüglich der Freiheitszustände kommen. Nachdem sie noch weitere Freiheitsbegriffe aus der Philosophie kennenlernen und somit ein Freiheitsverständnis etablieren, sollen sie anhand der nächsten präsentativen Form, einem auszufüllenden Schema, in kreativer Weise dazu angehalten werden, die Begriffe selbstständig und aktiv miteinander zu verknüpfen. Im Anschluss lernen die Schüler*innen die Begriffe auch auf die Lebenswelt anzuwenden anhand von Fallbeispielen, wobei die vorgegebene Tabelle als *nicht-gegenständliches picture* angesehen werden kann. Um die Arbeit mit den Begriffen zu sichern, werden die Schüler*innen dazu angehalten, die erlernten Begriffe in einer Transfer-Aufgabe anhand von theatralischen Standbildern kreativ umzusetzen, was wiederum eine andere präsentative Form darstellt. Schließlich sollen in einem dritten Schritt anhand des bereits Erlernten nun auch philosophische Positionen, namentlich jene des Indeterminismus und jene des Determinismus, kennengelernt und vertreten werden. Hier handelt es sich zum ersten Mal um eine Einbringung philosophisch argumentativ dichter Textsorten, die gleichzeitig jedoch auch präsentative Elemente enthalten. Auch mit dem Libet-Experiment, das großteils in diskursiver Form präsentiert wird, erlernen die Schüler*innen einen notwendigen Inhalt in Verbindung zur Wissenschaft, da sie mit den philosophischen Positionen anhand eines philosophischen Statements diskursiv für oder gegen das Libet-Experiment argumentieren. Das philosophische Statement gestalten die Schüler*innen selbst schriftlich und setzen dieses dann mündlich um. Mit diesem Unterrichts-Abschnitt zu den philosophischen Positionen, die großteils in diskursiver Form dargelegt werden, kann eine inhaltliche Basis für spätere Prüfungsaufgaben geschaffen werden. Schließlich sollen die Schüler*innen in einem letzten Schritt auch die aus dieser Arbeit etablierten Bild-Arten als präsentative Formen kennenlernen und

anhand einer Bild-Analyse die spezifischen Elemente der in der Unterrichtsreihe angewendeten präsentativen Formen ermitteln, analysieren und begründen.

Es wurde außerdem darauf geachtet, dass sowohl verschiedene Methoden als auch verschiedene Materialien eingesetzt wurden im Sinne der Methodenschlange von Martens. Schließlich sollte die Unterrichtsreihe auch den Zweck verfolgen, dass die Schüler*innen nicht nur philosophieren lernen, sondern auch das Lernen philosophischer Inhalte sichergestellt ist, was anhand dieser Unterrichtsreihe ebenfalls erreicht werden kann.

Die zu erlernenden *philosophischen Kompetenzen* wurden in dem Sinne präzisiert, dass sie nicht nur *Output-*, sondern auch *Input-orientiert* sind, und dass *Inhalte, Probleme* und *Fertigkeiten* miteinander in Verbindung gebracht wurden. In diesem Sinne wurden auch die Handlungs-, Inhalts-, und Anforderungsdimension nach dem Kompetenzmodell von Geiß miteinander verknüpft. Für die Handlungsdimension orientierten wir uns nach den Grund- und Teilkompetenzen aus dem Kompetenz-Katalog von Geiß, für die Inhaltsdimension haben wir den philosophischen Themenbereich der Freiheit festgesetzt, und für die Anforderungsdimension wurden offizielle Operatoren genannt, um die drei Stufen der kognitiven Lernziele einzuhalten (Niveau I: Kennen und Verstehen, Niveau II: Transfer und Analyse, Niveau III: Problemlösung und Reflexion). Es ist somit insgesamt zu erkennen, dass sich diese Unterrichtsreihe hauptsächlich präsentativer Formen für den Philosophieunterricht bedient, um anhand einer Problemorientierung die philosophischen Kompetenzen bei Schüler*innen im österreichischen Philosophieunterricht zu fördern.

4.4 Nutzen und Bewertung

Anhand der umfassenden Erarbeitung und Vernetzung der in dieser Arbeit behandelten Inhalte, kann die daraus erstellte Unterrichtsreihe zum philosophischen Themenbereich der Freiheit als nützlich für den heutigen österreichischen Philosophieunterricht erachtet werden. Natürlich ist es auch möglich, die Unterrichtsreihe in anderen deutschsprachigen Ländern anzuwenden oder zu adaptieren. Da es sich bei der Bild-Analyse am Ende der Unterrichtsreihe nicht um einen philosophischen Inhalt an sich handelt, könnte dies für Philosophie-Lehrer*innen ein Kritikpunkt sein. Jedoch im Zusammenhang mit dieser

Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass eine Bild-Analyse im Philosophieunterricht insofern sinnvoll ist, da bei den Schüler*innen ein Verständnis für präsentative Formen etabliert wird und sie somit den Bildbegriff hinterfragen lernen, sowie den Zusammenhang von Bild und Sprache verstehen. Vor allem ist auch in Verbindung mit der heutigen Bilderflut und der sich immer weiter entwickelnden künstlichen Intelligenz anzunehmen, dass ein bewusster Einsatz von präsentativen Formen im Philosophieunterricht notwendig ist, um das kritische Auge der Schüler*innen zu schulen und zu fördern.

Weiters könnte am Einsatz der Bild-Analyse auch kritisiert werden, dass die schematische Darstellung lediglich die vier Bild-Arten unter Berücksichtigung einiger weniger Aspekte beinhaltet. In diese Darstellung hätten theoretisch noch weitere Aspekte aus semiotischer, sprachlicher oder gestalttheoretischer Perspektive integriert werden können. Jedoch wurde sowohl für die Konzeption der schematischen Darstellung wie auch für deren Umsetzung der Bild-Analyse im Philosophieunterricht die *Einfachheit der Darstellung fürs Verständnis* bevorzugt. Denn das Ziel dieser Arbeit war es, die Komplexität des Bildbegriffs aufzuschlüsseln und daraus entsprechende Bild-Arten hervorzubringen. Es wäre auch möglich gewesen, mit den Schüler*innen die Bildtheorie an Texten zu erarbeiten, wozu noch weitere zwei oder drei Stunden didaktisiert werden könnten. Aus Platzgründen ist auf diese Didaktisierung verzichtet worden. Nichtsdestotrotz soll an dieser Stelle darauf aufmerksam gemacht werden, dass zumindest die allgemeinen semiotischen, sprachlichen und gestalttheoretischen Aspekte vor der Durchführung der Bild-Analyse mit den Schüler*innen mündlich besprochen werden. Damit haben sie zumindest die Möglichkeit, den Unterschied von *picture* und *image* sowie von *diskursiven* und *präsentativen Formen* zu beleuchten, sowie das Bild als eine allgegenwärtige Erscheinung im Leben der Menschen zu verstehen, da Menschen stets nach *ganzheitlichen Erfahrungen* streben, die sie dann als *Bilder*, als etwas *Ganzes* wahrnehmen.

Bilder sind des Weiteren für den Unterricht im Allgemeinen positive Elemente, da sie eine motivierende Funktion für Schüler*innen haben und zu Spekulation und Kreativität einladen. Da Bilder Mittel zur Veranschaulichung sind und Raum für vielfältige Methoden offenlassen, halten wir an dieser Stelle Bilder als unabdingbare Mittel für den Philosophieunterricht fest. Auch wenn wir zugestehen, dass der Kern der Philosophie ihre

Diskursivität mit all ihren Argumenten und Begründungen ist, so benötigen wir doch die präsentativen Formen, um überhaupt Vorstellungen in unserem menschlichen Geist zu kreieren und dadurch eine Sprache mit bedeutungsvollen Worten wiederzugeben. Für die in dieser Arbeit erstellte Unterrichtsreihe haben wir uns absichtlich mehrheitlich präsentativer Formen bedient, um ihre Relevanz sowie ihre vielfältigen Möglichkeiten für den heutigen Philosophieunterricht aufzuzeigen. Jedoch konnte selbstverständlich nicht auf diskursive Elemente verzichtet werden, damit der Kern der Philosophie auch sichergestellt ist. Insgesamt sind unsere Erkenntnisse auch insofern wertvoll, dass auf den Zusammenhang von Bild und Sprache nicht verzichtet werden darf und somit stets darauf zu achten ist, dass sowohl präsentative als auch diskursive Formen den Philosophieunterricht widerspiegeln sollen.

Schließlich soll noch erwähnt werden, dass die Ideen für die Anwendung präsentativer Formen in dieser Unterrichtsreihe sehr umfangreich waren. Beispielsweise wären auch Bilder, auf denen geschichtliche Aspekte aufgezeigt werden (wie die Freiheitsstatue oder die Französische Revolution), eine interessante Herangehensweise für weitere philosophische Inhalte zum Themenbereich der Freiheit gewesen. Damit jedoch die Philosophie als Fach nicht aufgeweicht wird, da dies eben geschichtliche Aspekte sind, die in erster Linie dem Geschichts-Unterricht angehören, haben wir an dieser Stelle auf die genannten Inhalte verzichtet. Um weiters auch die genannten Grenzen des Bildeinsatzes nicht zu überschreiten, haben wir die präsentativen Formen trotz ihrer Vielzahl limitiert. Um dennoch aktuellen und zukünftigen Philosophie-Lehrer*innen weitere Ideen zu geben, wären auch Comics eine ideale präsentative Form mit diskursiven Elementen, die den Philosophieunterricht bereichern. Auch die philosophischen Positionen hätten durch den Kompatibilismus und den Libertarismus erweitert werden können. Jedoch war es für mich wichtig, dass die Schüler*innen bereits die zwei behandelten philosophischen Positionen gut verstehen und auch vertreten können. Aus diesem Grund wurden keine weiteren Positionen in die Unterrichtsreihe eingebaut. Außerdem erlernen die Schüler*innen anhand der Freiheits-Begriffe und der Freiheits-Positionen bereits genügend philosophische Inhalte, die am Ende des Schuljahres zum Themenbereich der Freiheit abgeprüft werden könnten. Insgesamt wurde darauf geachtet, dass verschiedene Methoden, Inhalte sowie präsentative Formen in Verbindung mit diskursiven Formen insofern angewendet werden, ohne die Philosophie als Fach aufzuweichen.

5 Konklusion

Diese Arbeit beschäftigte sich mit der Frage, wie Bilder im Philosophieunterricht eingesetzt werden können, um im Sinne einer Problemorientierung die philosophischen Kompetenzen bei Schüler*innen zu fördern. Um diese Frage beantworten zu können, wurde das Dossier in drei Teile aufgegliedert, sodass fachlich-philosophische Inhalte zum Bild mit philosophiedidaktischen Abklärungen und einer unterrichtspraktischen Umsetzung vernetzt werden.

Das Kapitel 2 verfolgte das Ziel, den Bildbegriff zu analysieren und seinen Standort in der Philosophie zu bestimmen, um einerseits eine Bildefinition herauszuarbeiten, und andererseits das Verhältnis zwischen Bild und Philosophie aufzuzeigen. Hinsichtlich der Analyse des Bildbegriffs war zu erkennen, dass die Begriffsbestimmungen von Bildern je nach Standpunkt sehr verschieden ausfallen können und dass diese historisch gesehen bisher entweder eng oder weit definiert wurden. Da eine enge Bildefinition sich nur auf einzelne Aspekte konzentriert, wie zum Beispiel, dass Bilder flächige Gegenstände sind, kann dies für eine Analyse des Bildbegriffs nicht ausreichend sein. Im Gegensatz dazu enthält eine weite Bildefinition mehrere solcher Aspekte, womit die Leistungsfähigkeit von Bildern nicht ausgeschlossen wird, was für die Philosophiedidaktik als sinnvoll erachtet werden kann. In diesem Zusammenhang war es notwendig, auch die *sprachliche Bestimmung* des Bildbegriffs genauer zu beleuchten, woraus zu schließen war, dass die althochdeutsche Herkunft und somit der vorgängige Begriff des Bildes (*bilidi*) *Zeichen*, *Nachbildung* oder *Gestalt* meinte. Jedoch war zu verzeichnen, dass der deutsche Begriff des Bildes keine Differenzierungen anstellt, weshalb der englische Bildbegriff untersucht wurde. Daraus war zu entnehmen, dass es zweckdienlich ist, sich nach den beiden englischen Begriffen *picture* und *image* zu orientieren, da *picture* ein *materielles Bild* und *image* ein *vorgeselltes Bild* meint. Weiters konnten diesen beiden Bild-Arten die Aspekte von *gegenständlich* und *nicht-gegenständlich* zugeordnet werden. Auch konnte festgehalten werden, dass Bilder unser Denken und Handeln in verschiedenen kulturellen Traditionen bestimmen und, dass sie etwas in uns auslösen. Es konnte demnach kein Oberbegriff für den Begriff des Bildes bestimmt werden, da es sich beim Bild um eine Vieldeutigkeit handelt. Aus diesem Grund wurden weitere Untersuchungen zu einem

erweiterten Bildbegriff angestellt, der im Kontext dieser Arbeit für die fachdidaktische Unterrichts-Umsetzung verwendet werden konnte.

Um sodann eine für diese Arbeit passende erweiterte Bilddefinition herauszuarbeiten, orientierte sich die weitere Untersuchung nach den bereits herausgearbeiteten Indizien von *Zeichen*, *Sprache* und *Gestalt*. Für dieses Vorhaben wurde der Bildbegriff zuerst in einer semiotischen Herangehensweise aufgeschlüsselt, woraus zu entnehmen war, dass *Bilder komplexe Zeichen-Zusammensetzungen* sind, die aus Elementen wie *Indexen*, *Ikons* und *Symbolen* bestehen. In einem nächsten Schritt wurde der Zusammenhang von Bild und Sprache geprüft, woraus die Wichtigkeit ihres gegenseitigen Zusammenhangs zu entnehmen war. Schließlich konnte anhand der *Gestalttheorie* nicht nur erkannt werden, dass diese bei intellektuellen Vorgängen wie Lernen, Denken oder Problemlösen hilfreich ist, sondern auch, ab welchem Zeitpunkt ein Bild als solches wahrgenommen wird. Aus dieser Untersuchung konnten schließlich verschiedene *Arten von Bildern* mit unterschiedlichen Aspekten herausgearbeitet werden. Dafür wurde eine schematische Darstellung zur Veranschaulichung der Bild-Arten konzipiert. Zusammengefasst sind für dieses Dossier somit vier Bild-Arten festzuhalten: *materielles Bild (picture)*, *mentales Bild (image)*, *sprachliches Bild* und *normatives Bild*. Die beiden letzteren können jeweils als *picture* oder als *image* aufgefasst werden und insgesamt können alle genannten Bild-Arten den Aspekten von *gegenständlich* und *nicht-gegenständlich* zugeordnet werden.

