

Fachverband Philosophie

Mitteilungen 2010



Mitteilungen des Bundesvorsitzenden	11
Ausschreibung des Essaywettbewerbs 2010	14
Münsteraner Erklärung zum Philosophie- und Ethikunterricht	15
Lambert Wiesing: Neue Medien oder Über die Angleichung des Bildes an die Imagination	17
Urs Thurnherr: Bild und Gewalt	33
Gabriele Münnix: Das Sehen des Anderen	52
Mechthild Ralla: Be-greifen. Auf dem Weg in philosophische Gespräche	65
Umfrage zur Ausbildung der Philosophielehrer/innen in den Bun- desländern (Fortsetzung)	71
Rezensionen	72
Protokoll der Mitgliederversammlung 2009 in Karlsruhe	76

IMPRESSUM

Mitteilungen des Fachverbands Philosophie e.V.
Herausgeber: Der Bundesvorstand des Fachverbands
Verantwortlich im Sinne des Pressegesetzes:
Bernd Rolf, Hubertusstr. 123, 47623 Kevelaer
Tel. 02832-7392, E-Mail: berndrolf@freenet.de

www.fv-philosophie.de

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

in diesem Heft können Sie einige Beiträge der Bundestagung „Philosophie und Medien“ 2009 in Karlsruhe nachlesen. Lambert Wiesing macht Ausführungen zum Verständnis der *neuen Medien* und zum Begriff der Virtualität. Urs Thurnherr befasst sich am Beispiel der Kriegsfotografie mit dem Thema *Gewalt in den Medien*. Gabriele Münnix erläutert die *Multiperspektivität des Sehens* und die Möglichkeiten des Einsatzes von Filmen im Bereich der interkulturellen Didaktik. Mechthild Ralla führt aus, wie man durch den Einsatz von gegenständlichen Medien (Holz, Wolle, Papier usw.) philosophische Gespräche mit Vor- und Grundschulkindern initiieren kann. Weitere Beiträge zu Philosophie und Medien folgen im nächsten Heft.

Beschlüsse der Mitgliederversammlung

Auf der Mitgliederversammlung 2009 in Karlsruhe wurde der alte Vorstand wiedergewählt. Vorsitzender ist weiterhin Bernd Rolf (Kevelaer), seine Stellvertreterin Martina Dege (Hamburg), Kassenführerin Tanja Reinlein (Mönchengladbach) und Schriftführer Felix Lund (Hamburg). Die nächste Bundestagung soll 2012 in Hamburg stattfinden. Für den 10. November 2011 ist die Veranstaltung eines Philosophielehrer/innentages für die süddeutsche Region im Kloster Jakobsberg bei Mainz geplant. Weiteres im Protokoll (hinten im Heft).

Kooperation der Verbände im deutschsprachigen Raum

In der Vorstandssitzung 2009, zu der auch Vertreter der Philosophielehrerverbände in Österreich, der Schweiz und Südtirol eingeladen waren, wurde eine Kooperation im deutschsprachigen Raum beschlossen. Künftig werden Philosophielehrer/innen aus der Bundesrepublik an Fortbildungstagungen der österreichischen Bundesarbeitsgemeinschaft Philosophie/Psychologie in Strobl am Wolfgangsee teilnehmen können. Die nächste Tagung findet vom 29.11- bis 01.12.2010 zum Thema *Psychoanalyse versus alternative Therapiemethoden* (systematische Familientherapie, Verhaltenstherapie, Gestalttherapie) statt. Interessenten melden sich bitte per E-Mail bei dem Vorsitzenden, Gerhard Prade: gerhard.prade@schule.at.

Multilaterale Schulpartnerschaften

Die Kooperation im deutschsprachigen Raum umfasst auch multilaterale Schulpartnerschaften. Es werden deutsche Schulen gesucht, die zusammen mit Schulen aus den anderen deutschsprachigen Regionen gemeinsam an einem Philosophieprojekt arbeiten. Für diese Kooperation können Gelder der Comenius-Stiftung in Anspruch genommen werden. Interessenten melden sich bitte bei mir oder bei dem österreichischen Kollegen Georg Hörburger. E-Mail: j.hoerburger@chello.at

Münsteraner Erklärung zum Philosophie- und Ethikunterricht

Im Mai 2009 kam es im Rahmen eines Treffens in Münster zu einer Kooperation zwischen dem Fachverband Philosophie, der Deutschen Gesellschaft für Philosophie und dem Forum Fachdidaktik innerhalb der DGPhil sowie dem Ethiklehrerver-

band. Verabschiedet wurde eine an die Kultusministerkonferenz und an die Schulministerien der Länder gerichtete Erklärung zum Philosophie- und Ethikunterricht. Sie ist auf auf S. 15f. nachzulesen.

Auszeichnung der besten Abiturienten in Philosophie

In Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für Philosophie (DGPhil) soll künftig den jahrgangsbesten Abiturienten im Fach Philosophie im Rahmen der Abiturfeiern der Schulen eine Urkunde und eine beitragsfreie Mitgliedschaft in der DGPhil überreicht werden. Ein dementsprechendes Pilotprojekt wurde 2009 in Rheinland-Pfalz mit Erfolg durchgeführt. Demnächst werden sich weitere Länder an der Aktion beteiligen.

Aus den Landesverbänden

An der Spitze des Landesverbandes Hamburg kam es im Mai 2009 zu einem Generationenwechsel. Felix Lund, auch Schriftführer des Bundesverbandes, wurde zum neuen Vorsitzenden gewählt.

Trauriges ist aus dem Landesverband Rheinland-Pfalz zu berichten. Am 21. Januar 2010 verstarb Dr. Silke Kledzik. Als Lehrerin und Fachdidaktikerin hat sie sich auf vielen Ebenen für den Philosophieunterricht engagiert; u.a. trug sie entscheidend zum Wiederaufbau des Landesverbandes bei, dessen Vorsitzende sie von 2007-09 war.

Mindelheimer Philosophiepreis

Der erste Mindelheimer Philosophiepreis, bei der eine Jury von Schülerinnen und Schülern beste philosophische Jugendbuch auszeichnet, wurde 2009 an Stephen Law vergeben. Die Verleihung des 2. Philosophiepreises in Mindelheim (Bayern) wird am 1. Juni 2011 stattfinden.

Info: <http://www.philosophiepreis.de/>

Landesethikpreis Baden-Württemberg

In Absprache mit dem baden-württembergischen Kultusministerium verleiht der Fachverband Ethik einen Preis für die besten Leistungen im schriftlichen Abitur im Fach Ethik. Der Preis ist mit insgesamt 500 Euro dotiert.

Mitgliedsbeitrag 2010

Mitglieder des Fachverbandes Philosophie, die nicht am zentralen Einzug teilnehmen, werden gebeten, ihren Jahresbeitrag 2010 auf das Konto *Nr. 3407-601* bei der *Postbank Frankfurt/M., BLZ 500 100 60* zu überweisen.

Vollmitgliedschaft 20 € / Lehramtsanwärter/innen, Mitglieder im Ruhestand 8 € / Studierende und Arbeitslose 5 €

Bitte geben Sie auf dem Überweisungsträger unbedingt Ihren *Landesverband* an.

Sie könnten der Kassenführerin die Arbeit erleichtern, wenn Sie sich dem zentralen Einzug anschließen würden (Vordruck dazu hinten im Heft).

Welttag der Philosophie am 18. November

Bereits mehrfach wurde hier auf den Tag der Philosophie hingewiesen, der seit 2005 an jedem dritten Donnerstag im November begangen wird. In diesem Jahr bietet sich ein besonderer thematischer Anknüpfungspunkt: die Vereinten Nationen haben 2010 als „Jahr der Annäherung der Kulturen“ ausgerufen. Das Jahr soll auch zum Nachdenken darüber anregen, auf welchen Wegen und vermittels welcher Einflüsse unsere philosophische Tradition entstanden ist und wie sie sich im Kontakt mit anderen Traditionen fortentwickelt. Kultureller Austausch beeinflusst das Philosophieren und das menschliche Denken seit Jahrtausenden. Welche historischen und geographischen Pfade hat die Philosophie genommen? Wie und von woher wurde die Aufklärung befruchtet? Sokrates landete über die arabische Welt in unseren Köpfen, aber welche philosophischen Impulse verdanken wir zum Beispiel Indien oder China? Thema einer Veranstaltung am 18.11.2010 könnten zum Beispiel solche alten und neuen Pfade des Denkens sein. Weitere Informationen: http://www.unesco.de/welttag_der_philosophie.html?&L=0

Wettbewerb Philosophischer Essay

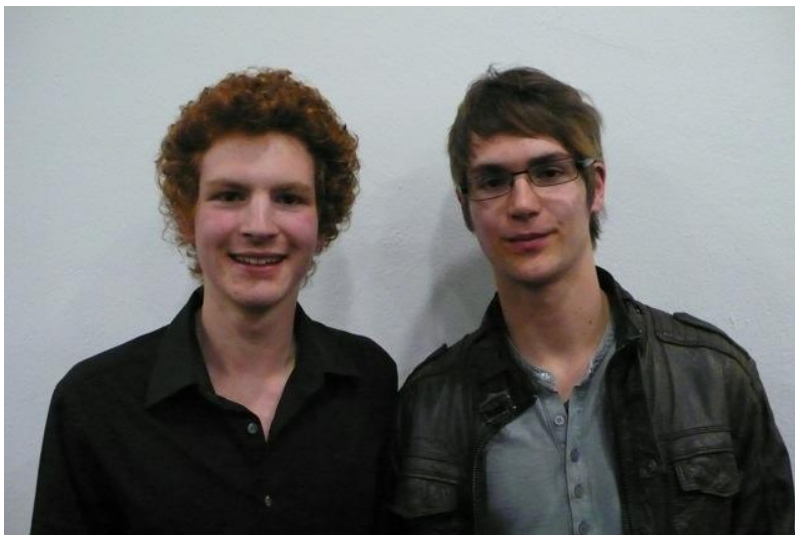
Beim Essaywettbewerb 2009 wurden insgesamt 648 Essays eingesandt. Erfreulich ist, dass sich Schülerinnen und Schüler aus insgesamt 14 Bundesländer beteiligt haben. An der zweiten Stufe des Wettbewerbs, der Winterakademie in Münster, nahmen im Februar diesen Jahres 26 Schülerinnen und Schüler aus Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hamburg, NRW und Rheinland-Pfalz teil. Die Winterakademie stand in diesem Jahr unter dem Motto: *Gibt es einen gerechten Krieg?* Die Lehrerinnen und Lehrer, die an der begleitenden Fortbildung zum Essayschreiben teilnahmen, fungierten zugleich als Juroren. Als Sieger ging aus dem Wettbewerb *Niklas Draeger* vom Rhein-Sieg-Gymnasium in St. Augustin hervor, den zweiten Platz belegte Julian Müller von der Märkischen Schule in Bochum. Beide vertraten die Bundesrepublik bei der Internationalen Philosophie-Olympiade, die im Mai 2010 in Helsinki stattfand. Weitere Informationen zum Essaywettbewerb und die Essays der Preisträger unter: <http://bit.ly/c8uhsQ>