Nun stand dem zweiten Kapitel auch zum Ziel, den Standort des Bildes in der Philosophie zu bestimmen, um das Verhältnis von Bild und Philosophie zu veranschaulichen. So wurde zuerst untersucht, inwiefern und seit wann das Bild seinen Platz in der Philosophiegeschichte gefunden hatte. Aus der Untersuchung ging hervor, dass das Bild immer schon mit der Philosophie vernetzt war und dass die Philosophiegeschichte als eine Arbeit *des Logos am Mythos* bezeichnet werden kann. Auch ging daraus hervor, dass seit der Bilderflut im Zuge der Verbreitung massenmedialer Technologien des 20. Jahrhunderts versucht wurde, das Bild zu einer umfangreichen Forschung anzutreiben. In diesem Sinne war es wichtig, herauszufinden, ob es eine allgemeine Bildwissenschaft gibt, nach der sich diese Arbeit orientieren könnte. Die Ergebnisse zeigten, dass es aufgrund der Mehrdeutigkeit des Bildbegriffs sowie des Ausbleibens eines Oberbegriffs keine allgemeine Bildwissenschaft geben kann. Es wurden zwar anhand von Bildtheorien Versöhnungsversuche für einen allgemeinen Bildbegriff angestrebt, jedoch kann keiner

der aufgezeigten Versuche *die* passende Lösung sein, da der Bildbegriff eben vieldeutig ist und somit jeder Lösungsversuch automatisch Aspekte des Bildes ausschließt. Dies gab der Arbeit eine neue Denkrichtung, wobei nun die Vieldeutigkeit des Bildes als solche akzeptiert und somit das *Bild als Wesensmerkmal der Welt und der menschlichen Existenz* eingeordnet wird, da *das Bild eine allgegenwärtige und vieldeutige Erscheinung im Leben der Menschen* ist.

In diesem Sinne wurde die Theorie Susanne Langers näher beleuchtet, die zwar keine Bildtheorie an sich aufgestellt hat, jedoch eine *Theorie des menschlichen Geistes* und somit der *menschlichen Existenz*. Das Ergebnis aus der Untersuchung zeigte in erster Linie, dass die aufgestellten Bild-Arten aus der schematischen Darstellung dieser Arbeit in Langers Theorie wiederzufinden waren, was die zuvor etablierten Forschungsergebnisse somit bestätigte. Es konnten aber auch neue Erkenntnisse erarbeitet werden, indem ein Verständnis für den Unterschied zwischen *diskursiven* und *präsentativen Formen* geschaffen wurde. Aus der Erörterung ging hervor, dass das menschliche Denken auf dem *Symbolisieren* anhand von *Vorstellungen* beruht, welche anhand erfasster *Gestalten* gebildet und somit stets *Bilder* anhand von *Formen* (*diskursiv* oder *präsentativ*) kreierte werden. Insgesamt konnte mit Langers Theorie eine Vernetzung zur semiotischen Aufschlüsselung der Bilder als Zeichen, dem Zusammenhang von Bild und Sprache, der Gestalttheorie sowie zu den aufgestellten Bild-Arten hergestellt werden. In dieser Hinsicht kann ihre Theorie des menschlichen Geistes, der symbolbildend ist, auch als Bildtheorie verstanden werden, da Symbole grundlegend für das Verständnis menschlicher Erfahrung sind.

Das Kapitel 3 verfolgte den Zweck, philosophiedidaktische Abklärungen anzustellen, sodass einerseits ein Verständnis der Begriffe von *Problemorientierung* und *philosophischer Kompetenzen* erarbeitet werden konnte, und andererseits das *Bild als präsentative Form* aus philosophiedidaktischen Ansätzen herausgearbeitet und als für den Philosophieunterricht relevant deklariert werden konnte. Dafür mussten in einem ersten Schritt Untersuchungen dazu angestellt werden, was überhaupt unter Philosophiedidaktik verstanden wird, und seit wann es diese in den deutschsprachigen Ländern gibt, da die Forschungsfrage dieser Arbeit auf den österreichischen Philosophieunterricht abzielt. Da zu Beginn des 21. Jahrhunderts ein *Kompetenzdiskurs* zu konstatieren war, fand dementsprechend ein *Paradigmenwechsel* statt. Seither wurde verstärkt die Frage

diskutiert, welche Kenntnisse und Fähigkeiten Absolvent*innen der Bildungseinrichtungen vorweisen können. Es konnte anhand der Erörterungen gezeigt werden, dass die Philosophiedidaktik im Spezifischen einem *domänenspezifischen Kompetenzbegriff* nachgehen muss, um *philosophische Kompetenzen* bei Schüler*innen fördern zu können. Solch ein Kompetenzbegriff wurde von Paul Geiß anhand eines Kompetenzmodells entwickelt, wobei *philosophische Kompetenzen* im diesem Sinne sowohl *Fertigkeiten*, *Probleme* als auch *Inhalte* miteinander verbinden. Für deren Vermittlung sind auch das *forschend-entdeckende Lernen* sowie die Wahl von *handlungsorientierten Unterrichtsformen*, vor allem aber eine *Problemorientierung* von Relevanz. Diese letztere ist das nötige Instrument, um die *philosophischen Kompetenzen* bei Schüler*innen hervorzubringen, weshalb sowohl das *Bonbon-Modell* von Sistermann als auch das *domänenspezifische Kompetenzmodell* von Geiß für die heutige und zukünftige Philosophiedidaktik relevant sind.

Dem dritten Kapitel stand auch zum Ziel, spezifisch ausgewählte konträre Philosophiedidaktik-Ansätze (Martens und Rehfus) hinsichtlich der Problemorientierung sowie des Bild-Einsatzes zu erörtern, woraus gewisse Elemente für die unterrichtspraktische Umsetzung nutzbar gemacht werden konnten. Auch wurde eine weitere Kontroverse beleuchtet (Gefert und Tiedemann), bei der es um konträre Ansichten hinsichtlich der Anwendung von präsentativen oder diskursiven Formen im Philosophieunterricht ging. Die Untersuchung ergab, dass für einen gelungenen problemorientierten Philosophieunterricht insgesamt sowohl diskursive als auch präsentative Formen benötigt werden. Damit allerdings dem Bild eine angemessene Bedeutung für den aktuellen und zukünftigen Philosophieunterricht beigemessen werden kann, setzte sich diese Arbeit zum Ziel, unter Beweis zu stellen, dass auch ein überwiegender (und dennoch nicht isolierter) Einsatz präsentativer Formen innerhalb einer problemorientierten Unterrichtsreihe zur Förderung philosophischer Kompetenzen bei Schüler*innen beitragen kann. Damit die Relevanz des Bildes für den Philosophieunterricht auch verdeutlicht werden konnte, wurden die wichtigsten präsentativen Formen in diesem Sinne präsentiert, die Wichtigkeit des bildlichen und kreativen Denkens gezeigt, sowie die Förderung spezifisch philosophischer Bildkompetenzen begründet. Auch wurden Grenzen und kritisierende Stimmen hinsichtlich des Bild-Einsatzes im Philosophieunterricht beleuchtet und mit

befürwortenden Positionen abgewogen, woraus die Relevanz des Bildes schließlich zu entnehmen war. Abgesehen davon ging aus der Analyse aus Kapitel 3 auch hervor, dass für den Philosophieunterricht sowohl *das Lernen der Philosophie als auch das Philosophieren lernen* bedeutend sind und es insgesamt eine *Einheit aus theoretischen und praktischen Elementen* sowie *aus diskursiven und praktischen Formen* braucht, deren Verhältnis je nach Unterrichtsziel und Methode bestimmt werden sollte.

Schließlich widmete sich das Kapitel 4 einer unterrichtspraktischen Umsetzung von acht Stunden zum Thema *Freiheit* in der Philosophie. Dabei handelte es sich um eine Vernetzung der gewonnenen Erkenntnisse aus Kapitel 2 und 3, sodass praktisch aufgezeigt werden konnte, dass präsentative Formen nicht aus dem Philosophieunterricht ausgeschlossen werden sollten, sondern im Gegenteil, diese einen didaktischen Mehrwert haben, um philosophische Kompetenzen bei Schüler*innen in einem problemorientierten Philosophieunterricht zu fördern. Der konzipierte Unterricht in dieser Arbeit versuchte somit, alle als relevant deklarierten Elemente im Zusammenhang mit der Forschungsfrage miteinander zu verbinden und aktiv umzusetzen. Dies bedeutet, dass überwiegend präsentative Formen in Zusammenhang mit problemorientierten Fragestellungen zu philosophischen Inhalten zur Anwendung gekommen sind. Auch wurden dafür verschiedene Methoden mit verschiedenen Unterrichtsmaterialien verknüpft. Aber auch diskursive Formen wurden im Unterricht eingebracht, sodass der Kern der Philosophie respektiert wurde und eine theoretische Basis für mögliche Prüfungsformate geschaffen werden konnte. Auch durfte die im Hinblick dieser Arbeit hervorgebrachte schematische Darstellung zu den Bild-Arten nicht fehlen, die einerseits als Metafolie für die Bild-Auswahl der einzusetzenden präsentativen Formen diente, und die andererseits im Sinne einer Bild-Analyse mit den Schüler*innen angewendet wurde, sodass bei ihnen ebenfalls eine Sensibilisierung für das Verständnis verschiedener Bild-Arten und ihrer Aspekte garantiert werden konnte.

6 Anhang

6.1 Grobplanung der Unterrichtsreihe

Stunde	Studentitel	Grundkompetenzen <i>(nach Geiß)</i>	Unterrichtsform	Materialien
1	Fremde und persönliche Freiheits- erfahrungen ermitteln	Philosophische Fragekompetenz Philosophische Methoden- kompetenz (phänomenologisch, hermeneutisch)	Think, Pair, Share Partnerarbeit LSG Plenum	Material 1 Bilder <i>(pictures)</i>
2	Uneindeutigkeit von Freiheitszuständen erkennen	Philosophische Fragekompetenz Philosophische Methoden- kompetenz (hermeneutisch, analytisch, spekulativ)	Think, Pair, Share LSG	Material 2 Arbeitsblatt Fabeln (A/B)
3	Freiheitsbegriffe entdecken und aufeinander beziehen	Philosophische Methoden- kompetenz (hermeneutisch, analytisch) Philosophische Sachkompetenz	Plenum Partnerarbeit LSG	Material 3 Arbeitsblatt Freiheitsbegriffe (1)
4	Fallbeispiele begründen und Freiheitsbegriffe kreativ darstellen	Philosophische Methoden- kompetenz (spekulativ) Philosophische Orientierungs- kompetenz	Plenum Partnerarbeit Gruppenarbeit LSG	Material 4 Arbeitsblatt Freiheitsbegriffe (2) Material 5 Arbeitsblatt Standbilder

5	Zwei philosophische Positionen zur Freiheit ermitteln und das Libet-Experiment beurteilen	Philosophische Fragekompetenz Philosophische Methodenkompetenz (hermeneutisch, analytisch)	Think, Pair Einzelarbeit Partnerarbeit LSG Plenum	Material 6 Arbeitsblatt Philosophische Positionen (A/B) Material 7 Arbeitsblatt Das Libet-Experiment
6	Ein philosophisches Statement verfassen, um eine philosophische Position zu verteidigen	Philosophische Sachkompetenz Philosophische Methodenkompetenz (dialektisch)	Einzelarbeit LSG Plenum Welt-Café	Material 8 Arbeitsblatt Philosophisches Statement (A/B) UNO-Karten Plakate und Stifte
7	Erkenntnisse zur Freiheits-Problematik zusammenfassen und sich mit den Bild-Arten vertraut machen	Philosophische Sachkompetenz Philosophische Methodenkompetenz (hermeneutisch)	Einzelarbeit LSG Plenum	Material 9 Arbeitsblatt Knietsche und die Freiheit Material 10 Arbeitsblatt Bild-Analyse
8	Bild-Analyse im Hinblick auf die verwendeten Bilder durchführen	Philosophische Methodenkompetenz (analytisch)	Partnerarbeit LSG	Material 10 Arbeitsblatt Bild-Analyse

6.2 Feinplanung der Unterrichtsreihe

In den Feinplanungen werden systematisch pro Doppelstunde jeweils ein grobes Lernziel (Output-orientiert) sowie zwei feine Lernziele (Input-orientiert) vorzufinden sein. Diese orientieren sich sowohl nach den Operatoren für das Fach Philosophie³⁴¹ als auch nach den in dieser Arbeit behandelten Methoden- bzw. philosophischen Kompetenzen von Martens und Geiß.

6.2.1 Erste Doppelstunde

(1) Fremde und persönliche Freiheitserfahrungen ermitteln

(2) Uneindeutigkeit von Freiheitszuständen erkennen

Grobes Lernziel

SuS können fremde und persönliche Freiheitserfahrungen ermitteln und ihren aktuellen Freiheitszustand bestimmen, woraufhin sie dessen Uneindeutigkeit erkennen. (I. [beschreiben und verstehen](#) / phil. [Fragekompetenz](#), [phänomenologische Methodenkomp.](#), [hermeneutische Methodenkomp.](#))

Feine Lernziele

SuS beschreiben und verstehen fremde Freiheitserfahrungen anhand von Bildern sowie persönliche Freiheitserfahrungen anhand von Leitfragen. Sie ermitteln und begründen ihren persönlichen Freiheitszustand. (I. [beschreiben und verstehen](#), III. [begründen](#) / [phänomenologische Methodenkomp.](#), [hermeneutische Methodenkomp.](#))

SuS erkennen die Uneindeutigkeit von Freiheitszuständen dank der Sichtbarmachung von zwei Freiheitsbegriffen (Freiheit und Unfreiheit) und kommen anhand von Fabeln zur Einsicht, dass diese aufeinander bezogen sind. (II. [Erläutern und in Beziehung setzen](#), III. [begründen](#) / [hermeneutische Methodenkomp.](#), [analytische Methodenkomp.](#), [spekulative Methodenkomp.](#))

Zeit	Phasierung	Inhalte mit Leitfragen	Unterrichtsform	Materialien
15'	Hinführung	Inwiefern fühlt sich die Person auf euren mitgebrachten Bildern frei bzw. unfrei? Fremde Freiheitserfahrungen wahrnehmen, verstehen und mitteilen	Think, Pair, Share	Material 1 Bilder (<i>pictures</i>)

³⁴¹ Vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein, „Fachanforderungen Philosophie Sekundarstufe – Liste der Operatoren“, 2016, Abschn. Sekundarstufe I/II, <https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen/philosophie.html>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.

10'	Problematisierung 1	Fühlt ihr euch in eurer jetzigen Situation frei oder unfrei? Warum? Unangeleitet persönliche Freiheitserfahrung ermitteln und diskutieren	Partnerarbeit	
10'	Problembearbeitung 1	Was meinst du denn damit, dass du frei/unfrei bist? Angeleitet persönliche Freiheitserfahrung ermitteln und mitteilen	LSG	
15'	Sicherung 1	Welche Beispiele kannst du für deinen Freiheitszustand (frei/unfrei) nennen? Begründe deinen Freiheitszustand im Kontext der genannten Beispiele. Freiheitszustand wird anhand von konkreten Beispielen an persönlichen Freiheits- bzw. Unfreiheitserfahrungen formuliert, begründet und präsentiert	Plenum	Tafel
10'	Problembearbeitung 2	Warum seid ihr euch in euren Freiheitsverständnissen uneinig? Wo liegt das Problem? Uneinigkeit hinsichtlich der Situationen erkennen, da zwei verschiedene Freiheitsbegriffe verwendet werden	LSG	
10'	Sicherung 2	Was macht nun das Freiheitsverständnis aus? Freiheitsverständnisse und Erkenntnis der gegenseitigen Bezogenheit werden gesichert	LSG	Tafel
20'	Transfer 1	Welches Freiheitsverständnis findet ihr in den Fabeln vor? Könnte das Freiheitsverständnis auch anders interpretiert werden? Freiheitsverständnisse (frei/unfrei) Fabelwesen zuordnen und begründen	Think, Pair, Share	Material 2 Arbeitsblätter Fabeln (A/B)
10'	Transfer 2	Warum können die Freiheitsverständnisse in den Fabeln uminterpretiert werden? Unterschiedliche Freiheitsverständnisse (Freiheit/Unfreiheit) werden aufeinander bezogen	LSG	

6.2.2 Zweite Doppelstunde

(3) Freiheitsbegriffe entdecken und aufeinander beziehen

(4) Fallbeispiele begründen und Freiheitsbegriffe kreativ darstellen

Grobes Lernziel

SuS können weitere Freiheitsbegriffe zueinander in Beziehung setzen und diese bestimmten Fallbeispielen zuordnen. Sie können ihre Erkenntnisse hinsichtlich des erarbeiteten Freiheitsverständnisses zusammenfassen und in weiteren Aufgaben kreativ umsetzen.

(I. Zusammenfassen, II. In Beziehung setzen, III. Begründen und Stellung nehmen / hermeneutische Methodenkomp., analytische Methodenkomp., spekulative Methodenkomp.)

Feine Lernziele

SuS entdecken und verstehen weitere Freiheitsbegriffe sowie deren gegenseitige Bezogenheit und setzen diese aktiv zueinander in Beziehung, indem sie diese in ein Schema einordnen.

(II. Einordnen, in Beziehung setzen / hermeneutische Methodenkomp., analytische Methodenkomp., phil. Sachkompetenz)

SuS begründen sechs Fallbeispiele, die sie nachvollziehbar und verständlich hinsichtlich des Freiheitsverständnisses diskutieren und begründen. Sie erläutern ihren eigenen Standpunkt mithilfe verschiedener Freiheitsbegriffe und stellen die erarbeiteten Freiheitsbegriffe in kreativen Standbildern dar. (I-II. Darstellen und Gestalten, III. Begründen und Stellung nehmen / spekulative Methodenkomp., phil. Urteils- und Orientierungskompetenz)

Zeit	Phasierung	Inhalte mit Leitfragen	Unterrichtsform	Materialien
5'	Einstieg	Welche Erkenntnisse haben wir in der letzten Doppelstunde hinsichtlich dem Thema Freiheit gewonnen? Erinnerung an / Sammlung der bereits erarbeiteten Inhalte	Plenum	
10'	Hinführung	Welche Arten von Freiheiten gibt es eurer Meinung nach noch? Welche Freiheiten haben wir als Menschen? Sammlung weiterer Freiheitsbegriffe	LSG	Tafel
5'	Problematisierung 1	Inwiefern hängen die notierten Freiheitsbegriffe zusammen? Zusammenhang der weiteren Freiheitsbegriffe ermitteln	Partnerarbeit	Material 3 Arbeitsblatt Freiheitsbegriffe (1)

10'	Problem- bearbeitung 1	Nach welchem Freiheitsverständnis orientieren wir uns? Verständnis des Zusammenhangs von mehreren Freiheitsbegriffen sowie der negativen Freiheit als Voraussetzung für die positive	Plenum	Material 3 Arbeitsblatt Freiheits- begriffe (1)
10'	Sicherung 1	Ist es möglich, das von uns erarbeitete Freiheitsverständnis in einem Satz zusammenzufassen? Freiheitsverständnis in seiner Gesamtheit auf den Begriff bringen	Plenum	Tafel
10'	Transfer 1	Wie ordnest du die soeben kennengelernten philosophischen Freiheitsbegriffe in das Schema ein? Freiheitsbegriffe passend zum erarbeiteten Freiheitsverständnis einordnen	Partnerarbeit	Material 3 Arbeitsblatt Freiheits- begriffe (1)
15'	Transfer 2	Welche Freiheitsbegriffe treffen auf die Fallbeispiele zu? Was fällt euch auf? Sechs Fallbeispiele beurteilen und zu Freiheitsbegriffen zuordnen, diskutieren und begründen	Partnerarbeit	Material 4 Arbeitsblatt Freiheits- begriffe (2)
10'	Problem- bearbeitung 2	Wie beantwortest du jetzt die folgende Frage: Fühlst du dich in der Schule frei oder unfrei? Warum? Eigenen Standpunkt hinsichtlich des Freiheitsverständnisses mit verschiedenen Freiheitsbegriffen erläutern	LSG	
15'	Transfer 3	Wie könntet ihr die von uns erarbeiteten Freiheitsbegriffe in kreativen Standbildern theatralisch darstellen? Freiheitsbegriffe in theatralischen Standbildern darstellen (Übungsphase)	Gruppenarbeit	UNO-Karten Material 5 Arbeitsblatt Kreation Standbilder
10'	Transfer 4	Welche Freiheitsbegriffe kommen hier zum Ausdruck? Freiheitsbegriffe werden anhand von theatralischen Standbildern ermittelt (Präsentationsphase)	Plenum	

6.2.3 Dritte Doppelstunde

(5) Zwei philosophische Positionen zur Freiheit ermitteln und das Libet-Experiment beurteilen

(6) Ein philosophisches Statement verfassen, um eine philosophische Position zu verteidigen

Grobes Lernziel

SuS lernen zwei philosophische Positionen zur Freiheit sowie das Libet-Experiment kennen. Sie können Kernaussagen aus diskursiven Texten ermitteln und eine der philosophischen Positionen in einer Diskussion vertreten. (II. **erörtern und erschließen**, III. **auseinandersetzen und diskutieren** / phil. Fragekompetenz, phil. Sachkompetenz, hermeneutische Methodenkomp., analytische Methodenkomp., dialektische Methodenkomp.)

Feine Lernziele

SuS erörtern und erschließen das philosophische Problem sowie die Kernaussage von jeweils einem diskursiven Text einer philosophischen Position (Indeterminismus und Determinismus). (II. **erörtern und erschließen**, II. **analysieren** / phil. Fragekompetenz, hermeneutische Methodenkomp., analytische Methodenkomp.)

SuS verstehen und beurteilen das Libet-Experiment. Sie verfassen ein philosophisches Statement aus der indeterministischen oder aus der deterministischen Position, um für oder gegen das Libet-Experiment zu argumentieren. (I. **beschreiben und verstehen**, III. **auseinandersetzen, entwerfen und diskutieren** / phil. Sachkompetenz, dialektische Methodenkomp.)

Zeit	Phasierung	Inhalte mit Leitfragen	Unterrichtsform	Materialien
5'	Hinführung	Hast du denn einen freien Willen? Frage nach der Willensfreiheit aufwerfen und verstehen	Plenum	
5'	Problematisierung 1	Kann man tun und wollen, was man will? Willens- und Handlungsfreiheit kritisch hinterfragen	LSG	

20'	Problem- bearbeitung 1	Was sagt Aristoteles als Indeterminist zum freien Willen? Was sagt Schopenhauer als Determinist zum freien Willen? Ermittlung des philosophischen Problems und der Kernaussage von zwei Texten	Think, Pair	Material 6 Arbeitsblatt Philosophische Positionen (A/B)
5'	Problem- atisierung 2	Könnte es denn sein, dass der freie Wille nur eine Illusion ist? Den freien Willen unangeleitet kritisch hinterfragen	Partnerarbeit	
15'	Problem- bearbeitung 2	Wie wird die Determiniertheit des freien Willens beim Menschen anhand des Libet-Experiments erklärt? Die Kern-Elemente des Libet-Experiments ermitteln und verstehen	Plenum Einzelarbeit	Material 7 Arbeitsblatt Das Libet-Experiment
15'	Transfer 1	Wie argumentierst du als Indeterminist*in gegen das Libet-Experiment? Wie argumentierst du als Determinist*in für das Libet-Experiment? Ein philosophisches Statement verfassen	Einzelarbeit	Material 8 Arbeitsblatt Philosophisches Statement (A/B) Tafel
20'	Transfer 2	Ist der freie Wille nur eine Illusion? Philosophische Positionen anhand von philosophischen Statements verteidigen zur vorgegebenen Fragestellung	Welt-Café	Tafel 4 Plakate Stifte
10'	Sicherung 1	Welche Kernthesen werden vom Indeterminismus bzw. vom Determinismus vertreten? Kernthesen der beiden Positionen werden gemeinsam gesichert	Plenum	Tafel
5'	Sicherung 2	Was macht den Unterschied der beiden philosophischen Positionen aus? Philosophische Positionen voneinander unterscheiden	LSG	Tafel

6.2.4 Vierte Doppelstunde

(7) Erkenntnisse zur Freiheits-Problematik zusammenfassen und sich mit den Bild-Arten vertraut machen

(8) Bild-Analyse im Hinblick auf die verwendeten Bilder durchführen

Grobes Lernziel

SuS können die unterschiedlich behandelten Aspekte zur Freiheits-Problematik nennen und die wesentlichen Elemente zusammenfassen. Sie können die behandelten Bilder aus dem Unterricht erörtern, diese vergleichend analysieren und ihre Analyse begründen. (I. zusammenfassen, II. vergleichen, analysieren, III. begründen / phil. Sachkompetenz, hermeneutische Methodenkomp., analytische Methodenkomp.)

Feine Lernziele

SuS ermitteln die in der Unterrichtsreihe behandelten Aspekte zum Thema Freiheit und setzen sie zusammenfassend zueinander in Beziehung anhand eines kurzen Videos. Sie machen sich anhand einer schematischen Darstellung mit verschiedenen Bild-Arten vertraut. (I. wiedergeben, zusammenfassen, II. vergleichen, in Beziehung setzen / phil. Sachkompetenz, hermeneutische Methodenkomp.)

SuS ermitteln verschiedene Bild-Arten aus dem bisherigen Unterricht zum Thema Freiheit und analysieren diese anhand der schematischen Darstellung. Sie verstehen den Unterschied und Zusammenhang von präsentativen und diskursiven Formen und begründen ihre Analyse. (II. einordnen und erschließen, II. analysieren, III. begründen / analytische Methodenkomp.)

Zeit	Phasierung	Inhalte mit Leitfragen	Unterrichtsform	Materialien
10'	Hinführung und Sicherung 1	Welche Aspekte zum Thema Freiheit haben wir nun insgesamt gesammelt? Sammlung der im Unterricht behandelten Elemente	Plenum	Tafel
10'	Problematisierung 1	Was versteht „Knietsche“ unter Freiheit? Freiheitsverständnis aus dem Video ermitteln und diskutieren	LSG	Knietsche-Video (ca. drei Minuten)

15'	Problem- bearbeitung 1	Inwiefern entspricht das Video dem im Unterricht behandelten Freiheitsverständnis? Elemente der Freiheit-Problematik zueinander in Beziehung setzen und zusammenfassen	Einzelarbeit Plenum	Material 9 Arbeitsblatt Knietsche und die Freiheit
15'	Problem- atisierung 2	Wie ist die schematische Darstellung zu verstehen? Welche Bild-Arten kommen darin vor? Schematische Darstellung zu den Bild-Arten verstehen und erläutern sowie die Verschiedenheit der Bild-Arten erkennen	Einzelarbeit LSG	Material 10 Arbeitsblatt Bild-Analyse Tafel
10'	Problem- bearbeitung 2	Warum wird in der schematischen Darstellung zwischen <i>picture</i> und <i>image</i> unterschieden? Was ist der Unterschied zwischen präsentativen und diskursiven Formen? Notwendige Elemente für die bevorstehende Bild-Analyse ermitteln	LSG	Tafel
10'	Sicherung 2	In welcher Art und Weise sind im Unterricht zum Thema Freiheit Bilder vorgekommen? Mögliche Bild-Arten aus dem Unterricht identifizieren und sichern	Partnerarbeit	Material 10 Arbeitsblatt Bild-Arten Tafel
20'	Transfer 1	Welche Aspekte aus der schematischen Darstellung treffen auf die im Unterricht behandelten Bilder zu? Bild-Arten aus dem Unterricht analysieren und begründen	Partnerarbeit	Material 10 Arbeitsblatt Bild-Arten
10'	Sicherung 3	Zu welchen Erkenntnissen seid ihr anhand der Bild-Analyse gekommen? Präsentative Formen verstehen und voneinander unterscheiden können sowie den Zusammenhang von Bild und Sprache erkennen	LSG	Tafel

6.3 Materialien der Unterrichtsreihe

6.3.1 Material 1 – Bilderbeispiele (*pictures*)



Quellen: (1) <https://kabacademy.eu/de/2021/07/21/21-juli-2021-gute-nacht-text/> (zuletzt abgerufen am 26.02.2024)

(2) <https://catecheria.org/welchen-wert-hat-das-leben-eines-menschen/> (zuletzt abgerufen am 26.02.2024)



Quellen: (1) <https://www.weser-kurier.de/ratgeber/von-der-freiheit-des-menschen-doc7e391140s8mihg0mo4w> (zuletzt abgerufen am 26.02.2024)

(2) <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/eine-schule-wird-aufgegeben-6494767.html> (zuletzt abgerufen am 26.02.2024)



Quellen: (1) <https://www.br.de/mediathek/podcast/religion-die-dokumentation/fuer-die-freiheit-des-menschen-ueber-den-kampf-gegen-die-sklaverei-in-islam-und-christentum/1861542> (zuletzt abgerufen am 26.02.2024)

(2) <https://www.mpg.de/20060501/strafvollzug> (zuletzt abgerufen am 26.02.2024)

6.3.2 Material 2 – Fabeln

Fabel über die Freiheit (A)

- Lest die untenstehende Fabel in Einzelarbeit durch.
- Findet euch zu zweit in Dyaden zusammen und beantwortet die untenstehenden Fragen.
- Nach der Beantwortung der Fragen setzt ihr euch mit einer anderen Dyade (B) zusammen. Erzählt der anderen Dyade eure Fabel und teilt eure Erkenntnisse mit, die ihr anhand der Fragestellungen ermittelt habt. Diskutiert gemeinsam die behandelten Freiheitsverständnisse.