Weitere Tagungen

Anlässlich des 80. Geburtstages des Friedensforschers Johan Galtung findet vom 3. bis 5. Dezember 2010 in der Evangelischen Akademie Villigst/Schwerte eine Tagung zum Thema *Weltinnenpolitik* statt. Weitere Informationen dazu hinten in diesem Heft.

Das Forum Fachdidaktik veranstaltet seine nächste Tagung am 13./14. Mai 2011 in Münster. Weitere Informationen unter <http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~forumfd/> Thema der nächsten Jahrestagung des Fachverbandes Ethik (9.-11. Dezember 2011) ist *Wirtschaftsethik*. Weitere Informationen: <http://www.fachverband-ethik.de>

Ihr *Bernd Rolf*



Niklas
Draeger
(re) und
Julian
Müller
(li), 1. und
2. Preis-
träger im
Essay-
wett-
bewerb
2009/10

Ausschreibung des Wettbewerbs Philosophischer Essay 2010

Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II in allen Bundesländern werden aufgerufen, sich am *Landes- und Bundeswettbewerb Philosophischer Essay* zu beteiligen. Die Themen und die näheren Modalitäten werden den Schulen zum Ende des Monats Oktober 2010 zugänglich gemacht. Sie sind dann auch im Internet unter der u. a. Internetadresse abrufbar. *Einsendeschluss ist der 6. Dezember 2010.*

Die Einsendungen sind – mit Ausnahme des Landes NRW – zu richten an die jeweiligen *Landesvorsitzenden* des Fachverbandes Philosophie (Adressen hinten in diesem Heft). Für Nordrhein-Westfalen gilt als Adressat die jeweilige Bezirksregierung, die im Anschreiben an die Schulen und im Internet genauer genannt wird.

Für jedes teilnehmende Bundesland (außer NRW) werden jeweils *drei Landessieger* ermittelt. Die Landessieger nehmen am Wettbewerb auf Bundesebene teil. In NRW werden die besten Teilnehmer aus den jeweiligen Regierungsbezirken ermittelt. Die 25 besten Essayschreiber aus dem Bundesgebiet werden (entsprechend einem Verteilungsschlüssel, der sich nach den Teilnehmerzahlen aus den Ländern bzw. Bezirken richtet) im Februar zur Philosophischen Winterakademie nach Münster eingeladen. Die beiden besten Essayschreiber, die dort ermittelt werden, vertreten die Bundesrepublik im Mai 2011 auf der Internationalen Philosophie-Olympiade, die unter dem Dach der *Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie* (FISP) ausgerichtet und von der UNESCO gefördert wird.

Weitere Informationen: <http://bit.ly/c8uhsQ>

Münsteraner Erklärung zum Philosophie- und Ethikunterricht

Verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen haben in den letzten Jahren zu Ansätzen geführt, Schule neu zu denken und das Bildungswesen zu reformieren. Ziel ist vor allem die Entwicklung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen, welche die Qualität der schulischen Arbeit erhöhen sollen. Dabei geht es um Dispositionen, die Personen zur Bewältigung konkreter Anforderungen befähigen und die auch empirisch überprüfbar sind.

Derartige praktische Kompetenzen bedürfen jedoch der Ergänzung und Fundierung durch zusätzliche Fähigkeiten, die auf Bildung und Reflexion zielen. Angesichts der zunehmenden Pluralisierung der Lebensformen, der rapiden Zunahme des Wissens und technischen Könnens sowie der prinzipiellen Offenheit der Zukunft, auf die Erziehung vorbereiten soll, sind darüber hinaus solche Kompetenzen von Bedeutung, die es dem Individuum ermöglichen, Urteilsfähigkeit und Orientierungsvermögen zu gewinnen, konsistente und kritisch reflektierte Werthaltungen zu entwickeln und dadurch die eigene Persönlichkeit auszubilden. Vor dem Hintergrund einer ausführlichen Diskussion über Inhalte und Methoden philosophisch-ethischer Bildung werden diese Kompetenzen durch den Philosophie- und Ethikunterricht in hervorragender Weise gefördert. Damit kommt diesen Unterrichtsfächern im Bildungssystem eine besondere Bedeutung zu.

Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (2008) führen dazu, die Wahl- und Anrechnungsmöglichkeiten der Fächer Philosophie und Ethik in die Abiturprüfung zu verbessern. Zu begrüßen ist die Einrichtung des Pflichtfaches Ethik in Berlin, das einen gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Kulturen, Religionen und Weltanschauungen ermöglicht. Umso bedauerlicher ist es, dass die Fächer Ethik, Werte und Normen wie auch Philosophie in einigen Bundesländern immer noch Einschränkungen unterworfen und mit Problemen konfrontiert sind, die diesen Unterricht häufig an den Rand drücken. Besonders problematisch ist für diese Fächer der Status eines so genannten Ersatzfaches, der immer noch von einigen Kultusbehörden vertreten wird, obwohl dagegen seit zwölf Jahren ein Urteil des Bundesverwaltungsgerichts vorliegt.

Um diese unbefriedigende Situation zu beheben, fordern die Vertreter der unterzeichnenden Verbände, dass die Fächer Philosophie und Ethik als Alternativ- oder Pflichtfächer gleichberechtigt mit allen anderen Fächern eingerichtet werden. Das trifft für zehn Bundesländer zu, in denen Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht der Primarstufe teilnehmen, kein Angebot in Ethik oder »Philosophieren mit Kindern« vorfinden. In diesem Zusammenhang ist der so genannte Ressourcenvorbehalt abzuschaffen; vielmehr soll der Philosophie- und Ethikunterricht auch dann angeboten werden, wenn kein Religionsunterricht stattfindet.

In der Sekundarstufe II werden in allen Bundesländern entweder Ethik, Werte und Normen oder Philosophie angeboten. Im Sinne des Bundesverwaltungsgerichtsurteils von 1998 sind auch diese Fächer als Wahl- oder Wahlpflichtfächer mit allen anderen Unterrichtsfächern umgehend gleichzustellen. Das gilt auch für die Abschlussprüfungen in den einzelnen Schularten und Schulstufen. Wie alle übrigen Fächer sollen sie in der Abiturprüfung gewählt werden können. Dies sollte auch in solchen Bundesländern möglich sein, in denen eines dieser Fächer in der Gymnasialen Oberstufe bisher nicht angeboten wird.

Für die Ausbildung qualifizierter Lehrerinnen und Lehrer im Fach Philosophie sind Studiengänge erforderlich, die den hohen wissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansprüchen genügen. Die Verabredungen von *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für das Lehramtsstudium Philosophie* (2008) gehen in die richtige Richtung und sind an den Universitäten und Hochschulen aller Bundesländer zügig zu realisieren. Da die zweite Phase der Lehrerausbildung zeitlich gekürzt wird, kommt der fachdidaktischen und praxisorientierten Ausbildung besondere Bedeutung zu. Dabei sind die Praktika so zu gestalten, dass die Studierenden hinreichende Erfahrungen sammeln und lernen, ihren Unterricht zu reflektieren.

Auch für die Ausbildung von Fachlehrkräften in den Fächern Ethik, Werte und Normen und Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) bedarf es der Vereinbarung ländergemeinsamer Kernanforderungen und der Freiheit zu länderspezifischen Schwerpunkten. In Bundesländern mit diesen Fächern sind entsprechende Studiengänge einzurichten, die den Bezug zur Philosophie bzw. Ethik sowie zur Religionswissenschaft und zu den Sozialwissenschaften und nicht zuletzt zu den Fachdidaktiken herstellen. Dabei ist darauf zu achten, dass Philosophie bzw. Ethik als gleichberechtigtes Fach ohne jede Einschränkung gewählt werden kann; dazu gehört die freie Kombinierbarkeit mit anderen Studiengängen.

In diesen Studiengängen soll die grundständige Ausbildung die Regel sein. Nur in Ausnahmefällen sind Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen zuzulassen, um fehlende Fachlehrkräfte kurzfristig zu ersetzen. Die Qualität des Unterrichts in Philosophie und Ethik kann nur durch den Einsatz voll ausgebildeter Absolventen der Studiengänge Philosophie und Ethik gewährleistet werden.

Münster, im April 2010

Prof. Dr. Julian Nida-Rümelin
(Präsident der Deutschen Gesellschaft
für Philosophie e.V.)

Dr. Bernd Rolf
(Vorsitzender des Fachverbands
Philosophie e.V.)

Prof. Dr. Johannes Rohbeck
(Leiter des Forums für Didaktik der
Philosophie und Ethik)

Peter Kriesel
(Vorsitzender des Fachverbands
Ethik e.V.)