Wahl zwischen Freiheit und Unfreiheit

Das philosophische Pferd – eine Fabel von Novalis

Ein Wolf sagt zu einem Pferde: „Warum bleibst du denn dem Menschen so treu, der dich doch sehr plagt, und suchst nicht lieber die Freiheit?“ – „Wer würde mich wohl in der Wildnis gegen dich und deinesgleichen verteidigen“, antwortete das philosophische Pferd, „wer mich pflegen, wenn ich krank wäre, wo fände ich solches gutes, nahrhaftes Futter, wo einen warmen Stall? Ich lasse dir gern für das alles, das mir meine Sklaverei verschafft, deine Chimäre von Freiheit. Und selbst die Arbeit, die ich habe, ist sie Unglück?“

Fabel entnommen aus:³⁴²

1. Welche Situation beschreibt die Fabel?
2. Mit welchem Ergebnis endet die Fabel?
3. Warum handelt es sich um einen Wolf und um ein Pferd?
4. Gebt der Fabel einen neuen Titel.
5. Welches Freiheitsverständnis ordnet ihr dem Wolf/dem Pferd zu? Warum? Könnte es sich auch um ein anderes Freiheitsverständnis handeln?

³⁴² Peter Brokemper, *Freiheit: ein Projektbuch ; Hintergründe, Perspektiven, Denkanstöße ; [geeignet für Jugendliche ab 14 Jahre]*, Ein Projektbuch (Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr, 2010), 84.

Fabel über die Freiheit (B)

- Lest die untenstehende Fabel in Einzelarbeit durch.
- Findet euch zu zweit in Dyaden zusammen und beantwortet die untenstehenden Fragen.
- Nach der Beantwortung der Fragen setzt ihr euch mit einer anderen Dyade (A) zusammen. Erzählt der anderen Dyade eure Fabel und teilt eure Erkenntnisse mit, die ihr anhand der Fragestellungen ermittelt habt. Diskutiert gemeinsam die behandelten Freiheitsverständnisse.

Lieber tot als ohne Freiheit

Der Stieglitz – eine Fabel von Leonardo da Vinci

Als der Stieglitz mit einem kleinen Wurm im Schnabel ins Nest zurückkehrte, fand er seine Jungen nicht mehr. Irgendjemand hatte sie während seiner Abwesenheit geraubt. Der Stieglitz begann jammern und klagend, sie überall zu suchen. Der ganze Wald tönte wider von seinen verzweifelten Rufen; aber niemand antwortete ihm. Eines Tages sagte ihm ein Fink: „Ich glaube, ich habe deine Jungen am Haus des Bauern gesehen.“ Der Stieglitz brach voller Hoffnung auf, und schon bald kam er zum Hause des Bauern. Er setzte sich aufs Dach: Da war niemand. Er flog auf die Tenne: Sie war leer. Aber als er seinen Kopf hob, sah er draußen am Fenster einen Käfig befestigt. Darin waren seine Jungen. Gefangene. Als er sie so kläglich piepsend an die Stäbe des Käfigs gedrängt sah, bittend, sie zu befreien, versuchte er, mit Schnabel und Krallen die Gitter des Gefängnisses zu zerbrechen – aber vergebens. Darauf verließ er sie mit lautem Klagen. Am Tage darauf kehrte der Stieglitz zu dem Käfig zurück, in dem seine Jungen waren. Er betrachtete sie. Darauf fütterte er einen um den anderen zum letzten Mal durch das Gitter. Tatsächlich hatte er seinen Kindern ein giftiges Kraut gebracht, an dem die kleinen Vögel starben. „Besser tot“, sagte er, „als die Freiheit verlieren“.

Fabel entnommen aus:³⁴³

1. Welche Situation beschreibt die Fabel?
2. Mit welchem Ergebnis endet die Fabel?
3. Warum handelt es sich um Vögel?
4. Gebt der Fabel einen neuen Titel.
5. Welches Freiheitsverständnis ordnet ihr den jungen Vögeln zu? Warum? Könnte es sich auch um ein anderes Freiheitsverständnis handeln?

³⁴³ Ebd.

6.3.3 Material 3 – Freiheitsbegriffe (1)

Freiheitsbegriffe³⁴⁴

1. Setzt euch in Partnerarbeit zusammen und notiert euch alle Freiheitsbegriffe, die wir zuvor an der Tafel festgehalten haben. Ist auch hier eine gegenseitige Bezogenheit ersichtlich? Inwiefern hängen die Begriffe zusammen?



Freiheit als Zustand der Unabhängigkeit

Negative Freiheit = die Freiheit von etwas

Ich bin frei von Aufgaben, Abhängigkeiten, Gewalt, psychischen Erkrankungen, staatlichen Übergriffen, etc. (frei von inneren und äußeren Zwängen, frei von Fremdbestimmungen)

Freiheit als Möglichkeitszustand der Selbstbestimmung

Positive Freiheit = die Freiheit für/zu etwas

Ich bin frei für meine Persönlichkeitsentfaltung, frei meine persönliche Meinung zu äußern, meine Religion zu wählen, ein gutes Leben zu leben, eine Beziehung meiner Wahl einzugehen, eine Familie zu gründen, ich bin frei zu denken, was ich will.

³⁴⁴ Freiheitsbegriffe entnommen und teilweise adaptiert aus dem Freiheitsverständnis von: Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 192–93.

Auch kann unterschieden werden zwischen:

Objektive Freiheit = Außenperspektive des Beobachters

Jemand ist frei von/für

Subjektive Freiheit = Innenperspektive des Betroffenen

Jemand fühlt sich frei von/für

Die drei in der Philosophie diskutierten Freiheiten sind:

Wahlfreiheit

Ist der Möglichkeitszustand, sich für eine aus verschiedenen faktisch vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten entscheiden zu können
= **frei sein zu wählen, was man will.**

Handlungsfreiheit

Ist der Möglichkeitszustand, die eigenen Ziele verwirklichen zu können, ohne äußeren oder inneren Zwängen ausgesetzt zu sein
= **frei sein zu tun, was man will.**

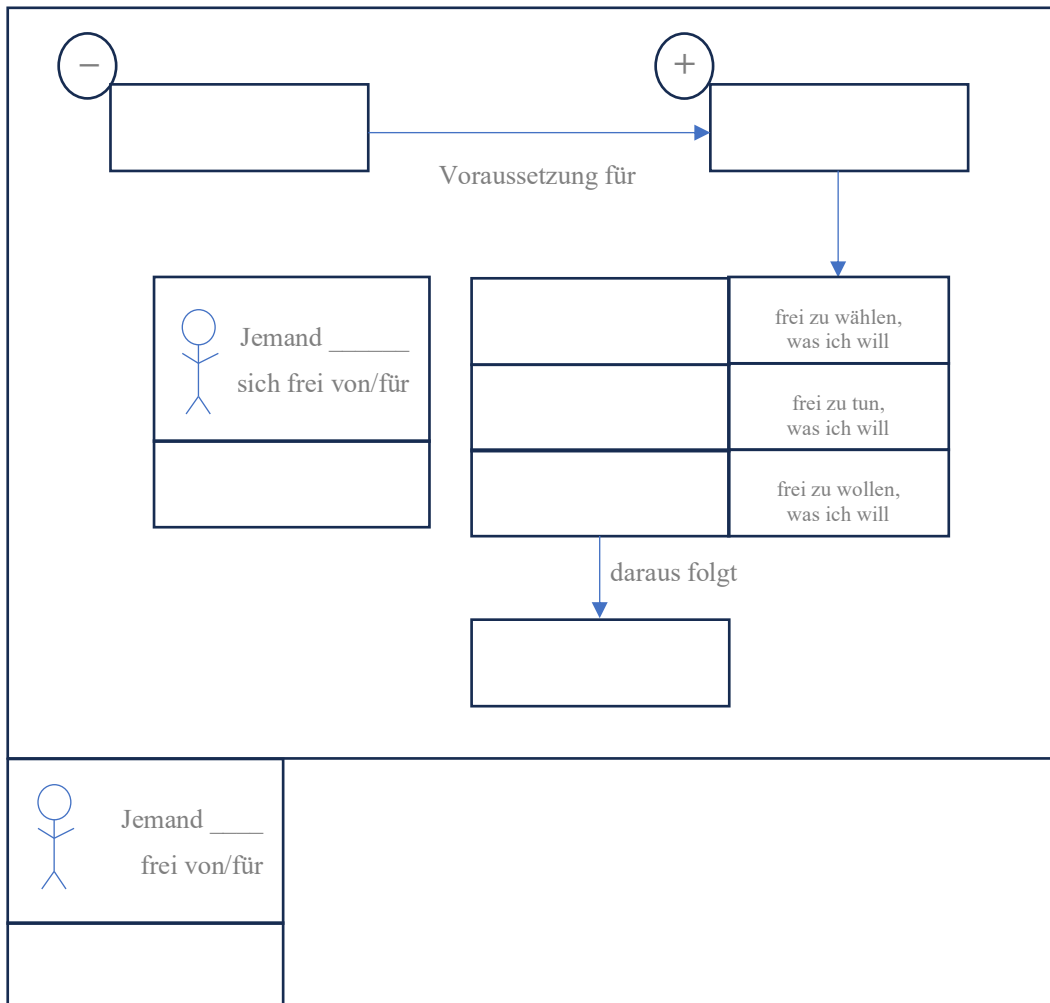
Willensfreiheit

Ist der Möglichkeitszustand, sich selbst die eigenen Ziele und Werte setzen zu können
= **frei sein zu wollen, was man will.**

Die Willensfreiheit ist die Fähigkeit, sich selbst mit bewusster Stellungnahme eine Ursache für Beweggründe (Motiv) setzen zu können. Mit der Willensfreiheit folgt die **Verantwortlichkeit** des Menschen.

Diese drei philosophischen Freiheiten (Wahlfreiheit, Handlungsfreiheit, Willensfreiheit) sind **positive Freiheiten für etwas und setzen eigentlich die negative Freiheit** (frei sein von inneren und äußeren Zwängen, von Abhängigkeiten) **voraus.**

2. Ordnet die Freiheitsbegriffe in Partnerarbeit jeweils der passenden Stelle im vorgegebenen Schema zu:



6.3.4 Material 4 – Freiheitsbegriffe (2)

Freiheitsbegriffe

1. Ordnet in Einzelarbeit die jeweiligen Fallbeispiele den passenden Freiheitsbegriffen zu (X).	Subjektive Freiheit	Objektive Freiheit	Negative Freiheit	Positive Freiheit	Wahlfreiheit	Handlungsfreiheit	Willensfreiheit	Unfreiheit
Julia wurde von ihren Eltern die Entscheidung überlassen, sich zwischen einem Studium oder einer Lehre zu entscheiden.								
Ein Häftling befindet sich im Gefängnis und fühlt sich frei, nicht Arbeiten zu müssen.								
Fritz kommt zu spät in die Schule und entscheidet sich auf seinem Fußweg die letzte Ampel bei Rot zu überqueren, um keine Zeit zu verlieren.								
Ein Drogenabhängiger gibt sich eine Spritze und fühlt sich frei, weil er meint, dass er fliegen kann.								
Samuel ist ein Teenager, der seine Leidenschaft zu den sozialen Medien entdeckt hat und verbringt den Großteil seiner Zeit auf verschiedenen Plattformen.								
Tanja ist frei zu entscheiden, welches Studium sie machen möchte. In ihrem Traumberuf verdient sie viel Geld und ist zufrieden, jedoch bleibt kaum mehr Zeit für Freizeitaktivitäten oder Familienplanungen.								

2. Setzt euch in Partnerarbeit zusammen.

Vergleicht, diskutiert und begründet eure Ergebnisse. Was fällt euch auf?

6.3.5 Material 5 – Theatralische Standbilder

Kreation von theatralischen Standbildern

Kreiert innerhalb eurer Gruppe eines oder mehrere Standbilder (Abfolge von Standbildern), bei denen ihr eine bestimmte Situation zum Ausdruck bringt, in der mindestens zwei der behandelten Freiheitsbegriffe nach eurer Wahl vorkommen. Eure Kreation stellt ihr der Klasse vor. Alle Zuschauer*innen versuchen gemeinsam zu erraten, welche Freiheitsbegriffe zum Ausdruck kommen, wobei die Entscheidungen im Plenum erläutert und begründet werden.

- Denkt daran, dass mehrere Freiheitsbegriffe aufeinander bezogen werden können/müssen und somit gleichzeitig mehrere Begriffe in einem oder mehreren Standbildern vorkommen.
- Benutzt möglichst prägnante Zeichen und Gesten, um eure Situation darzustellen.



Bildquelle:

https://de.freepik.com/fotos-kostenlos/weiblicher-pantomime-der-dem-maennlichen-pantomimekuenstler-zeigt-der-rote-rose-haelt-stoppen-sie-geste_2934819.htm#query=Standbilder%20Theater&position=4&from_view=search&track=ais&uuid=ead0d1f2-5cb9-4d3b-991e-40f95a478b0a (zuletzt abgerufen am 26.02.2024)

6.3.6 Material 6 – Positionen zur Freiheit

Philosophische Positionen (A)

Lies den Text zur indeterministischen Position (A) in Einzelarbeit durch und bearbeite die folgenden Aufgaben anschließend in Partnerarbeit.

1. Skizziere kurz die wichtigsten Informationen zum Kontext des Textabschnittes (Autor, Werk, Zeit).

2. Ermittle und unterstreiche die Schlüsselbegriffe. Liste sie dann hier auf:

3. Strukturiere den Text durch Absätze und gib jedem Absatz eine passende Überschrift. Notiere die Überschriften hier:

4. Was sagt deiner Meinung nach der Indeterminismus aus?

5. Auf welche Frage gibt der philosophische Text eine Antwort?

6. Was ist das im Text behandelte philosophische Problem?

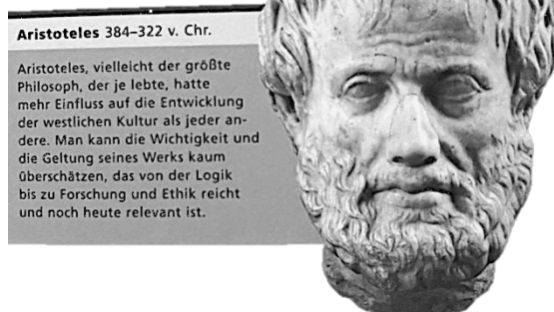
7. Was ist die Hauptaussage des Textes? (Antwort auf Nr. 5)

8. Gib dem gesamten Textausschnitt einen Titel.

9. Welche weiterführenden Fragen könnten an den Text bzw. an Aristoteles als Gesprächspartner gestellt werden?

Indeterminismus (A)

Bildquelle³⁴⁵



Freiheit als freier Wille (Aristoteles: Nikomachische Ethik III, 1)³⁴⁶

Nachdem die sittliche Tüchtigkeit, wie wir nunmehr wissen, sich im Bereiche der irrationalen Regungen und des Handelns entfaltet und nachdem es Lob und Tadel nur bei dem gibt, was freiwillig geschieht, während das Unfreiwillige Nachsicht und manchmal auch Mitgefühl findet, so ist es wohl für den, der über Ethik philosophiert, notwendig, die Begriffe «freiwillig» und «unfreiwillig» gegeneinander abzugrenzen. Es ist überdies auch nützlich für den Gesetzgeber, wenn er Ehren oder Strafen anordnet.

Als unfreiwillig gilt, was unter Zwang oder aus Unwissenheit geschieht. Gewalttätig ist ein Vorgang, dessen bewegendes Prinzip von außen her eingreift, und zwar so, dass bei seinem Einwirken die handelnde oder die erleidende Person in keiner Weise mitwirkt: wenn z.B. jemand durch einen Sturmwind irgendwohin entführt wird oder durch Menschen, in deren Gewalt er sich befindet.

Taten aber, die aus Angst vor noch größerem Unheil oder für ein edles Ziel ausgeführt werden, wenn z.B. ein Tyrann jemandem ein Verbrechen zu tun befiehlt, dessen Eltern und Kinder er in seiner Gewalt hat, und wenn diesen im Falle der Ausführung der Tat das Leben geschenkt, sonst aber verwirkt wäre – lassen die Streitfrage entstehen, ob sie unfreiwillig oder freiwillig sind. Ähnlich ist es, wenn im Seesturm Teile der Ladung über Bord geworfen werden, denn an sich wirft man Güter nicht aus freien Stücken weg, jedoch um sich und die anderen zu retten, tut es jeder, der einen gesunden Menschenverstand hat. Solche Handlungen haben also einen Mischcharakter, stehen aber näher dem Freiwilligen, denn im Augenblick des Vollzugs besteht die Freiheit der Wahl, und das Ziel der Handlung wechselt je nach den Umständen.

Also muss man von «freiwillig» und «unfreiwillig» sprechen in Hinblick auf den Zeitpunkt des Handelns. Der Mensch handelt aber freiwillig. Denn das Prinzip, das die dienenden Glieder des Leibes bei solchem Handeln bewegt, ist im Menschen, und immer da, wo das bewegende Prinzip im Menschen liegt, steht es auch in der Macht des Menschen zu handeln oder nicht zu handeln. So ist denn dieses Handeln freiwillig. An sich freilich betrachtet, wohl unfreiwillig, denn niemand würde sich für Handlungen, wie wir sie oben beschrieben haben, an sich entscheiden. Wegen solcher Taten werden die Handelnden bisweilen auch gelobt: wenn sie nämlich Schande oder Schmerz auf sich genommen haben, um Ziele zu erreichen, die groß und edel sind. Fehlt diese Voraussetzung, so werden sie getadelt.

³⁴⁵ Bildquelle adaptiert entnommen aus: David Papineau, Hrsg., *Philosophie: die Geschichte der Philosophie und ihre großen Denker*, übers. von Nikolaus de Palézieux (Kerkdriel, Niederlande: Librero, 2015), 13.

³⁴⁶ Text entnommen aus: Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. (Stuttgart: Reclam, De Gruyter, 1969), 54-55; zitiert nach: Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 244.

Philosophische Positionen (B)

Lies den Text zur deterministischen Position (B) in Einzelarbeit durch und bearbeite die folgenden Aufgaben anschließend in Partnerarbeit.

1. Skizziere kurz die wichtigsten Informationen zum Kontext des Textabschnittes (Autor, Werk, Zeit).

2. Ermittle und unterstreiche die Schlüsselbegriffe. Liste sie dann hier auf:

3. Strukturiere den Text durch Absätze und gib jedem Absatz eine passende Überschrift. Notiere die Überschriften hier:

4. Was sagt deiner Meinung nach der Determinismus aus?

5. Auf welche Frage gibt der philosophische Text eine Antwort?

6. Was ist das im Text behandelte philosophische Problem?

7. Was ist die Hauptaussage des Textes? (Antwort auf Nr. 5)

8. Gib dem gesamten Textausschnitt einen Titel.

9. Welche weiterführenden Fragen könnten an den Text bzw. an Schopenhauer als Gesprächspartner gestellt werden?

Determinismus (B)

Arthur Schopenhauer 1788–1860



Bildquelle³⁴⁷

Schopenhauer gilt als Philosoph des Pessimismus. Er sah die Menschen als getrieben an – nicht vom Verstand, sondern von einem kosmischen Willen geleitet. Er meinte, dass wir dieser metaphysischen Wahrheit am nächsten kommen, wenn wir das Reich der Kunst betreten.

Von der Unmöglichkeit des freien Willens (Arthur Schopenhauer)³⁴⁸

Wenn man einen Menschen von gesundem Verstande, aber ohne philosophische Bildung fragt, worin denn die auf Aussage seines Selbstbewusstseins so zuverlässig von ihm behauptete Willensfreiheit bestehe, so wird er antworten: «Darin, dass ich tun kann, was ich will, sobald ich nicht physisch gehemmt bin.» Also ist es immer das Verhältnis seines Tuns zu seinem Wollen, wovon er redet. ...

Um die Entstehung des so wichtigen Irrtums speziell und aufs Deutlichste zu erläutern, wollen wir uns einen Menschen denken, der, etwa auf der Gasse stehend, zu sich sagte:

10 «Es ist sechs Uhr abends, die Tagesarbeit ist beendet. Ich kann jetzt einen Spaziergang machen, oder ich kann in den Klub gehen, ich kann auch auf den Turm steigen, die Sonne untergehen zu sehn; ich kann auch ins Theater gehen, ich kann auch diesen oder aber jenen Freund besuchen, ja ich kann auch zum Tor hinauslaufen in die weite Welt und nie wiederkommen. Das alles
15 steht allein bei mir, ich habe völlige Freiheit dazu; tue jedoch davon nichts, sondern gehe ebenso freiwillig nach Hause, zu meiner Frau.»

Das ist gerade so, als wenn das Wasser spräche: «Ich kann hohe Wellen schlagen (ja! nämlich im Meer und Sturm), ich kann reißend hinabeilen (ja! nämlich im Bette des Stroms), ich kann schäumend und sprudelnd hinunter-
20 stürzen (ja! nämlich im Wasserfall), ich kann frei als Strahl in die Luft steigen (ja! nämlich im Springbrunnen), ich kann endlich gar verkochen und verschwinden (ja! bei achtzig Grad Wärme); tue jedoch von dem allen jetzt nichts, sondern bleibe freiwillig, ruhig und klar im spiegelnden Teiche.» Wie das Wasser jenes alles nur dann kann, wann die bestimmenden Ursachen zum
25 einen oder zum andern eintreten, ebenso kann jener Mensch, was er zu können wähnt, nicht anders als unter derselben Bedingung. Bis die Ursachen eintreten, ist es ihm unmöglich: dann aber muss er es, so gut wie das Wasser, sobald es in die entsprechenden Umstände versetzt ist.

Sein Irrtum und überhaupt die Täuschung, welche aus dem falsch ausgelegten Selbstbewusstsein entsteht ... [lautet:] «Ich kann tun, was ich will: ich kann, wenn ich will, alles, was ich habe, den Armen geben und dadurch selbst
30 einer werden – wenn ich will!»

Aber er vermag nicht, es zu wollen, weil die entgegenstehenden Motive viel zu viel Gewalt über ihn haben, als dass er es könnte. Hingegen wenn er
35 einen andern Charakter hätte, und zwar in dem Maße, dass er ein Heiliger wäre, dann würde er es wollen können; dann aber würde er auch nicht umhin können, es zu wollen, würde es also tun müssen. – Dies alles besteht vollkommen wohl mit dem «ich kann tun, was ich will» des Selbstbewusstseins, worin noch heutzutage einige gedankenlose Philosophaster* die Freiheit des Willens
40 zu sehen vermeinen, und sie demnach als eine gegebene Tatsache des Bewusstseins geltend machen.

*Philosophaster sind unzuverlässige Schwätzer.

³⁴⁷ Bildquelle adaptiert entnommen aus: Papineau, *Philosophie*, 173.

³⁴⁸ Text entnommen aus: Arthur Schopenhauer: *Welt und Mensch*. (Stuttgart: Reclam, 1980), 131-132; 134; zitiert nach: Geiß, *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.*, 245.

6.3.7 Material 7 – Das Libet-Experiment

Das Libet-Experiment

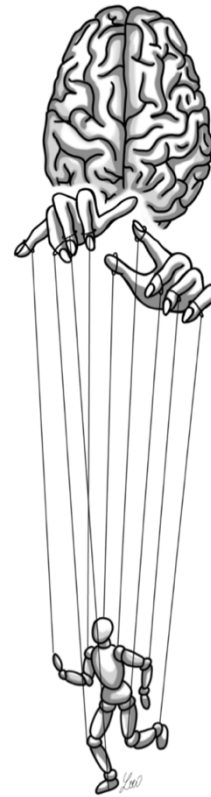
Ist der freie Wille nur eine Illusion?

Der amerikanische Neurowissenschaftler Benjamin Libet (1916-2007) führte Experimente am offenen Gehirn lebender Patienten in den 1980er-Jahren durch. Er wollte dabei messen, wie viel Zeit zwischen einer bewussten Handlungsentscheidung und der entsprechenden Körperreaktion vergeht.

Um den Zeitpunkt der Handlungsentscheidung zu bestimmen, benutzte Libet eine schnell rotierende Uhr, wobei die Probanden später angaben, zu welchem Zeitpunkt sie den Impuls zu handeln verspürt hatten.

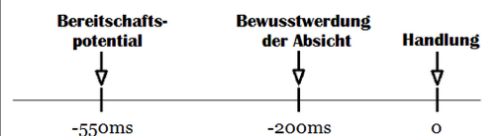
Parallel dazu maß der Forscher die Hirnströme und Muskelbewegungen der Probanden, sodass er nicht nur den genauen Zeitpunkt einer Körperbewegung bestimmen konnte, sondern auch das sogenannte Bereitschaftspotential.

Der Versuch sah vor, dass die Probanden einfach ihre Hand heben sollten. Also eine einfache, freie Entscheidung. Das Ergebnis des Experiments verblüffte den Wissenschaftler: Unter allen Bedingungen zeigte sich, dass das Gehirn die Bewegung der Hand bereits zu einem Zeitpunkt vorbereitete, zu dem der Proband selbst noch gar nicht die Absicht gehabt hatte, die Bewegung tatsächlich auszuführen.



Bildquelle:

<https://scilogs.spektrum.de/hirn-und-weg/wie-frei-wollen-wir/>
(zuletzt abgerufen am 26.02.2024)



Bildquelle:

<https://www.philoclopedia.de/was-soll-ich-tun/willensfreiheit/libet-experiment/>
(zuletzt abgerufen am 26.02.2024)

Text zum Libet-Experiment zusammengestellt aus³⁴⁹

³⁴⁹ Lothar Aßmann u. a., *Zugänge zur Philosophie. Qualifikationsphase, [Schülerband]: Ab Klasse 11 / erarbeitet von Lothar Aßmann, Dr. Roland W. Henke, Matthias Schulze, Dr. Eva-Maria Sewing*, [Neue aktualisierte Ausgabe 2015], 1. Auflage (Berlin: Cornelsen, 2016), 96; Malte Linde und Katrin Ewert, „Das Libet-Experiment“, Planet Wissen, 3. März 2021, <https://www.planet-wissen.de/natur/forschung/hirnforschung/pwiedaslibetexperiment100.html>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.

„Das Libet-Experiment sorgte für Aufsehen, weil experimentell bewiesen schien, dass nicht das bewusste Wollen, sondern unterbewusste Prozesse für unsere Handlungen verantwortlich sind. Die Ergebnisse legten nahe, dass der Wille eher eine vom Gehirn erzeugte Empfindung als eine unabhängige Instanz ist.“³⁵⁰

Was meinst du zum Libet-Experiment? Wie wird die Determiniertheit des freien Willens beim Menschen anhand des Libet-Experiments erklärt?

Beurteile die Plausibilität des Experiments. Welche Einwände könnte man gegen das Libet-Experiment einbringen?

Ist der Wille deiner Meinung nach eine vom Gehirn erzeugte Empfindung oder eine unabhängige Instanz? Warum?

³⁵⁰ Linde und Ewert, „Das Libet-Experiment“, Abschn. Frei oder nicht frei?; Hervorhebung von mir.

6.3.8 Material 8 – Philosophische Statements

Philosophisches Statement (A)

Verfasse ein philosophisches Statement, in welchem du als **Indeterminist*in** im Sinne von Aristoteles gegen das Libet-Experiment argumentierst. Sobald du dein Statement vorbereitet hast, verteidigst du deine Position in einer Diskussion (Welt-Café) gegenüber den Schüler*innen mit der Gegenposition. Es geht hierbei nicht um die Wahrheitssuche, sondern darum, dass du deinen Standpunkt als Indeterminist*in argumentativ gut vertrittst!

Die nachfolgende Struktur soll dir helfen, dein philosophisches Statement zu verfassen, um dich bestmöglich auf die philosophische Diskussion vorzubereiten. Die Fragestellung, um die sich die Diskussion drehen wird, ist bereits vorgegeben.

Fragestellung: Ist der freie Wille nur eine Illusion?
Position (These):
Definition von Willensfreiheit nach der indeterministischen Position:
Begründende Argumente mit Beispielen:
Konklusion (=Position):

Philosophisches Statement (B)

Verfasse ein philosophisches Statement, in welchem du als **Determinist*in** im Sinne von Schopenhauer für das Libet-Experiment argumentierst. Sobald du dein Statement vorbereitet hast, verteidigst du deine Position in einer Diskussion (Welt-Café) gegenüber den Schüler*innen mit der Gegenposition. Es geht hierbei nicht um die Wahrheitssuche, sondern darum, dass du deinen Standpunkt als Determinist*in argumentativ gut vertrittst!

Die nachfolgende Struktur soll dir helfen, dein philosophisches Statement zu verfassen, um dich bestmöglich auf die philosophische Diskussion vorzubereiten. Die Fragestellung, um die sich die Diskussion drehen wird, ist bereits vorgegeben.

Fragestellung: Ist der freie Wille nur eine Illusion?
Position (These):
Definition von Willensfreiheit nach der deterministischen Position:
Begründende Argumente mit Beispielen:
Konklusion (=Position):

6.3.9 Material 9 – Knietsche und die Freiheit

Knietsche und die Freiheit



Bildquelle aus dem Video von:
<https://www.knietsche.com/freiheit> (Minute: 0:49)
(zuletzt abgerufen am 26.02.2024)

Beantworte die nachfolgenden Fragen zum Video in Verbindung
zur behandelten Freiheits-Problematik aus dem Unterricht:

Inwiefern entspricht das Video dem im Unterricht behandelten **Freiheitsverständnis**?

Welche **Freiheits-Erfahrungen** nennt „Knietsche“?