Lambert Wiesing

Neue Medien

oder

Über die Angleichung des Bildes an die Imagination

Prof. Wiesings Vortrag beim Bundeskongress in Karlsruhe war weitgehend identisch mit seiner Antrittsvorlesung an der Universität Jena 2001, die hier in leicht gekürzter Form abgedruckt wird.



Bitte erschrecken Sie nicht: Ich spreche heute über einen problematischen Fall der Groß- und Kleinschreibung. Doch – ich kann sie beruhigen – es wird nicht etwa um den Sinn und Unsinn der neuen Rechtschreibung gehen, sondern um ein dezidiert medienwissenschaftliches Problem. Die Frage lautet: Sind die „Neuen Medien“ wirklich – wie ihr Name behauptet – *neue* Medien? Ich möchte gleich genauer werden: Mich interessiert die Frage, ob im 20. Jahrhundert durch die Entwicklung der digitalen Medien neuartige Bilder entstanden sind. Dass die Computertechnologien eine bis dahin unbekannte Flut und Verbreitung der Bilder ermöglicht haben, dürfte kaum strittig sein. Doch genauso richtig ist der schlichte Hinweis: Menge allein erzeugt noch nicht Neues. Es stellt sich daher die Frage, ob die neuen Medien nur die leichte Verfügbarkeit und massenhafte Vielfältigung von Bildern bewirkt haben, oder ob darüber hinaus tatsächlich auch noch neuartige Bilder entstanden sind. Wenn letzteres der Fall wäre, so sollte man den Terminus „neue Medien“ klein schreiben. Schließlich würde es sich dann um einen sachlich berechtigten Begriff handeln. Wenn die Neuartigkeit allerdings nicht präzise bestimmbar ist, dann läge die Großschreibung nahe, denn die vermeintliche Beschreibung wäre ja nur ein bloßer Name – und der muss bekanntlich nichts mit der gemeinten Sache zu tun haben. Aus diesem Grund lässt sich sagen: Die Tatsache, dass gegenwärtig Groß- und Kleinschreibung des Ausdrucks „Neue Medien“ annähernd gleich verbreitet ist, spiegelt sehr treffend den Stand der Diskussion über das damit verbundene Sachproblem wieder. Über die Neuartigkeit der neuen Medien wird gegenwärtig in der Bildwissenschaft eine lebhafte Diskussion geführt, in der sich zwei Parteien gegenüberstehen: Auf der einen Seite stehen die Diskontinuitätstheoretiker, also diejenigen, welche mit der Entwicklung der digitalen Medien ein Zeitalter neuartiger Bilder anbrechen sehen. Auf der anderen Seite finden sich die Kontinuitätstheoretiker – man könnte auch sagen: die Apologeten der Großschreibung. Diese sehen zwischen der Höhlenmalerei von Lascaux und einer digitalen Animation von Intershop eine kontinuierliche Entwicklung ohne qualitative Sprünge. Ich denke nicht, dass es ein Zufall ist, dass diese Kontinuitätsthese auffäl-

lig oft von Kunsthistorikern vertreten wird. Man wäre wahrscheinlich sehr naiv, wenn man übersehen würde, dass in diesem Streit nicht nur die Frage nach der Neuartigkeit verhandelt wird: Denn es geht dabei immer auch und nicht zuletzt um die Verteidigung von disziplinären Kompetenzansprüchen. Der Basler Kunsthistoriker Gottfried Boehm jedenfalls tritt energisch dafür ein, dass – wie er selbst vor kurzem in einer Diskussion sagte – die Kunstwissenschaft die Lufthoheit über alle Bilder behalten muss. Die neuen Medien führen seiner Meinung nach keineswegs dazu, dass die etablierten wissenschaftlichen Kategorien zur Beschreibung von Bildern, welche eben in der Kunstgeschichte entwickelt wurden, überdacht werden müssten. Die neuen Medien sind so gesehen für Soziologen oder Kommunikationswissenschaftler bemerkenswert, aber sie verlangen keineswegs eine neue kategoriale Arbeit am Bildbegriff. Zu den programmatischen Gesten einer solchen Auffassung gehört es beispielsweise, ein Buch mit dem Titel *Was ist ein Bild?* herauszugeben, und in diesem dann ausschließlich Kunstwerke zu thematisieren. Man muss sich dies vor Augen halten: Das ist etwa so, als würden Sie ein Buch mit dem Titel „Was ist eine Sprache?“ schreiben und in diesem nur die Dichtung von Goethe und Shakespeare behandeln. Diese heute so verbreitete Reduktion des weiten Phänomens der Bildlichkeit auf die wenigen Bilder der Kunst geschieht allerdings sehr bewusst. Die Kontinuitätsthese basiert auf der hermeneutischen Vorstellung, dass alle relevanten Möglichkeiten des Bildmediums in der Kunst erforscht und reflektiert sind, und folglich die Wissenschaft von der Kunst seit jeher die eigentliche Bildwissenschaft war und dies auch zukünftig sein sollte. [...] Ich verteidige die Diskontinuitätsthese. Durch die digitalen Technologien sind in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die technischen Voraussetzungen zur Produktion von Bildern geschaffen worden, die es in dieser Qualität zuvor nicht gab. Insbesondere mittels einer phänomenologischen Bildtheorie lässt sich sehr präzise bestimmen, was genau das spezifisch Neue an den neuen Medien ist. Dies jedenfalls ist die Absicht meines heutigen Vortrages: Ich möchte Ihnen zeigen, dass in den letzten vier Jahrzehnten durch die digitalen Technologien eine bisher unbekannte Form der Angleichung des Bildes an die menschliche Imagination vollzogen wird. Meine Hauptthese lautet: Mit den digitalen Medien sind Bilder möglich, welche erstens den Vorgang des Phantasierens selbst ins Sichtbare übersetzen und darüber hinaus zweitens die Fähigkeit zur Imagination künstlich verstärken. In der Tat sehe ich durch die digitale Revolution nicht nur eine, sondern zwei grundsätzlich neuartige Bildformen ermöglicht. Diese gilt es zu beschreiben.

Beginnen möchte ich bei dem klassischen Bildmedium schlechthin: dem Tafelbild. Schauen wir uns dieses Bild hier an der Wand an. Es wurde 1909 von Ferdinand Hodler für die Jenaer Universität gemalt und stellt den Auszug deutscher Studenten in den Freiheitskrieg von 1813 da. Es ist kompositionell deutlich auf der Höhe des Goldenen Schnittes in der Horizontalen zweigeteilt: Die untere Hälfte zeigt die Wirren der Mobilmachung, die obere Hälfte sechs in Reih und Glied marschierende Kolonnen.



Ferdinand Hodler, „Auszug deutscher Studenten in den Freiheitskrieg von 1813“, 1908-1909
<http://www.anna-balint.de/basics/Jenaer-Studenten-von-Hodler.jpg>

Nun möchte ich Ihnen eine Frage stellen, die im ersten Moment trivial klingen mag: „Was sehen Sie auf dem Bild?“ Die Antwort scheint doch von mir selbst schon gegeben worden zu sein. Auf einem Bild, das den Auszug der Studenten darstellt, sieht man eben den Auszug der Studenten. Doch das Bemerkenswerte ist: Die gleiche Aussage „Dort sieht man Studenten und Pferde“ könnte man allerdings auch fällen, wenn man wirkliche Studenten und echte Pferde sehen würde. Dieser Umstand verweist auf ein prinzipielles Problem: Worin unterscheidet sich eigentlich das Sehen einer realen Sache vom Sehen der bildlichen Darstellung dieser Sache? Wenn ich auf einem Foto Peter sehe, und wenn ich ihn auf dem Flur treffe, sage ich in beiden Fällen vollkommen selbstverständlich: „Das ist Peter“ – obwohl jeweils etwas ganz Andersartiges gegenwärtig ist. Offensichtlich ist es notwendig, den Unterschied zwischen der Sichtbarkeit einer Sache und der Sichtbarkeit des Bildes genauer zu beschreiben. Und genau dies lässt sich besonders gut, indem man einen Gedanken aufgreift, der zu den Hauptthesen – könnte es in Jena anders sein? – zu den Hauptthesen der Philosophie Hegels gehört. Hegel vertritt in seiner *Phänomenologie des Geistes* die Auffassung, dass sich ein wahrgenommener Gegenstand dadurch auszeichnet, dass der Gegenstand durch die Wahrnehmung – wie Hegel formuliert – „zum wahrhaften Auch erhoben ist“ (S.101). Damit will er sagen: Jedes sinnlich wahrgenommene Ding bietet die Möglichkeit, *auch* anders wahrge-

nommen werden zu können. Wenn man einen realen Gegenstand sieht, dann ist dieser Gegenstand nur unter anderem *auch* sichtbar. Bemerkenswert ist übrigens, dass Hegel in der *Phänomenologie des Geistes* das Auch stets groß schreibt: Und das ist vollkommen überzeugend, denn das Auch ist bei ihm ein phänomenologisches Substitut der klassischen Substanzvorstellung. Nehmen Sie dieses Pult: Es ist ein Gegenstand hier im Raum, den wir sehen können – den wir aber eben *auch* berühren, *auch* hören, *auch* riechen könnten. Diese Beschreibung lässt sich verallgemeinern: Das Vorhandensein von etwas, was wir durch das Auge wahrnehmen, können wir auch durch andere Sinne feststellen. Genau das unterscheidet die Sichtbarkeit einer Sache von der Sichtbarkeit einer dargestellten Sache: Es ist das allgemeine Merkmal der in Bildern sichtbaren Gegenstände, dass für sie Hegels Auch keine Gültigkeit besitzt. Dargestellte Dinge sind nur sichtbar – der Begriff „nur“ wird hier nicht wertend, sondern im Sinne von „ausschließlich“ verwendet. Die dort auf dem Bild sichtbaren Pferde, kann man ausschließlich sehen. Sie haben abgesehen von ihrer Sichtbarkeit keine weitere ontologische Existenz. Man kann sagen: Das Dargestellte existiert als reine Sichtbarkeit. Mit diesem Begriff der reinen Sichtbarkeit hat der Philosoph Konrad Fiedler schon im 19. Jahrhundert in einer kantianischen Terminologie die besondere Art der bildlichen Sichtbarkeit von der anhängenden Sichtbarkeit einer materiellen Sache differenziert. Weil man im Bild Dinge vor sich sieht, die aus reiner Sichtbarkeit bestehen, ist das, was man im Bild sieht, körperlich oder substantiell nicht anwesend. Dieser Gedanke der reinen Sichtbarkeit zieht sich von Fiedler ausgehend in unterschiedlichen Formulierungen wie ein roter Faden durch die mittlerweile zahlreichen phänomenologischen Bild- und Medientheorien. Beim Phänomenologen Jean-Paul Sartre etwa findet er sich in der prägnanten Formulierung wieder: „So erscheint auf dem Porträt (eine Person): aber entkörperlicht“ (*Offizielle Porträts*, S. 325).