Welche **Freiheits-Begriffe** gehen aus dem Video hervor?
Erläutere diese kurz in Zusammenhang mit den im Unterricht behandelten Freiheits-
Begriffen.

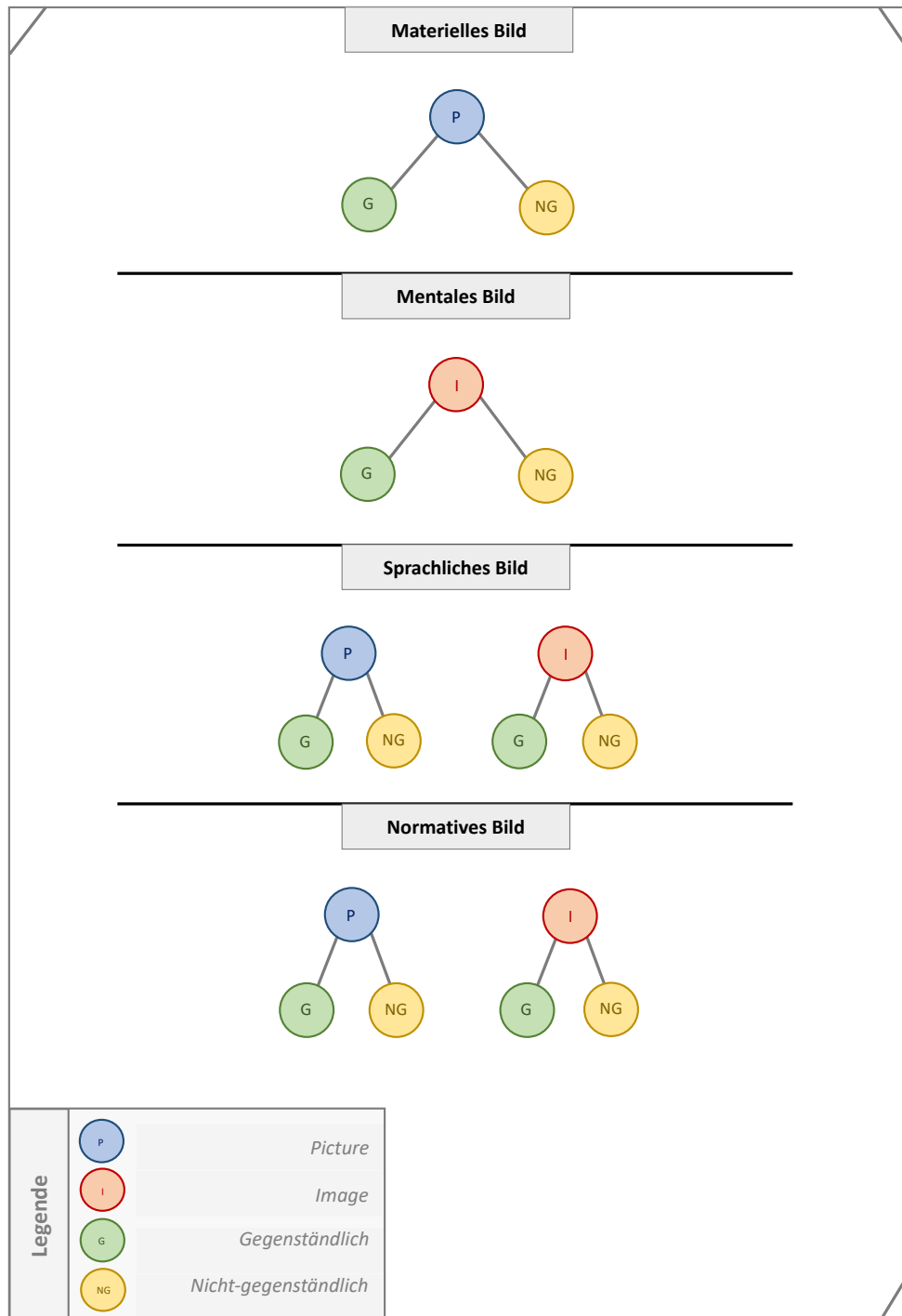
Wie stehen die Begriffe aus dem Video zueinander in Beziehung?

**Fasse die behandelte Freiheits-Problematik aus dem Unterricht mit ihren
verschiedenen Aspekten hier kurz zusammen:**

6.3.10 Material 10 – Bild-Analyse

Bild-Analyse: Schematische Darstellung zu den Bild-Arten

Schaue dir die folgende schematische Darstellung in Einzelarbeit während fünf Minuten an und versuche, die verschiedenen Bild-Arten daraus zu ermitteln und im Anschluss im Plenum zu erläutern. Orientiere dich dafür an der dazugehörigen Legende.



Welche der besprochenen Bild-Arten sind im Unterricht zur Freiheits-Problematik vorgekommen?

Geht in Partnerarbeit die Unterlagen aus dem Unterricht nochmals durch, ermittelt die behandelten Bilder und analysiert diese auf ihre Aspekte gemäß der obigen schematischen Darstellung.

Sobald ihr eure Analyse durchgeführt habt, nennt hier die gefundenen Bild-Arten und begründet eure Wahl. Die gesammelten Erkenntnisse werden anschließend besprochen.

<p data-bbox="331 763 692 848">Materielles Bild</p>	<p data-bbox="895 763 1256 848">Mentales Bild</p>
<p data-bbox="331 1288 692 1373">Sprachliches Bild</p>	<p data-bbox="895 1288 1256 1373">Normatives Bild</p>

6.4 Literaturverzeichnis

- Albus, Vanessa. „Kanon und Klassiker“. In *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, herausgegeben von Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, und Markus Tiedemann, 252–60. UTB, Band-Nr. 8617. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015.
- Arnheim, Rudolf. *Anschauliches Denken: zur Einheit von Bild und Begriff*. 4. Aufl. DuMont Dokumente Reihe Kunstgeschichte/Wissenschaft. Köln: DuMont, 1980.
- Aßmann, Lothar, Roland W. Henke, Matthias Schulze, und Eva-Maria Sewing. *Zugänge zur Philosophie. Qualifikationsphase, [Schülerband]: Ab Klasse 11 / erarbeitet von Lothar Aßmann, Dr. Roland W. Henke, Matthias Schulze, Dr. Eva-Maria Sewing*. [Neue aktualisierte Ausgabe 2015], 1. Auflage. Berlin: Cornelsen, 2016.
- Basile, Pierfrancesco. *Antike Philosophie*. UTB Philosophie 5737. Bielefeld: transcript Verlag, 2021.
- Belting, Hans. *Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft*. München: Wilhelm Fink, 2011.
- Bexte, Peter. „Optische Apparate und Repräsentation“. In *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Stephan Günzel und Dieter Mersch, 175–81. Stuttgart: Metzler, 2014.
- Boehm, Gottfried, Hrsg. *Was ist ein Bild?* 2. Aufl. Bild und Text. München: W. Fink, 1995.
- Böhme, Gernot. *Theorie des Bildes*. München: W. Fink, 1999.
- Bonnemann, Jens. „Bildphilosophie – Bildtheorie – Bildwissenschaften“. In *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Stephan Günzel und Dieter Mersch, 16–20. Stuttgart: Metzler, 2014.
- Brandt, Reinhard. *Die Wirklichkeit des Bildes: Sehen und Erkennen-vom Spiegel zum Kunstbild*. München: Hanser, 1999.

- Brokemper, Peter. *Freiheit: ein Projektbuch; Hintergründe, Perspektiven, Denkanstöße; [geeignet für Jugendliche ab 14 Jahre]*. Ein Projektbuch. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr, 2010.
- Brüning, Barbara, Hrsg. *Ethik/Philosophie Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen, 2016.
- Brüning, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe: Methoden und Medien. Philosophie und Ethik unterrichten, Band 1*. Weinheim Basel Berlin: Beltz Verlag, 2003.
- Bussmann, Bettina, und Ekkehard Martens. „Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet“. In *Ethik/Philosophie Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, herausgegeben von Barbara Brüning, 2. Auflage., 12–29. Berlin: Cornelsen, 2016.
- Euringer, Martin. *Griechisch-römische Philosophie im Kontext der Weltphilosophie*. Interkulturelle Bibliothek, Bd. 130. Nordhausen: Bautz, 2007.
- Feldmann, Klaus. *Handelndes Lernen im Philosophieunterricht: Charles S. Peirces pragmatische Maxime im Kontext philosophischer Bildungsprozesse*. Ethik und Bildung. Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS, 2017.
- Fischill, Christian. *PHILOsophie. Schülerband*. AHS/BHS, 4., (Aktualisierte) Auflage. Linz: VERITAS, Gemeinsam besser lernen, 2013.
- Fitzek, Herbert. *Gestaltpsychologie kompakt: Grundlinien einer Psychologie für die Praxis*. Essentials. Wiesbaden: Springer VS, 2014.
- Gefert, Christian. „Kompetenzmodelle für philosophische Bildungsprozesse“. In *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*, herausgegeben von Johannes Rohbeck, Urs Thurnherr, und Volker Steenblock, 15–26. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, 9.2008. Dresden: Thelem, 2009.

- Gefert, Christian. „Philosophieren mit dem Körper. Theatrales Philosophieren in philosophischen Bildungsprozessen.“ In *Körperlichkeit in der Schule – Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie.*, herausgegeben von Anja Kraus, 1. Aufl., 3:109–21. Pädagogik - Perspektiven und Theorien 16. Oberhausen: Athena, 2010.
- Geiß, Paul Georg. *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe.* Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2017.
- Geiß, Paul Georg. „Kompetenzorientierung im Unterricht“. In *Ethik/Philosophie Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, herausgegeben von Barbara Brüning, 2. Auflage., 39–48. Berlin: Cornelsen, 2016.
- Goppelsröder, Fabian, und Nora Molkenhain. „Mathematik/Geometrie“. In *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Stephan Günzel und Dieter Mersch, 408–13. Stuttgart: Metzler, 2014.
- Grave, Johannes, und Arno Schubbach. „Begriffe des Bildes vor dem Zeitalter der Ästhetik? Zur bildtheoretischen Relevanz der Philosophiegeschichte“. In *Denken Mit Dem Bild Philosophische Einsätze des Bildbegriffs Von Platon Bis Hegel*, herausgegeben von Johannes Grave und Arno Schubbach, 153–82. München: Wilhelm Fink Verlag, 2010.
- Grüny, Christian. „Einleitung“. In *Susanne K. Langer. Fühlen und Form: eine Theorie der Kunst*, 7–54. Philosophische Bibliothek, Band 685. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2018.
- Guntermann, Isabelle. „In Bildern denken? – Zum Einsatz des Mediums Bild im Philosophieunterricht“. In *Philosophie und Bildung. Beiträge zur Philosophiedidaktik.*, herausgegeben von Ekkehard Martens, Christian Gefert, und Volker Steenblock, 1:185–204. Münster: LIT VERLAG, 2005.
- Händler, Matthias. „Was ist ein Bild? Eine Antwort aus semiotisch-konstruktivistischer Perspektive“. *Medien & Kommunikationswissenschaft* 63, Nr. 4 (2015): 535–56. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2015-4-535>.

- Hartung, Stephanie. *Gestalt im Management: eine andere Sicht auf Marken- und Unternehmensführung in komplexen Märkten*. Berlin Heidelberg: Springer Gabler, 2014.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. „Der ‚Nach-denken‘-Ansatz“. In *Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte*, von Martina Peters und Jörg Peters, 23–26. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2019.
- Hensel, Thomas. „Kunstgeschichte“. In *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Stephan Günzel und Dieter Mersch, 403–7. Stuttgart: Metzler, 2014.
- Hofer, Roger. „Philosophiedidaktische Modelle im Überblick.“ In *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, herausgegeben von Jonas Pfister und Peter Zimmermann, 437–61. Bern: Haupt Verlag, 2016.
- Kant, Immanuel. „Der ‚Selber-denken‘-Ansatz“. In *Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte*, von Martina Peters und Jörg Peters, 19–22. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2019.
- Kümmerling, Franziska. „Bildmetaphern des Sehens“. In *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Stephan Günzel und Dieter Mersch, 32–39. Stuttgart: Metzler, 2014.
- Lahmer, Karl. *Kernbereiche der Philosophie Anleitungen zum Verstehen - Anregungen zum Denken*. Schulbuch. Wien: Dörner, 2019.
- Laner, Iris Elisabeth. *Phänomenologische Untersuchungen. Revisionen der Zeitlichkeit: zur Phänomenologie des Bildes nach Husserl, Derrida und Merleau-Ponty*. Herausgegeben von Waldenfels. Phänomenologische Untersuchungen, Band 33. München: Wilhelm Fink Verlag, 2016.
- Langer, Susanne K. *Fühlen und Form: eine Theorie der Kunst*. Übersetzt von Christiana Goldmann und Christian Grüny. Philosophische Bibliothek, Band 685. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2018.

- Langer, Susanne K. *Philosophie auf neuem Wege: das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Übersetzt von Ada Löwith. 6. bis 7. Tsd. Fischer-Taschenbücher Fischer-Wissenschaft 7344. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, 1992.
- Leifert, Stefan. *Bildethik: Theorie und Moral im Bildjournalismus der Massenmedien*. München: W. Fink, 2007.
- Maeger, Stefan. *Umgang mit Bildern. Bilddidaktik in der Philosophie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2013.
- Margreiter, Reinhard. *Medienphilosophie: eine Einführung*. Berlin: Parerga, 2007.
- Martens, Ekkehard. „Der dialogisch-pragmatische Ansatz“. In *Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte*, von Martina Peters und Jörg Peters, 27–35. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2019.
- Martens, Ekkehard. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. 4. Auflage. Hannover: Siebert, 2009.
- Martens, Ekkehard. „Philosophieunterricht als Problem- und Lerngeschichte. Ein dialogisch-pragmatischer Ansatz“. In *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, herausgegeben von Wulff D. Rehfus und Horst Becker, 1. Auflage., 89–97. Schwann Handbuch. Düsseldorf: Schwann, 1986.
- Mersch, Dieter. „Mimesis: Ähnlichkeit, Darstellung und Verkörperung“. In *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Stephan Günzel und Dieter Mersch, 20–25. Stuttgart: Metzler, 2014.
- Mersch, Dieter, und Oliver Ruf. „Grundlagen“. In *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Stephan Günzel und Dieter Mersch, 1–7. Stuttgart: Metzler, 2014.
- Meyer, Kristen. „Kompetenzorientierung“. In *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, herausgegeben von Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, und Markus Tiedemann, 104–13. UTB, Band-Nr. 8617. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015.

- Münnix, Gabriele. „Zur suggestiven Realpräsenz des Bildhaften. Eine neue Lösung im Streit um Bildsemiotik und Bildphänomenologie aus interkultureller Perspektive“. In *Facetten gegenwärtiger Bildtheorie*, herausgegeben von Sergej Seitz, Anke Graneß, und Georg Stenger, 145–70. Reihe Interkulturelle Philosophie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2018. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22827-9>.
- Mutke, Marieluise. „Problemorientierung“. In *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, herausgegeben von Wulff D. Rehfus und Horst Becker, 1. Auflage., 441–44. Schwann Handbuch. Düsseldorf: Schwann, 1986.
- Nöth, Winfried. *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart: J.B. Metzler, 2000. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03213-3>.
- Papineau, David, Hrsg. *Philosophie: die Geschichte der Philosophie und ihre großen Denker*. Übersetzt von Nikolaus de Palézieux. Kerkdriel, Niederlande: Librero, 2015.
- Peters, Jörg. „Bilder und Comics“. In *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, herausgegeben von Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, und Markus Tiedemann, 277–93. UTB, Band-Nr. 8617. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015.
- Peters, Martina, und Jörg Peters. *Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2019.
- Pfister, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*. 2. Aufl. Bern: Haupt Verlag, 2014.
- Rehfus, Wulff D. „Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz“. In *Moderne Philosophiedidaktik: Basistexte*, von Martina Peters und Jörg Peters. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2019.
- Rehfus, Wulff D. „Medien im Philosophieunterricht“. In *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, herausgegeben von Wulff D. Rehfus und Horst Becker, 1. Auflage., 315–21. Schwann Handbuch. Düsseldorf: Schwann, 1986.

- Rehfus, Wulff D. „Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik.“ In *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, herausgegeben von Wulff D. Rehfus und Horst Becker, 1. Auflage., 98–113. Schwann Handbuch. Düsseldorf: Schwann, 1986.
- Rohbeck, Johannes. *Didaktik der Philosophie und Ethik*. 3., Durchgesehene Aufl. Dresden: Thelem, 2013.
- Rolf, Bernd, und Brigitte Wiesen. „Bildung durch Bilder – Zur Didaktik und Methodik des bildlichen Denkens“. In *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik. Philosophische Bildung und Ausbildung*, herausgegeben von Johannes Rohbeck und Volker Steenblock. Dresden: Eckhard Richter, 2006.
- Rösch, Anita. *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht: Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER*. Philosophie in der Schule, Band 13. Berlin, Zürich: LIT, 2009.
- Runtenberg, Christa. *Philosophiedidaktik: Lehren und Lernen*. 1. Aufl. Stuttgart, Deutschland: utb GmbH, 2016. <https://doi.org/10.36198/9783838546537>.
- Sachs-Hombach, Klaus. *Das Bild als kommunikatives Medium: Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*. 4., Leicht überarbeitete und Ergänzte Neuauflage. Köln: Herbert von Halem Verlag, 2021.
- Scholz, Oliver R. *Bild, Darstellung, Zeichen: philosophische Theorien bildlicher Darstellung*. 3. Aufl. Klostermann Rote Reihe 1. Frankfurt, M: Klostermann, 2009.
- Schwarte, Ludger. „Die Physis des Bildes“. In *Machtwechsel der Bilder: Bild und Bildverstehen im Wandel*, herausgegeben von Enno Rudolph und Thomas Steinfeld, 127–41. Kultur-Philosophie-Geschichte, Band 10. Zürich: Orell Füssli, 2012.
- Schwemmer, Oswald. *Ernst Cassirer: Ein Philosoph der europäischen Moderne*. DE GRUYTER, 1997. <https://doi.org/10.1515/9783050073613>.

- Sistermann, Rolf. „Problemorientierung: Lernphasen und Arbeitsaufgaben“. In *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, herausgegeben von Jonas Pfister und Peter Zimmermann, 203–23. Bern: Haupt Verlag, 2016.
- Sistermann, Rolf, Hrsg. *Weiterdenken: Philosophie/Ethik. Bd. C. Oberstufe, A 2.* Braunschweig: Schroedel, 2012.
- Steenblock, Volker. *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: praktische Philosophie.* Münsteraner Einführungen Münsteraner philosophische Arbeitsbücher, Bd. 1. Münster: LIT VERLAG, 2000.
- Steinbrenner, Jakob, und Ulrich Winko. „Bilder in der Philosophie & in anderen Künsten & Wissenschaften“. In *Bilder in der Philosophie & in anderen Künsten & Wissenschaften*, herausgegeben von Jakob Steinbrenner und Ulrich Winko, 13–40. Paderborn: Schöningh, 1997.
- Steinbrenner, Jakob, und Ulrich Winko. „Vorwort“. In *Bilder in der Philosophie & in anderen Künsten & Wissenschaften*, herausgegeben von Jakob Steinbrenner und Ulrich Winko, 7–12. Paderborn: Schöningh, 1997.
- Sukale, Michael. „Zentralperspektive und Fensterparadigma“. In *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Stephan Günzel und Dieter Mersch, 164–74. Stuttgart: Metzler, 2014.
- Tichy, Matthias. „Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen“. In *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, herausgegeben von Jonas Pfister und Peter Zimmermann, 43–60. Bern: Haupt Verlag, 2016.
- Tiedemann, Markus. „Mal mir was!“ Ein Zwischenruf.“ *ZDPE*, Nr. 1 (2011): 78–80.
- Tiedemann, Markus. „Problemorientierung: theoretische Begründung und praktische Realisierung“. In *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 13 (2012). Didaktische Konzeptionen.*, herausgegeben von Johannes Rohbeck, 35–48. Dresden: Eckhard Richter, 2013.

- Tiedemann, Markus. „Vorwort“. In *Philosophieren im Theater? eine Studie zur Effizienzmessung pragmatisch-dialogischen Philosophierens in theatralen Prozessen*, von Hubertus Stelzer und Julia Opitz, 7–8. Bochum: Projektverlag, 2017.
- Ubrich, Jan. „Sprachtheorie: Bilder als Metaphern“. In *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Stephan Günzel und Dieter Mersch, 131–38. Stuttgart: Metzler, 2014.
- Weinert, Franz E., Hrsg. *Leistungsmessungen in Schulen*. 3., Aktualisierte Aufl. Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz, 2014.
- Wiesing, Lambert. *The Visibility of the Image: History and Perspectives of Formal Aesthetics*. London ; New York: Bloomsbury, Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc, 2016.
- Wyss, Beat. „Die Wende zum Bild: Diskurs und Kritik“. In *Bild: ein interdisziplinäres Handbuch*, herausgegeben von Stephan Günzel und Dieter Mersch, 7–15. Stuttgart: Metzler, 2014.

6.5 Internetquellen

- Bundesministerium. „Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen“. *Rechtsinformationssystem des Bundes*, 5. Januar 2024.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.
- DUDEN. „Synonyme zu Norm“. Cornelsen Verlag, 2023.
<https://www.duden.de/synonyme/Norm>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.
- Knietzsche. „Knietzsche und die Freiheit“, 2024. <https://www.knietzsche.com/freiheit>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.

Liessmann, Paul Konrad. „Das Verschwinden des Wissens“. *Neue Zürcher Zeitung*, 15. September 2014. <https://www.nzz.ch/meinung/debatte/das-verschwinden-des-wissens-ld.745120>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.

Liessmann, Paul Konrad. „Die verblässende Idee von Bildung“. *NZZ Standpunkte*, 2. November 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=IPRuOxSZLVg>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.

Linde, Malte, und Katrin Ewert. „Das Libet-Experiment“. *Planet Wissen*, 3. März 2021. <https://www.planet-wissen.de/natur/forschung/hirnforschung/pwiedaslibetexperiment100.html>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.

Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein. „Fachanforderungen Philosophie Sekundarstufe – Liste der Operatoren“, 2016. <https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen/philosophie.html>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.

Pandel, Hans-Jürgen. „Schrift und Bild - Bild und Wort“. *Bundeszentrale für politische Bildung*, 16. Juli 2009. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/31832/schrift-und-bild-bild-und-wort/>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.

Seelhorst, Bernhard. „Herausforderungen der Philosophie- und Ethikdidaktik. Hinweise aus Sicht der Unterrichtspraxis.“ *Information Philosophie*, Heft 1, 2015, 44–53. <https://www.information-philosophie.de/?a=1&t=8294&n=2&y=1&c=66#>, zuletzt abgerufen am 26.02.2024.

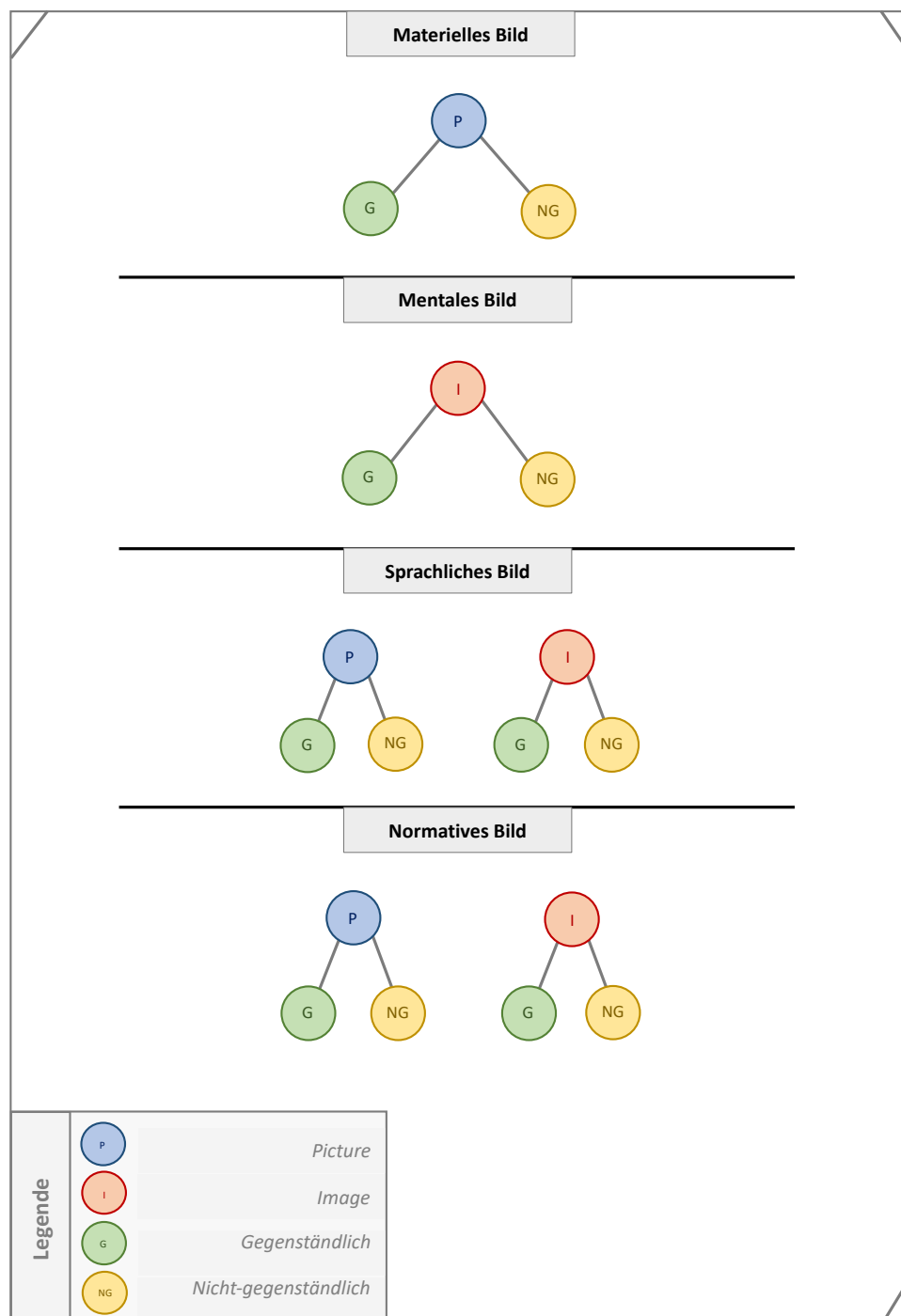
6.6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die übersummativ Gestalt	19
Abbildung 2: Die logische Beziehung der Anzeichen.....	39
Abbildung 3: Fünf Aufgaben der Fachdidaktik.....	52
Abbildung 4: Kompetenzmodell für den Philosophieunterricht.....	61
Abbildung 5: Das philosophiedidaktische Dreieck	65
Abbildung 6: Das Bonbon-Modell des Lernprozesses	66
Abbildung 7: Das Kaffeefiltermodell.....	70

6.7 Weitere Darstellungen

6.7.1 Bild-Arten: schematische Darstellung

Diese schematische Darstellung³⁵¹ zeigt die vier *Bild-Arten* in Verbindung mit ihren realisierbaren Möglichkeiten auf.



³⁵¹ Quelle: Eigene Darstellung.

6.7.2 Das Höhlengleichnis – Platon

Dieser gekürzte Auszug des Höhlengleichnisses bei Platon³⁵² soll die Kraft der Metapher aus der Antike verdeutlichen, wobei die Erklärungen noch in einen mythischen Mantel eingewickelt sind. Es handelt sich hierbei nach unserer Definition um ein *sprachlich-gegenständliches image*.

Gedankenexperiment: Menschen in einer Höhle

Stelle dir Menschen vor in einer Höhle mit lang nach aufwärts gestrecktem Eingang. Von Kindheit an sind sie in dieser Höhle festgebunden mit Fesseln an Schenkeln und Hals. Sie sind durch die Fesseln gehindert, den Kopf zu drehen. Aus der Ferne von hinten leuchtet ihnen ein Feuer. Zwischen dem Feuer und den Gefesselten läuft ein Weg, vor dem eine Mauer errichtet ist. Hinter dieser Mauer tragen Menschen Gegenstände, die über die Mauer hinausragen. Die Träger reden teilweise, teilweise schweigen sie beim Tragen. Diese Gefesselten sehen zunächst von sich und den anderen nichts außer den Schatten, die von dem Feuer auf die gegenüberliegende Mauer geworfen werden. Wenn sie sich untereinander unterhalten könnten, da würden sie wohl glauben, die wahren Dinge zu benennen, wenn sie von den Schatten sprechen, die sie sehen. Alles in allem: Diese Leute würden nichts anderes für wahr halten als die Schatten der Geräte.

Überlege nun Lösung und Heilung aus Ketten und Unverstand, wie immer das vor sich gehen mag – ob da wohl Folgendes eintritt: Wenn etwa einer gelöst und gezwungen würde, sofort aufzustehen und den Kopf umzuwenden, hinauszugehen und zum Licht zu blicken, wenn er bei alledem Schmerz empfindet und wegen des Strahlenfunkelns jene Gegenstände nicht anschauen könnte, deren Schatten er vorher gesehen – was, glaubst du, würde er da wohl antworten, wenn man ihm sagte, er habe vorher nur Schatten gesehen, jetzt aber sehe er schon richtiger, da er näher dem Seienden sei und sich zu wirklichen Dingen hingewendet habe.