Wir haben dort auf dem Bild in der unteren Reihe, genau in der Mitte ein Porträt von Walter Eucken, dem Nationalökonom und Sohn von Rudolf Eucken, dem bisher noch einzigen Nobelpreisträger dieser Universität. Eucken ist dort sichtbar, ohne dass sein Körper dort wirklich wäre – das nennt Sartre „entkörperlicht“. Jetzt mögen sie vielleicht einwenden wollen, dass dort doch selbstverständlich etwas materiell anwesend ist. Man hat dort doch die Leinwand und die Ölfarbe an der Wand hängen, die kann man selbstverständlich *auch* anfassen, *auch* riechen, *auch* wiegen – das ist zweifelsohne richtig! Doch in der Phänomenologie interessiert man sich nicht für materielle Zusammenhänge oder für die Apparaturen, mit denen Bilder hergestellt werden. Man erforscht das Bild ausschließlich in der Weise, wie es jemanden erscheint. Ein Phänomen ist kein Gegenstand an sich, sondern ein Ding für jemanden. Und deshalb ist phänomenologisch entscheidend, dass dort zwar tatsächlich eine Leinwand hängt – übrigens: so ganz sicher können wir uns da auch nicht sein –, dass man aber gerade nicht meint, sich diese anzuschauen – zumindest dann nicht, wenn man ein Bild als Bild betrachtet. Diese mediale Transparenz oder Selbstverleugnung bedeutet nun nicht, dass man sich auf die materiellen As-

pekte nicht auch konzentrieren könnte. Bei jedem materiellen Bild kann der Blick auf zwei Aspekte gelenkt werden, die zwar nicht in gleicher Weise, aber doch gleichermaßen sichtbar sind: Auf das sichtbarmachende Trägermaterial und auf die sichtbarwerdende Darstellung oder, wie Phänomenologen hierfür zumeist sagen: auf das sichtbarwerdende Bildobjekt. Es ist genau dieses Bildobjekt – dort die sichtbar werdenden Pferde und Studenten – das im Mittelpunkt phänomenologischer Bildtheorien steht. Die Hauptthese des phänomenologischen Ansatzes besteht nun darin, dass die Fähigkeit des Menschen, Bilder herstellen zu können, nichts anderes ist als die Fähigkeit zur Herstellung von bestimmten Dingen, eben von Bildobjekten.

Man stelle sich nur mal vor: Der Mensch hätte nicht die Fähigkeit, Bilder herstellen zu können: Es gäbe trotzdem noch viele Wege, auf denen der Mensch kommunizieren könnte. Wir würden nicht unter Sprachlosigkeit und Mitteilungsunfähigkeit leiden. Doch es gäbe dann keinen Weg mehr, die Sichtbarkeit von der Anwesenheit einer Sache zu trennen. Auch ein Spiegel kann dies nicht. Im Spiegel sieht man keine Bilder, sondern optisch vermittelt reale Dinge. Denn ein Spiegel bricht nicht mit dem Prinzip, das jedes Bild zerstört, nämlich das man nur sehen kann, was auch anwesend ist. Im Prinzip muss man daher sagen, dass dem Phänomenologen das Bild als ein glücklicher Störfall der normalen Wahrnehmung erscheint: Denn dass etwas *anwesend und anschaulich* ist, ist selbstverständlich; genauso wie, dass etwas *abwesend und unanschaulich* ist. Doch im Bild haben wir eben den Ausnahmefall einer – wie Sartre formuliert – „anschaulichen Abwesenheit“ (*Imaginäre*, S. 57). Diesen Bruch der Korrelation von Sichtbarkeit und Anwesenheit findet man ausschließlich im Bild: Hätte der Mensch keine Bilder, so könnte er nur anwesende Wirklichkeiten sehen. Die Sichtbarkeit wäre dann dem Seienden – wie Fiedler sagt – „anhaftend“ (S. 192) – oder wie Sartre noch schöner formuliert: sie wäre „festgeleimt“ (*Imaginäre*, S. 290). Doch durch Bilder besitzt der Mensch ganz im pragmatischen Sinne eine Technik, eine Art Werkzeug, um genau diesen Leim lösen zu können, das heißt, um die Sichtbarkeit von der Substanz – so Fiedler – zu „isolieren“ (S. 191). Ein Fotoapparat ist eine Sichtbarkeitsisoliermaschine: Er isoliert und konserviert die Möglichkeit, dass etwas gesehen werden kann, das heißt er stellt einen Gegenstand aus reiner Sichtbarkeit her. Dieses Bildobjekt besitzt zumeist mit einem realen Gegenstand Ähnlichkeit. Doch diese Ähnlichkeit ist weder ein notwendiger noch gar hinreichender Grund, warum das Bildobjekt ein Zeichen von dem sein muss, womit es sichtbare Ähnlichkeit besitzt.

Meine Zwillinge Lea und Esther haben so viel Ähnlichkeit – ich gestehe das hier –, dass ich sie selbst manchmal verwechsle: Aber Lea ist doch deshalb kein Zeichen von Esther. Bilder, das möchte ich damit sagen, müssen aus dem gleichen Grund nicht notwendigerweise Zeichen sein. Diese Meinung scheint mir spezifisch für den phänomenologischen Ansatz in der Medienwissenschaft insgesamt zu sein; nur hier haben wir einen asemantischen Bildbegriff entwickelt. Zumindest lässt Husserl keinen Zweifel daran, dass die semiotische Bezugnahme für ihn keine notwendige Ei-

genschaft des Bildes ist. So schreibt er: „Das Bildobjekt bedeutet nichts, nichts in der Weise eines Symbols, es weist nicht von sich weg, sei es auch auf ein Ähnliches“ (S. 37). Und Sartre wird sogar fast noch etwas deutlicher: „Der Maler will keine Zeichen auf seine Leinwand malen, er will ein Ding schaffen... Es liegt ihm also ganz fern, Farben und Töne als eine Sprache anzusehen... Aber wenn nun der Maler, werden Sie sagen, Häuser macht? Genau, er macht welche, das heißt er schafft ein imaginäres Haus auf der Leinwand und nicht ein Zeichen von einem Haus“ (*Imaginäre*, S. 14 u. 15). Sartre will damit nicht sagen, dass ein Maler immer nur phantastische Wesen wie Kentauern oder Marsmännchen malen könnte. Jedes sichtbare Bildobjekt – etwa dort das sichtbare Pferd – ist für Sartre ein imaginärer Gegenstand – und das ist vollkommen überzeugend, weil die im Bild sichtbaren Dinge raum- und zeitlos sind – wie man leicht feststellen kann: Dieses Bild von Hodler ist nun fast hundert Jahre alt und wird jeden Tag älter und dennoch bleibt der dort unten gezeigte Walter Eucken immer und ewig um die zwanzig Jahre. Deshalb kann man sagen: Auf diesem Bild ist etwas sichtbar, was wir eigentlich nicht sehen, sondern uns eigentlich nur in der Phantasie einbilden können: In der Imagination kann ich mir leicht eine Person vorstellen, die nicht älter wird. Aber in der sichtbaren Wirklichkeit – in der Wirklichkeit, welche Physiker erforschen und beschreiben –, da gibt es keine Dinge, die nicht älter werden. Nur der Blick auf die Oberfläche eines physischen Bildes ist ein Blick in eine physikfreie Zone. Womit natürlich in keiner Weise angezweifelt wäre, dass man ein Bild nicht auch als Zeichen verwenden kann. Die moderne Medienwelt, das wissen wir alle, lebt von der Kommunikation mit Bildern. Doch worauf es mir ankommt, ist eine kategoriale Feststellung: Bilder müssen nicht Zeichen sein; der Zeichencharakter ist keine logisch notwendige Eigenschaft der Bildlichkeit. Es gibt nur, wie Husserl sagt, „Bilder, die als Symbole fungieren“ (S. 36). Wie bei jedem Zeichen, so entsteht auch bei einem Bild die semiotische Verweiskfunktion erst durch die nachträgliche, kontingente Verwendung hierfür: Man nimmt das Bild als Zeichen für das, was man mit dem Bild sichtbarweise unterscheiden kann. Doch schon bevor ein Bild als Zeichen verwendet wird, ist es ein phänomenologisch bemerkenswertes Etwas, denn es präsentiert ein imaginäres, aber sichtbares Bildobjekt. Kurzum: Die Sichtbarkeit des Bildes ist grundlegender als die Lesbarkeit des Bildes.