Und wenn man ihn zwänge, ins Licht selbst zu blicken, dann würden ihn seine Augen schmerzen, und fluchtartig würde er sich dem zuwenden, was er anzublicken vermag; dies würde er dann für klarer halten als das zuletzt Gezeigte. Wenn man ihn von dort mit Gewalt wegzöge, den schwierigen und steilen Anstieg hinan und nicht früher losließe, bis man ihn ans Licht der Sonne gebracht hätte, würde er da nicht voll Schmerz und Unwillen sein über die Verschleppung?

Und wenn er ans Sonnenlicht käme, da könnte er wohl – die Augen voll des Glanzes – nicht ein Einziges der Dinge erkennen, die man ihm nunmehr als wahr hinstellt. Er bräuchte Gewöhnung, wenn er die Oberwelt betrachten wollte; zuerst würde er am leichtesten die Schatten erkennen, dann die Spiegelbilder der Menschen und der anderen Dinge im Wasser, später sie selbst; hierauf könnte er die Dinge am Himmel und diesen selbst leichter bei Nacht betrachten, aufblickend zum Licht der Sterne und des Mondes – als bei Tag die Sonne und ihr Licht. Zuletzt aber könnte er die Sonne, nicht ihr Abbild im Wasser oder auf einem fremden Körper, sondern sie selbst für sich an ihrem Platz anblicken und ihr Wesen erkennen.

(PLATON, Politeia 514a–516b, gekürzt)

³⁵² Quelle aus: Ursula Wolf (Hg.), PLATON. Sämtliche Werke. Band 1 und 2., (Reinbek: rororo, 2004), Poiteia 514a-516b; zitiert nach: Lahmer, *Kernbereiche der Philosophie Anleitungen zum Verstehen - Anregungen zum Denken*, 49.

6.7.3 Der implizite Betrachter im Auge – René Descartes

*La Dioptrique*³⁵³: Darstellung der Keplerschen optischen Theorie durch René Descartes, worauf der ideelle implizite Betrachter im Auge veranschaulicht wird.³⁵⁴

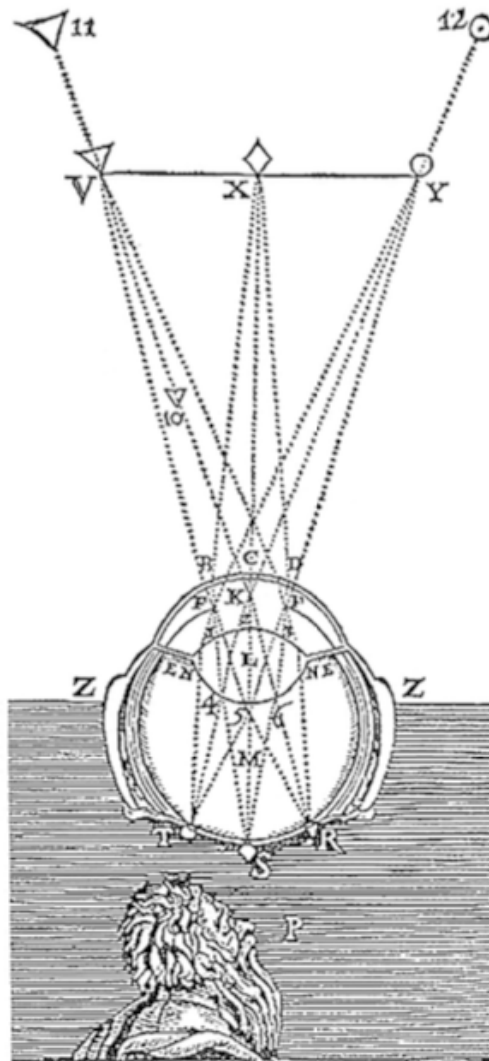


Abb. 1: René Descartes: Des images qui se forment sur le fond de l'œil (*La Dioptrique*, 1637).

³⁵³ Kümmerling, „Bildmetaphern des Sehens“, 35.

³⁵⁴ Vgl. ebd., 34.

6.7.4 Handlungsdimensionen des philosophischen Kompetenzmodells – Paul Geiß

Die *Handlungsdimensionen des philosophischen Kompetenzmodells* von Geiß³⁵⁵ widerspiegeln die in Kapitel 3.2 beschriebenen Grundkompetenzen (*philosophische Fragekompetenz (1)*, *philosophische Medienkompetenz (2)*, *philosophische Sachkompetenz (3)*, *philosophische Urteils- und Orientierungskompetenz (4)*). Weiters gehen auch die jeweiligen *Teilkompetenzen* daraus hervor. Beim Studieren des Katalogs ist zu erkennen, dass die *Problemorientierung* für den Philosophieunterricht von Bedeutung ist.

PHILOSOPHISCHE FRAGEKOMPETENZ:

Philosophische Fragen stellen und philosophische Probleme erkennen

- **philosophische Fragen stellen**
 - zu brüchigen Alltagserfahrungen
 - zu vorhandenem philosophischen Wissen
 - zur Anwendung einer philosophischen Arbeitsmethode zu einem philosophischen Problem
- **philosophische Probleme erkennen/formulieren**
 - anhand von Alltagserfahrungen/Alltagsmeinungen
 - im Kontext von philosophischen Themen und Fragen
 - anhand argumentativ-philosophischer Texte
 - an nicht philosophischem Material (literarischen Texten, Zeitungsartikeln, Interviews, an Bildern, in Alltagssituationen, in Redewendungen usw.)

PHILOSOPHISCHE METHODENKOMPETENZ:

Arbeits- und Erkenntnismethoden der Philosophie verstehen und anwenden

- **Phänomene beschreiben können (phänomenologische Methodenkompetenz)**
 - lebensweltliche Erfahrungen beschreiben
 - Phänomene sichern (konkrete oder anschauliche Beispiele beschreiben)
 - eigene Sinndeutungen (Wertungen, Gefühle, Hoffnungen) mit dem Phänomen feststellen usw.
 - leibgebundene Erfahrungen wahrnehmen (z. B. Auswirkung technischer Geräte auf sich selbst beschreiben usw.)
 - Erwartungshorizont von Wahrnehmungen bewusst machen („verzögerte Wahrnehmung“, Perspektivenwechsel, Verlangsamung oder Dehnung eines Ereignisses, „Abschattung“ einzelner Aspekte eines Phänomens)

³⁵⁵ Geiß, „Kompetenzorientierung im Unterricht“, 46–48.

- **Verstehen und Interpretieren (hermeneutische Methodenkompetenz)**
 - eigenes Vorverständnis zu einer philosophischen Frage oder einem Begriff/Problem erläutern
 - fremdes Vorverständnis zu einer philosophischen Frage oder zu einem Begriff/Problem erfassen (z.B. durch Befragung der Eltern, Umfrage in der Schule usw.)
 - philosophische Texte hermeneutisch verstehen (Vorentwurf mit Erwartungshaltung anfertigen und diesen mit dem ausgearbeiteten Textverständnis vergleichen)
 - Texte produktionsorientiert verstehen (Textlücken ausfüllen, Texte visualisieren usw.)
- **Analysieren und Prüfen (analytische Methodenkompetenz)**
 - philosophische Begriffsfelder analysieren (Oberbegriffe und spezifische Differenzen finden, Substanzielles vom Akzidenziellen unterscheiden)
 - zentrale Begriffe in philosophischen Texten in Hinblick auf Voraussetzungen, implizite Bedeutung oder Widersprüche untersuchen
 - einen philosophisch-argumentativen Text analysieren (Hauptthesen finden, stützende Argumente identifizieren, Argumentationsstruktur aufzeigen)
 - Überprüfung der Gültigkeit von Argumenten / der Plausibilität von Prämissen
 - eine philosophische Position erkennen
- **Argumentieren und Widerlegen (dialektische Methodenkompetenz)**
 - eine eigene Position (These) zu vorgegebenen philosophischen Fragen und Problemen beziehen und begründen
 - eine Gegenposition (Antithese) zu einer vorgegebenen Position beschreiben (Gegenargumente zur vorhandenen Position finden, Argumente für die Gegenposition formulieren)
 - eine philosophische Argumentation kritisieren (Gegenmodelle finden usw.)
 - ein philosophisches Problem erörtern (d. h. Position und Gegenposition(en) darstellen und begründen)
 - sich mit Denkwidersprüchen auseinandersetzen (Paradoxien, Aporien, Antinomien, Dilemmata)
- **Philosophische Probleme und Standpunkte kreativ darstellen (spekulative Methodenkompetenz)**
 - Gedankenexperimente, Fallbeispiele überlegen
 - einen philosophisch-argumentativen Essay schreiben (z.B. im Rahmen der Philosophie-Olympiade)
 - ein philosophisches Problem literarisch bearbeiten (Gedicht, innerer Monolog, Kurzgeschichte, Märchen, Theaterstück usw.)
 - ein philosophisches Lese- und Arbeitstagebuch führen
 - philosophische Positionen theatralisch darstellen (Standbild usw.)

PHILOSOPHISCHE URTEILS- UND ORIENTIERUNGSKOMPETENZ:

- **philosophische Probleme beurteilen**
 - ethisch urteilen (Normenkonflikte, ethische Dilemmata)
 - politisch-gesellschaftlich urteilen (Verteilungskonflikte, Unrecht, Strafe usw.)
 - ästhetisch urteilen (über die Existenz und Qualität eines Kunstwerkes)
- **philosophische Ansätze beurteilen**
 - die Plausibilität eines philosophischen Ansatzes in Hinblick auf das zugrunde liegende Problem beurteilen
 - die Plausibilität eines philosophischen Ansatzes für Fragen der eigenen Lebensführung beurteilen und bewerten
 - die Stimmigkeit einer philosophischen Argumentation beurteilen
- **sich übergreifend an Bildungsgütern / an der Philosophiekultur orientieren**
 - technisch-medial übermittelte Informationen als persönliches Wissen aneignen
 - philosophische Einsichten für die eigene Lebensführung wirksam machen
 - an den kulturellen Errungenschaften des Menschen teilnehmen und diese mitgestalten
 - politisch-gesellschaftliche Phänomene kritisch beurteilen und das eigene Leben an diesen Urteilen orientieren
 - eigene Entscheidungen und Handlungen philosophisch begründen

PHILOSOPHISCHE SACHKOMPETENZ:

philosophiegeschichtliche Antworten verständlich darstellen und vernetzen

- **philosophisches Wissen und Methoden verständlich darstellen und erläutern**
 - theoretische Ansätze problemorientiert verständlich darstellen
 - philosophiegeschichtliche Antworten problemorientiert verständlich darstellen
 - philosophische Ansätze an Beispielen und in Anwendungsbereichen verständlich machen
- **philosophische Begriffe sachgemäß verwenden**
 - philosophische Begriffe in Begründungszusammenhängen richtig verwenden
 - philosophische Grundbegriffe problemorientiert erläutern
 - fachphilosophische und alltagssprachliche Verwendung von Begriffen differenzieren
- **philosophische Antworten vernetzen**
 - Alltagsphänomene mithilfe verschiedener philosophischer Ansätze erläutern
 - gedankliche Bezüge zwischen philosophischen Ansätzen herstellen und voneinander abgrenzen
 - philosophische Fragen, Probleme und Antworten systematisch, philosophiegeschichtlich und paradigmatisch richtig zuordnen

6.7.5 Die Methodenschlange der Erkenntnis – Ekkehard Martens

Die *Methodenschlange der Erkenntnis*³⁵⁶ ist die Veranschaulichung des integrativen Methodenparadigmas von Martens. Es handelt sich um einen unabschließbaren Prozess, wobei das nie abschließbare Wissen einer offenen Spirale gleicht.

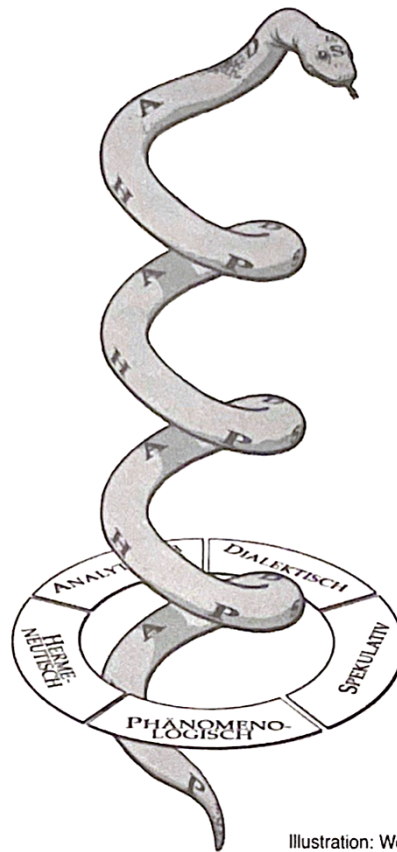


Illustration: Wey-Han Tan

³⁵⁶ Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*, 57.

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie Bilder im Philosophieunterricht eingesetzt werden können, um im Sinne einer Problemorientierung die philosophischen Kompetenzen bei Schüler*innen zu fördern. Mit dem Ziel, diese Frage zu beantworten und neue Möglichkeiten für die Unterrichtsgestaltung aufzuzeigen, wird anhand einer Literaturrecherche die Wichtigkeit von präsentativen Formen für den Philosophieunterricht veranschaulicht, da Schüler*innen in ihrem kritischen Denken und Problemlösen gefördert werden. Anhand der Aufschlüsselung der Komplexität des Bildbegriffs unter Berücksichtigung von semiotischen, sprachlichen und gestalttheoretischen Aspekten wird ein für diese Arbeit sinnvoll erweiterter Bildbegriff definiert, wobei eine vereinfachte Darstellung mit vier Bild-Arten konzipiert wurde. Weiters wird die Theorie des menschlichen Geistes von Susanne Langer analysiert, um einerseits darin Bild-Arten wiederzufinden und andererseits, um deren Bedeutung für die Philosophie aufzuzeigen, da ihre Theorie hinsichtlich dieser Arbeit auch als Bildtheorie aufgefasst werden kann. Anhand einer Diskussion von philosophiedidaktischen Ansätzen und der kritischen Auseinandersetzung mit kontroversen Positionen zum Einsatz von Bildern im Philosophieunterricht, wird die Aktualität und Relevanz präsentativer Formen verdeutlicht. Schließlich wird mittels einer unterrichtspraktischen Umsetzung zum Thema Freiheit aufgezeigt, dass auch ein überwiegender Einsatz von Bildern zu philosophischen Problemreflexionen und daher zur Förderung philosophischer Kompetenzen beitragen kann, solange ein Zusammenwirken mit diskursiven Formen sichergestellt ist, und solange die Lebenswelt der Schüler*innen mit spezifischen Inhalten, Problemen und Fertigkeiten verknüpft wird. Insgesamt bringt die vorliegende Arbeit wertvolle Einsichten für Lehrer*innen und Didaktiker*innen hervor, indem sie sowohl zur Weiterentwicklung philosophiedidaktischer Forschung beiträgt als auch eine Grundlage für die Umsetzung und Erweiterung des heutigen und zukünftigen Philosophieunterrichts bietet.