Ich mache hier einen Einschnitt. Ich möchte vor dem Hintergrund dieser Überlegungen nun wie angekündigt, das Neuartige an den Bildern der digitalen Medien bestimmen. Denn das ausgesprochen Erfreuliche ist doch, dass sich durch die phänomenologische Sichtweise eine präzise Vorstellung darüber ergibt, worin denn die Neuartigkeit – falls sie denn gegeben ist – eigentlich bestehen kann. Wenn digitale Medien eine spezifische Art der Bildlichkeit ermöglichen, dann muss sich die Neuartigkeit nicht semiotisch, sondern in der Art der Sichtbarkeit der neuen Bilder manifestieren – um mit Sartre zu sprechen: Man muss ein neues Werkzeug haben, mit dem man neue imaginäre Häuser bauen kann. Ein Medium erlaubt genau dann eine neue Klasse von Bildern, wenn die Art der Sichtbarkeit, welche sich mit diesem

Medium erzeugen lässt, mit den bisher bekannten Medien nicht erzeugt werden kann. Es gilt daher jetzt zu zeigen, dass die digitalen Technologien die Produktion einer Art reiner Sichtbarkeit ermöglichen, eine Produktion von imaginären Gegenständen, welche zuvor mit anderen Techniken – mit der Fotografie, dem Film oder der Malerei – nicht hergestellt werden konnten. Das heißt aber ganz konkret: Die empirische Tatsachenbehauptung, dass wirklich eine Neuartigkeit gegeben ist, kann nur auf einem einzigen Weg bewiesen werden: [...] durch das Vergleichen von Bildern. Man muss die Bilder der angeblich neuen Medien mit den Bildern anderer Medien kategorial vergleichen. Lassen Sie mich an dieser Stelle einen Exkurs über die Vergleichende Bildtheorie einschieben, denn vielleicht könnte ja bei jemandem ein gewisser Zweifel gegeben sein.

Die Vergleichende Bildtheorie zählt noch nicht zu den etablierten Wissenschaften der modernen Universitätslandschaft. Es gibt in Deutschland bisher nur eine Professur mit dieser Denomination. Schon deshalb ist sie ein Projekt, das sowohl in seinen Methoden als auch in seinem Selbstverständnis begründungsbedürftig ist. Darüber hinaus muss man klar sagen: Der Titel „Vergleichende Bildtheorie“ erweckt den Eindruck, hier werde etwas praktiziert, was aus einer anderen, sehr etablierten Wissenschaft bekannt ist: Ich denke an die Kunstgeschichte, in der das Vergleichen von Bildern die zentrale Methode schlechthin ist: Man findet heute kaum noch eine kunstgeschichtliche Argumentation, deren Beweiskraft nicht auf dem Vergleich von Bildern fußen würde. Insofern besteht zweifelsohne eine große Verwandtschaft zwischen diesen beiden Disziplinen: Beide verfahren komparatistisch – doch beide verfolgen ausgesprochen unterschiedliche Zielsetzungen. In der Kunstgeschichte werden Bilder verglichen, um diese als konkrete Werke zu erforschen. Thema eines kunstgeschichtlichen Vergleiches ist stets eines der sich im Vergleich befindlichen Bilder; man möchte ein bestimmtes Bild in seiner Besonderheit verstehen und letztlich immer als ein historisch relevantes Ding, eben als Kunstwerk würdigen. Das Erkenntnisinteresse richtet sich hier also auf ein konkretes, empirisches Objekt. Hingegen die Vergleichende Bildtheorie verfolgt einen kategorialen Anspruch, wie er für philosophische Argumentationen typisch ist; man möchte wissen, was es bedeutet, dass etwas ein Bild ist. Es geht nicht um die kunstgeschichtliche Frage „Was ist das für ein Bild?“, sondern das Ziel ist die Beantwortung der Fragen „Was sind Bilder, weil sie Bilder sind?“ oder noch kürzer „Was für ein Medium ist das Bild?“ Die Medienwissenschaft bedarf als einen notwendigen Bestandteil ihrer Disziplin auch der philosophischen Reflexion der Medien. Und genau zur Erforschung dieser gleichermaßen philosophischen wie auch medienwissenschaftlichen Frage, was ein Bildmedium überhaupt ist, werden Vergleiche angestellt und zwar, wie ich meine, zwei Arten von Vergleichen: Die Vergleichende Bildtheorie arbeitet zum einen mit externen und zum anderen mit internen Vergleichen.

Die externen Vergleiche konfrontieren das Bild mit Phänomenen, die selbst keine Bilder sind: Man möchte das Bildmedium verstehen lernen, indem man es zum Beispiel mit der begrifflichen Sprache, mit Messinstrumenten, mit der menschlichen

Wahrnehmung, der Erkenntnisfähigkeit oder auch mit Maschinen vergleicht. In den internen Vergleichen hingegen stellt man verschiedene konkrete Bildtypen gegenüber: Jenseits der Frage nach dem Kunststatus werden hier Fotografien, Malereien, Mosaik, Panoramen, Hologramme, Animationen, Holzschnitte, Comics, Filme und andere Bildtypen in Beziehung gesetzt, um zu erforschen, wo die medialbedingten Möglichkeiten und Grenzen des Bildes liegen.

Doch so wichtig es ist, stets ein sicheres methodisches Bewusstsein über diesen Unterschied von externen und internen Vergleichen zu haben, so reizvoll und gewinnbringend ist die Verbindung und Kombination dieser beiden Vergleichsarten. Dann geht man nämlich der Frage nach, wie sich verschiedene Bildtypen zu einem externen Phänomen verhalten. Zumindest halte ich eine derartige Verbindung von internen und externen Vergleichen für die sinnvolle Vorgehensweise, wenn ich jetzt – nach diesem Exkurs – zu meinem Hauptanliegen zurückkehre, nämlich zu dem Versuch, die besondere Art der Sichtbarkeit der neuen Bilder zu beschreiben.

Lassen Sie uns folgende drei Situationen vergleichen: Erstens: Sie sehen auf einer Weide reale Pferde, zweitens: Sie stellen sich in der Phantasie Pferde vor, und drittens: Sie sehen – wie dort – auf einem Bild Pferde. Die drei Fälle haben eine offensichtliche Gemeinsamkeit: In allen drei Fällen ist das Bewusstsein intentional auf Pferde gerichtet. Sehen, Vorstellen und Bildbetrachten erzeugt zwar nicht in gleicher Weise, aber eben doch gleichermaßen ein Bewusstsein von etwas. Doch diese prinzipielle Feststellung der Intentionalität ist zu vage. Was zur Beschreibung der jeweiligen Art der Intentionalität fehlt, ist die Beschreibung der *differentia specifica*, mit der sich jeweils der eine psychische Modus von dem anderen unterscheidet: „Jedes Bewusstsein“, so schreibt Sartre, „setzt sein Objekt, aber jedes auf seine Weise“ (*Imaginäre*, S. 55). Und daraus ergibt sich methodisch: Wenn man ein Pferd sieht, es sich vorstellt oder im Bild betrachtet, dann hat man in verschiedenen Weisen ein Bewusstsein von dem gleichen und deshalb stellt sich die Aufgabe durch Vergleiche die jeweils besondere Art des Gegebenseins zu bestimmen. Das klingt schwierig, ist aber im Prinzip recht einfach.

Besonders klar ist die Art des Gegebenseins beim Wahrnehmungsbewusstsein: Wahrnehmungen implizieren immer ein Bewusstsein von der Anwesenheit einer Sache. Man spricht zu Recht in der Phänomenologie seit Husserl bei der Wahrnehmung von „Präsentation“ und „Gegenwärtigung“, denn das Wahrnehmungsbewusstsein ist immer ein Bewusstsein von etwas als real anwesend Gemeintem. Wenn man meint, eine Sache zu sehen, so ist damit der Glaube verbunden, dass die Sache existiert und gegenwärtig ist.

Ganz anders ist die Gegebenheitsweise der Imagination: Wenn man sich eine Sache in der Phantasie ausmalt, dann hat man ein Bewusstsein von etwas, das man nicht als gegenwärtig erachtet – pathologische Fälle einmal ausgeklammert. Die Imagination setzt ihr Objekt als ein Nichts – so Sartres berühmte Charakterisierung der Imagination. Die Stärke und Besonderheit des Bildmediums wird nun durch die-

sen externen Vergleich schlagartig deutlich: Das Betrachten von Bildern erzeugt ein Bewusstsein, welches zwischen der Imagination und der Wahrnehmung vermittelt. Das Bildbewusstsein hat mit der Wahrnehmung die Anschaulichkeit einer konkreten Sache gemeinsam; Sie glauben doch, dort auf dem Bild Pferde und Studenten zu sehen. Aber das ist nur die eine Seite. Das Bildbewusstsein hat aber auch mit der Imagination die Irrealität des intentionalen Objekts gemeinsam; denn sie glauben doch auch nicht, dass dort wirklich Pferde stehen und wirklich Studenten marschieren. Der Vergleich zeigt also: Das Bildobjekt steht zwischen dem Objekt der Wahrnehmung und dem der Imagination: Es hat Eigenschaften der Wahrnehmung, man kann es sehen und Eigenschaften der Imagination, es ist nicht real anwesend.

Aber, und das macht das Ganze nun medienwissenschaftlich so spannend, diese durch einen externen Vergleich phänomenologisch beschreibbare Zwischenstellung des Bildes zwischen Wahrnehmung und Phantasie ist keineswegs für jedes Bildmedium dieselbe – im Gegenteil: Ein interner Vergleich zeigt jetzt, dass sich verschiedene Bildmedien bezüglich des externen Vergleiches sehr gravierend unterscheiden. Die Neuartigkeit der neuen Medien besteht darin, dass der Computer die Herstellung von Bildern ermöglicht, welche sich in einer bisher nicht gekannten Weise aus der beschriebenen Zwischenstellung heraus bewegen und sich in der Art, wie sie dem Betrachter ein Bildobjekt präsentieren, der Gegebenheitsweise von Phantasieinhalten radikal angleichen. Lassen Sie mich dies schrittweise erklären.

Wenn sie sich in der Phantasie ein Pferd vorstellen, dann kann sich dieses Pferd bewegen; sie können es in der Phantasie galoppieren und springen lassen – ganz wie sie wollen. Ich spreche jedenfalls nur über die bewussten Phantasien. Eine der wesentlichen Eigenschaften dieser besteht darin, dass sie sich auf etwas richtet, was willentlich veränderbar zu sein scheint und zwar in einer ganz besonderen Art und Weise, welche Edmund Husserl als „das Proteusartige der Phantasie“ (S. 60) bezeichnet. Das imaginäre Objekt der Phantasie kann schlagartig ein anderes werden, bewegt und manipuliert werden – und zwar alles ohne jede Behinderung, ohne jede Reibung, ohne jeden Widerstand.

Seit Ovid wissen wir: Die Phantasie ist das Reich der Metamorphosen. Es gibt keine unüberwindbaren Hindernisse – nicht diese ärgerliche Härte der Realität, mit der wir von morgens bis abends fertig werden müssen. Die Welten der Phantasie sind weder weich noch hart – in ihnen herrscht überhaupt keine Physik. Der Unterschied zwischen dem Proteusartig veränderbaren Phantasieinhalt und dem dort sichtbaren Pferd von Hodler dürfte leicht erkennbar sein: Die dort gezeigte imaginäre Welt ist prinzipiell nicht veränderbar. Sie können ein neues Bild malen, aber nicht den in diesem Bild dargestellten Inhalt verändern. Selbst wenn ein Idiot das Bild zerstören würde, die dargestellten Dinge bewegt er niemals. Das Bild zeigt ein dynamisches Ereignis, aber das sichtbare Bildobjekt selbst ist in einem Moment und in einem Zustand eingefroren. Das ist keineswegs eine Schwäche, sondern ganz im Gegenteil gerade die Stärke des Tafelbildes, welche ja insbesondere in der Kunst des Abendlandes so beeindruckend ausgenutzt wird: Das Tafelbild kann wie ein Kühlschranks

hochverderbliche Zustände und flüchtige Befindlichkeiten einfrieren, konservieren und sowohl der forschenden wie auch kontemplativen Betrachtung präsentieren. Das unterscheidet das Medium des Tafelbildes prinzipiell vom Filmmedium. Mit dem Film haben wir ein bewegtes Bild. Es wäre ein Leichtes, einen Film zu drehen, in dem der Student hier unten endlich seinen Rock anzieht und dann in den Krieg auszieht. In diesem Film würden die Studenten vermutlich auch älter. Oder wenn wir Sartres Beispiel nehmen: Mit einem Film können wir zeigen, wie man ein imaginäres Haus baut und wie es sich in der Zeit verändert. Man sieht also an diesem Vergleich von Tafelbild und Film, dass der Film zwar ein dynamisches intentionales Bildobjekt zeigen kann, aber man sieht eben auch: Die Art und Weise, wie sich eine Veränderung im Film dem Filmbetrachter gibt, ist grundlegend verschieden von der Proteusartigen Veränderbarkeit der freien Phantasie. Für Phantasien gibt es keine Garantie, wohin sie führen. Man fängt an, sich etwas vorzustellen und auszumalen, und keiner weiß, wo man endet. Selbst, wenn man zweimal das Gleiche denken möchte, weiß man vorher nie sicher, ob man es auch tun wird. Was man sich vorstellt, bleibt vom Willen beeinflussbar. Ich meine dies selbstverständlich nicht realistisch, sondern nur phänomenal: so wie es mir in der bewussten und willentlichen Phantasie vorkommt. Veränderungen in der Phantasie sind in dieser Hinsicht durchaus mit einer Autofahrt vergleichbar. Auch beim Autofahren muss der Fahrer ständig lenken, um dahin zu fahren, wohin er möchte; selbst wenn man nur geradeaus fährt, bewegt sich ein Autofahrer dennoch nicht wie ein Reisender in einer Straßenbahn auf einer festgelegten Spur. Die Strukturaffinität ist deutlich: Auch wenn sie sich ein angehaltenes Pferd vorstellen, so wie dort eines zu sehen ist, müssen sie sich doch vornehmen, dass es ein stehendes ist und stehend bleibt. Oder transzendental gesprochen: Die Bedingungen der Möglichkeit des Phantasierens erlauben kein Feststellen ohne willentliche Feststellung. Wir haben hier eine Art kantische Anschauungsform, aber nicht der Wahrnehmung, sondern der Phantasie. Denn es ist die Beschaffenheit unseres Phantasievermögens, welche uns nötigt, alles Phantasierte selbst festhalten und steuern zu müssen. Die Phantasie ist selbst wie ein Medium, allerdings wie ein Medium, bei dem die Statik des Phantasierten keine medialbedingte Eigenschaft ist. Das heißt: Die Phantasie kann vielleicht geistige Bilder erzeugen, aber keine Fotografien – und auch keine Filme. Denn die Art der Bewegungen in Filmen entspricht strukturell der Bewegung in einer Straßenbahn: Die Gegebenheitsweise der Dynamik eines Filmes ist in dieser Hinsicht der Autonomie und Steuerbarkeit der eigenen freien Phantasie genau entgegengesetzt. Möchte man in einem Film andere Ereignisse dargestellt sehen, muss man eine andere Kassette in den Videorecorder einlegen. So wie man auch den Zug, aber nicht das Auto wechseln muss, wenn man sich während der Fahrt ein neues Reiseziel überlegt.

Man hat also einen deutlichen phänomenologischen Unterschied in der Gegebenheitsweise der Bewegungen im freien Vorstellen und im filmischen Darstellen. Doch auch die Determiniertheit der Filmdynamik ist keineswegs ein Manko, wie man viel-

leicht meinen könnte. Sie ist, genauso wie die Determiniertheit des Standbildes, erst einmal eine medienspezifische Eigenschaft, welche die denkbaren Möglichkeiten und Grenzen dieses Mediums festlegen und darüber hinaus in künstlerischen Filmen nicht selten als eine Stärke ausgelegt wird: nämlich insbesondere dann, wenn der Film als ein Medium der Narration dient. Denn mit dem Film kann eine Geschichte erzählt werden, bei der festgelegt ist, was wann wie lange dargestellt wird. Deshalb wird genau dann, wenn im Film die innere Logik einer Geschichte entfaltet wird – eine Geschichte, deren Ereignisse dem Betrachter als eine zwangsläufige Entwicklung erscheinen sollen –, eine spezifische Möglichkeit des Mediums ausgenutzt.

Genau dieser gewaltige Unterschied in der Weise, wie sich Veränderungen im Strom des Imaginären und im Strom der Filmbilder geben, ist nun ein geeigneter Ausgangspunkt, wenn man sich den neuen Formen von bewegten Bildern in den digitalen Medien zuwenden möchte. Aber um es gleich ganz klar zu sagen: Für die Neuartigkeit der digitalen Bilder ist nicht entscheidend, dass sie digital hergestellt werden. Mosaik hatten schon immer einen digitalen Aufbau. Nicht jedes digitale Bild, das mit einem Computer hergestellt wird, ist deshalb schon *per se* neuartig und geschweige denn bemerkenswert. Man kann auf digitalem Weg ganz konventionelle Filme und Fotografien herstellen und das meiste, was mit digitalen Medien produziert wird, ist nicht typisch für die neuen Möglichkeiten dieses Mediums. Entscheidend ist daher einzig die Frage, welche Bilder man darüber hinaus ausschließlich nur mit dem Computer herstellen kann – und das ist nun ganz eindeutig das manipulierbare Bild, die so genannte Animation.

Die digitalen Technologien ermöglichen Bilder, die dem Betrachter während der Bildbetrachtung erlauben, den dargestellten Gegenstand beliebig zu verändern. Der Betrachter bekommt einen Zugriff auf das imaginäre Bildobjekt. Wenn Sie auf dem Computermonitor diese Pferde sehen, dann können sie bei entsprechender Software und entsprechendem Interface diese Pferde laufen und springen lassen, ganz wie sie wollen. Man erhält durch das Medium eine bisher undenkbbare Eingriffsmöglichkeit in die imaginäre, dargestellte Welt. Natürlich konnte man schon immer Pferde malen, wie man wollte. Aber durch digitale Techniken hat man Bilder ermöglicht, bei denen man das Dargestellte als Dargestelltes verändern kann. Das Ergebnis ist nun eine gänzlich neuartige Bewegungsmöglichkeit von Bildobjekten im Bild: nämlich die willentlich steuerbare Bewegung. In einem Film, der den Auszug der Studenten in den Freiheitskrieg zeigt, ist festgelegt, was die Studenten machen. Wenn man sich aber einen Auszug der Studenten in der Imagination ausmalt, dann ist dies keineswegs der Fall. Denn Phantasien geben sich dem Phantasierenden als nicht festgelegt. Es ist genau diese Offenheit der Geschehnisse, welche man auch in den Veränderungen der Computeranimation wiederfindet. Eine Animation liegt genau dann vor, wenn das Gezeigte als Gezeigtes frei veränderbar ist, und das heißt: wenn die Bildinhalte sich in ihrer Art des Gegebenseins einer Veränderung einem Phantasieinhalt angleichen.

Das imaginäre und im Bild sichtbare Objekt ist durch die neuen Medien dem imaginären, aber unsichtbaren Objekt der Phantasie strukturell angeglichen worden. Ich zitierte oben Jean-Paul Sartre, der die These aufstellte: Jeder, der ein Bild von einem Haus malt, baut ein imaginäres Haus. Die neuen Medien erlauben in der Tat das Bauen von imaginären Häusern, nämlich von Häusern, die man im Bild umschreiten und besichtigen kann und die man im Bild, wie in der Phantasie umbauen kann. Man merkt hieran: Eigentlich ist erst mit der Animation Sartres These überzeugend. Oder anders gesagt: Sartre hat das Tafelbild der Kunst so beschrieben, als wäre es schon eine rudimentäre Animation. Das Tafelbild wird als ein erster, holpriger Versuch verstanden, mit dem Bild nicht semiotisch zu verweisen, sondern mit ihm etwas herzustellen, das ein imaginäres Ding *sui generis* ist.

Die Kunst erscheint aus dieser Perspektive als eine Art Parallelunternehmen zur Medienwissenschaft, nämlich als der Versuch, im Medium des Bildes die kategorialen Möglichkeiten eines Mediums zu erforschen. Deshalb ist die Praxis der Kunst auch für die Medienwissenschaft so wichtig. Man muss sogar sagen, dass aus heutiger Rückschau die Entwicklung der Bildmedien ausgesprochen Ziel gerichtet erscheint: als die ständige Verbesserung der Möglichkeiten, dass das sichtbare, imaginäre Bildobjekt immer mehr die Eigenschaften des unsichtbaren, imaginären Phantasieobjektes annehmen kann. Die Erfindungen neuer Bildmedien erscheinen heute wie eine implizite Suche nach immer besseren Verwirklichungen des phänomenologischen Bildverständnisses. Zumindest passt es hierzu, dass kaum jemand anders diesen Angleichungsvorgang des Bildes an die Phantasie so früh und so genau gesehen, ja sogar teilweise vorhergesehen hat, wie der Phänomenologe Vilém Flusser. Das Neue an den neuen Medien ist, weshalb der Titel seiner diesbezüglich maßgeblichen Schrift eben auch genau so heißt: „Eine neue Einbildungskraft“ – „neu“ ist bei Flusser selbstverständlich kleingeschrieben. Schon immer konnten Menschen sich Dinge und Ereignisse in der Phantasie einbilden. Aber sie mussten es selbst tun. Sie können in der Phantasie durch ihr Haus gehen, welches sie bauen möchten. Doch mit dem digitalen Bild kann man sich diesen Rundgang vorstellen lassen oder sich zumindest dabei unterstützen lassen. Man lässt sich von einer Maschine die Bilder einbilden, welche man sich selbst nicht oder zumindest nicht so schnell vorstellen kann. Flusser, der – *das muss man sagen* – gerne skurrile Wörter prägt, spricht – *in diesem Fall allerdings sehr treffend* – beim Benutzer einer Computeranimation, von einem „Einbildner“. Man nutzt den Computer, um sich mit ihm etwas einzubilden, um sich Einbildungen herstellen zu lassen. „Die Bilder, die sie einbilden, werden nicht von ihnen, sondern von den Apparaten hergestellt, und zwar automatisch“ (*Universum*, S. 42). „Die Bilder erscheinen dann in atemraubender Geschwindigkeit, eins nach dem anderen, auf dem Schirm. Man kann dieser Bildfolge zusehen, so als ob sich die Einbildungskraft verselbständigt hätte, so als ob sie aus dem Inneren ins Äußere gewandert wäre“ (*Neue Einbildungskraft*, S. 123). Damit wird deutlich, worin der erste qualitative Sprung in der Entwicklung des Bildes durch die neuen Medien besteht: Das Bildobjekt wird zu ei-

nem veräußerlichten Phantasieobjekt. Von diesem Moment an wird im Bild nicht nur sichtbar, was sich einer gedacht und vorgestellt hat, sondern der Prozess des Imaginierens wird selbst ins Sichtbare transformiert. Man kann etwas sehen, was man sich vorher nur vorstellen konnte: Man stellt nicht mehr Produkte der Phantasie dar, sondern vollzieht, man kann sagen: präsentiert bildlich den Akt des Vorstellens im Sichtbaren und damit im Öffentlichen. Die private Phantasie wird diskursfähig.

Diese Angleichung von Bild und Imagination ist der erste Meilenstein in der Entwicklung der neuen Medien. Doch das eigentlich bemerkenswerte kommt erst in einem zweiten Schritt. Denn – so paradox es auch klingt – die Angleichung erfährt noch einmal eine neue Qualität durch eine künstliche Rücknahme der erreichten Angleichung. Und genau dieser Schritt – eine Art „Aufhebung“ im klassischen Sinne des Wortes – geschieht durch den Schritt von der Animation hin zur Simulation. Wenn man fragt, ob die neuen Medien neue Bilder geschaffen haben, dann muss man feststellen: Ja, und dies sogar schon zwei Mal. Ich möchte dies wiederum mit einem Beispiel erklären:

Stellen Sie sich einen Computer vor, auf dessen Bildschirm sie die dort von Hodler dargestellten Pferde laufen lassen können. Es gibt nur zwei Bewegungsmöglichkeiten, die ihnen der Computer für das dargestellte Pferd anbieten kann. Dies ist keine empirische Feststellung, sondern eine logische. Nur zwei Arten sind denkbar: Erstens kann der Computer ein Pferd auf dem Bildschirm zeigen, das willkürlich und grenzenlos bewegbar ist, welches durch Morphing in jeder beliebigen Geschwindigkeit in jede beliebige andere Gestalt Proteusartig überführt werden kann. Diesen Fall hatte ich ja gerade schon besprochen. Es ist der Fall der Animation. In einer digitalen Animation dieser Art ist die reine Sichtbarkeit eine vollkommen substanzlos, widerstandslos und frei verfügbare Modelliermasse ohne wirklicher Masse. Kurzum: Man hat im wörtlichen Sinne eine surreale Welt.

Zweitens kann der Computer aber auch ein Pferd auf dem Bildschirm generieren, welches künstliche Eigenschaften besitzt. Dieses Pferd bewegt sich für den Betrachter dann sowohl anders als ein Pferd im Film als auch anders als das surreale Pferd. Denn dieses Pferd kann dann nicht mehr vom Betrachter beliebig bewegt werden. Sondern dieses Pferd verhält sich nach Gesetzen. Jedes Videospiele gibt ihnen hierfür ein Beispiel. Dort spielt man mit Dingen, die Eigenschaften haben. So gibt es Pferderennen als Simulation, bei denen die Pferde nicht beliebig schnell werden, bei denen verschiedene Pferde verschiedenes können und bei denen schon mal ein Hengst von selbst durchgeht, ohne das sie ihn noch zügeln könnten, weil auf der Nachbarweide eine im wörtlichen Sinne attraktive Stute steht. Erst dieses zweite Pferd ist ein simuliertes Pferd, denn es besitzt ein Verhalten. Kurzum: In der Simulation hat man keine surreale, sondern eine virtuelle Welt.

In der virtuellen Realität einer digitalen Simulation kann der Betrachter über die Bildobjekte nicht beliebig verfügen, sondern er tritt mit ihnen in eine Interaktion. Er kann die Bewegung der bildlich gezeigten Sache nur noch in Grenzen bestimmen, denn das Bildobjekt, obwohl es nichts anderes als eine Sache aus reiner Sichtbar-

keit ist, hat dennoch – eben simulierterweise – Materialeigenschaften und unterliegt damit einer künstlichen Physik. Diese in die Bildwelt künstlich implementierte Physik kann, muss aber nicht die Physik der außerbildlichen Realität sein. Denn es lassen sich Realitäten simulieren, die nicht existieren. Die Physik der realen Welt ist – konfrontiert mit virtuellen Realitäten – nur noch ein Sonderfall. Denn die virtuellen Dinge verhalten sich nach Gesetzen, die nicht unbedingt die sind, die aus der Wirklichkeit bekannt sind. Philosophisch bedeutet dies: Die phänomenologische Deskription der Bilder mündet in einem transzendentalen Argument: Die notwendige Bedingung der Möglichkeit, den Plural von Physik denken zu können, ist die Annahme der Simulation. Doch unabhängig davon, welche Realität nun simuliert wird: In jedem Fall ist die Simulation gegenüber der Animation wieder eine freiwillige Selbsteinschränkung und damit nochmals ein qualitativer Sprung in der Geschichte des Bildes. Denn erst hier wird den imaginären Bildobjekten – *der reinen Sichtbarkeit* – künstlich eine Physik angehängt. Obwohl man auch noch bei der Simulation nur Bilder auf einem Monitor betrachtet, schaut man nun doch nicht mehr in eine physikfreie Zone. Man sollte den heute inflationär verwendeten Begriff der virtuellen Realität ausschließlich für dieses ausgesprochen spezielle Phänomen reservieren. Nicht jeder bildliche Schein ist eine virtuelle Realität. Eine solche ist nur dann gegeben, wenn das Bild nicht mehr als Werkzeug dient, um mit ihm etwas zu zeigen, was abwesend ist, sondern wenn das Bild zu einem Werkzeug wird, mit dem ein besonderer Gegenstand hergestellt und präsentiert wird – nämlich ein Gegenstand, der nur sichtbar ist und sich trotzdem gespenstischerweise so verhält, als hätte er eine Substanz und ihre Eigenschaften.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass vier Arten der reinen Sichtbarkeit phänomenologisch denkbar sind und dass diese Denkmöglichkeiten schrittweise durch die Entwicklung der Bildmedien verwirklicht wurden. Wir haben:

1. die starre Sichtbarkeit des Tafelbildes,
2. die dynamische, aber determinierte Sichtbarkeit des Films,
3. die frei manipulierbare Sichtbarkeit der Animation und
4. die interaktive Sichtbarkeit virtueller Realitäten in der Simulation.

Mit dieser Kategorisierung wird keine Bewertung vorgenommen, keine Art Verbesserung oder Vollendung in den neuen Medien behauptet. Die Animation ist kein besserer Film und die Simulation ist kein besseres Tafelbild – sie sind etwas anderes und historisch gesehen etwas Neues. Innerhalb der Entwicklung der neuen Medien sind zwei neue Bildformen zu differenzieren. Denn verglichen mit der Animation, deren Bewegungstypus strukturell dem Bewegungstypus von Imaginationen gleicht, scheint die sichtbare Bewegung in Simulationen sich durch ihre künstliche quasi-physikalische Selbsteinschränkung wieder von der Art der Beweglichkeit der Imaginationen zu entfernen: Denken kann man, wie man will, aber in Simulationen bewegen sich die Dinge nun nicht mehr, wie man will – und es ist gerade diese künstliche Rücknahme der erreichten Angleichung worin ich die einzigartige Relevanz der digitalen Medien sowohl für die Erkenntnistheorie wie auch für die Zukunft

des Menschen sehe: Weil sich das imaginäre Bildobjekt in der Simulation einer Physik unterliegt, kann es zum Objekt einer wissenschaftlichen Beobachtung werden. Das heißt ganz konkret: Das imaginäre Bildobjekt wird in der Simulation zu einem sichtbaren Gegenstand, mit dem wissenschaftliche Experimente angestellt werden können. Wir haben uns schon längst daran gewöhnt, dass das Unfallverhalten unserer Autos größtenteils nur noch in Simulationen auf Bildschirmen getestet wurde. Aber was heißt hier denn der Begriff „testen“? Die Simulation vollzieht offensichtlich keinen echten Crash-Test. Die Simulation ist vielmehr der Versuch, einen Erkenntnisweg zu perfektionieren, der in der Geschichte der philosophischen Erkenntnistheorie – wenn man einmal von Ernst Mach absieht – zumeist ein bedauerndes Schattendasein geführt hat: Ich meine das Gedankenexperiment, welches für nicht wenige Erkenntnistheorien ein Widerspruch in sich selbst ist. Dieses ausgesprochen problematische Phänomen des Gedankenexperiments bekommt nun in den neuen Medien eine einzigartige Umsetzung. Denn das Simulieren von Verhaltensweisen in virtuellen Realitäten ist der Vollzug eines Gedankenexperiments als virtuelles Ereignis: Man probiert schließlich etwas aus – aber nicht in der Empirie, sondern im Imaginären –, allerdings in einem bildlich konstituiertem Imaginären. Das Ziel, welches durch diese Entwicklung angepeilt ist, scheint mir so paradox wie jede Simulation selbst zu sein: nämlich die Naturwissenschaft ohne Naturbeobachtung. Der Computer entwickelt sich gegenwärtig in zunehmendem Maße zu einem neuartigen Werkzeug, mit dem sich Gedankenexperimente verwirklichen lassen, welche ohne diesen Verstärker der Imagination im wahrsten Sinne des Wortes unvorstellbar wären. Diese neuen Möglichkeiten bedürfen durch die Medienwissenschaften gleichermaßen der transzendentalen Reflexion wie auch der sozialen Aufmerksamkeit. Denn man mag diesen zweifelsohne epochalen Schritt der neuen Bilder bedauern oder begrüßen, doch stoppen oder gar rückgängig machen wird man diesen Vorgang nicht mehr können. Nicht zuletzt die Medienwissenschaft muss daher – um mit Vilem Flusser zu sprechen – „die Gewalt der Einbildungskraft ins Auge fassen, welche durch die mit Computern synthetisierten Bilder ausbricht“ (*Universum*, S. 43).

Ich bin mir durchaus darüber im Klaren, dass es für eine phänomenologische Interpretation der neuen Medien letztlich vollkommen unerheblich ist, was denn die Erfinder und Produzenten dieser Technologien selbst gewollt und gedacht haben. Das Werk, die Bilder sind mein Thema. Aber dennoch – das muss man doch einfach zugeben – erfreut es einen, wenn die Schöpfer bei der Konzeption ihrer neuen Technologien nicht gerade Ziele verfolgt haben, die der eigenen Beschreibung direkt widersprechen. Der Amerikaner Jaron Larnier zählt in der Entwicklungsgeschichte der digitalen Medien zu den maßgeblichen Erfindern und Produzenten von Simulations- und Cyberspacetechnologien. 1990 wurde er gefragt, welche Vision er mit seinen zahlreichen Erfindungen verfolgen würde. Seine Antwort war kurz: I want to „make your imagination external“ (S. 46). Ich danke für die Aufmerksamkeit.

	Gegenstand in der Welt	Gegenstand im Bild	Gegenstand in der Imagination
Wahrnehmbarkeit	sichtbar	sichtbar	nicht sichtbar
Anwesenheit	anwesend	nicht anwesend	nicht anwesend
Physikalische Beschreibbarkeit	heteronom: folgt den Gesetzen der Physik	autonom: frei von Gesetzen der Physik	autonom: frei von Gesetzen der Physik
Bewegbarkeit	interaktiv nach den Gesetzen der (!) Physik	Je nach Bildmedium: - Tafelbild : unbewegt - Film : determiniert bewegt - Animation : willkürlich - Simulation : interaktiv nach Gesetzen einer (!) Physik	willkürlich

Literatur

Boehm, Gottfried, *Was ist ein Bild?*, München 1994.

Fiedler, Konrad, „Vom Ursprung der künstlerischen Tätigkeit“ (1887), in: Konrad Fiedler, *Schriften zur Kunst*, Bd. I, München 1991, S. 111-220.

Flusser, Vilém, „Eine neue Einbildungskraft“, in: Volker Bohn (Hg.): *Bildlichkeit. Internationale Beiträge zur Poetik*, Frankfurt a. Main 1990, S. 115-126.

Flusser, Vilém, *Ins Universum der technischen Bilder* (1985), Göttingen 1992.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Phänomenologie des Geistes* (1807), Frankfurt a. Main 1973.

Husserl, Edmund, *Phantasie, Bildbewusstsein, Erinnerung. Zur Phänomenologie der anschaulichen Vergegenwärtigungen. Texte aus dem Nachlaß (1898-1925)*, Husserliana Bd. XXIII, Den Haag, Boston, London 1980.

Lanier, Jaron, „Life in the Data-Cloud“, in: *Mondo 2000*, No. 2 (1990) S. 44-54.

Sartre, Jean-Paul, *Das Imaginäre. Phänomenologische Psychologie der Einbildungskraft* (1940), Reinbek 1980.

Sartre, Jean-Paul, *Offizielle Porträts* (1939), in: *Die Transzendenz des Ego. Philosophische Essays 1931-1939*, Reinbek 1982, S. 323-325.

Zum Autor:

Lambert Wiesing ist seit 2001 Inhaber der Professur "Vergleichende Bildtheorie" an der Universität Jena, seit Dezember 2008 Lehrstuhl für Bildtheorie und Phänomenologie .

Urs Thurnherr

Bild und Gewalt



Einleitung. Unentwegt begegnen wir Bildern, die Gewalt darstellen; wir können uns ihnen und den Eindrücken, die sie auf uns machen, kaum entziehen. Dabei scheinen wir einen wesentlichen Unterschied darin zu sehen, ob die Bilder der Gewalt zur Fiktion gehören oder ob sie ein Stück der Realität repräsentieren. Gewalt in den fiktionalen Schauorgien des Films scheint die Menschen in gewisser Weise eher zu faszinieren als Gewalt in der eigenen Lebenswelt, während diese reale Gewalt die Menschen eher zu schockieren scheint als fiktionale Gewalt. Wir pflegen offenbar ein anderes Verhältnis zu Gewaltdarstellungen in der Unterhaltung

oder auch in der Kunst als zu den Abbildungen realer Gewalt, bei denen davon auszugehen ist, dass die Gewalt in der abgebildeten Form tatsächlich stattgefunden hat. Auf Seiten des Betrachters macht es ferner einen Unterschied, ob die Gewaltdarstellung in bewegten Bildern oder in Form einer einzelnen Momentaufnahme begegnet. Im Film ist die Gewalt in einen mehr oder weniger verstehbaren Handlungskontext eingebettet; im Einzelbild haben wir es dagegen gegebenenfalls mit einem Stück eingefrorener reiner Gewalt zu tun. In diesem Vortrag möchte ich mich auf die Abbildung von realer Gewalt konzentrieren, wie sie in den Momentaufnahmen der Kriegsfotografie angetroffen wird. Mein Hauptinteresse gilt dabei der Frage nach einer möglichen Wirkung von Kriegsfotografien auf das Selbstverständnis des Menschen. Was vermag ein Bild bei uns insgesamt zu bewirken, auf dem anderen Menschen Gewalt widerfährt? Können Bilder vom Krieg unsere Haltung gegenüber dem Krieg verändern? Und stellen diese Bilder die Gewalt nur dar oder vermögen sie ihrerseits selber Gewalt auszuüben?

Die Wirkung von Gewaltdarstellungen im Kontext des Menschenbildes ist nicht unabhängig zu betrachten von der Frage nach dem grundsätzlichen Verhältnis des Menschen zur Gewalt. Gelegentlich gestehen sich zwar alle Menschen irgendwelche Gewaltphantasien ein, kein Mensch aber könnte – wenn man herumfragt – jemals eigenhändig Gewalt ausüben. Die Menschen – zumindest die Menschen, die ich befragte – scheinen zur Gewalttat vollkommen unfähig. Die reale Gewalt geht denn immer vom Unmenschen bzw. vom Nicht-Menschen aus. Vor diesem Hintergrund gilt es als erstes der Frage nachzugehen, inwiefern die Gewalt etwas ist, das den Menschen vom Unmenschen trennt. Immerhin scheint der Unmensch auf den ersten Blick kaum vom Menschen unterscheidbar zu sein. Oder muss Gewalt vielmehr in das Bild, das der Mensch von sich macht, integriert werden? Und wenn ja,

ist Gewalt ein bedeutender oder ein nebensächlicher Aspekt des Menschseins? Hat der Mensch etwa einen Hang zur Gewalt, der das Menschenbild wesentlich prägt bzw. prägen sollte. Die Beantwortung dieser Frage stellt sozusagen auch einen Beitrag zum Thema „Bild und Gewalt“ dar.

Philosophische Anthropologie. „Was ist der Mensch?“ bildet die zentrale Frage der philosophischen Anthropologie, und sie wird gewöhnlich mit einer formelhaften Definition beantwortet, wie zum Beispiel: Der Mensch ist ein *animal rationale*, d.h. ein vernünftiges Tier. Dieser Satz folgt einer seit Aristoteles klassischen Definitionsregel, indem er mit *Tier* das *genus proximum* oder die nächsthöhere Gattung und mit *vernünftig* die *differentia specifica* oder die spezifische Differenz zu den anderen Mitgliedern der genannten Gattung bezeichnet. Der Mensch ist ein Tier, das im Unterschied zu allen anderen Tieren vernünftig ist. Damit scheint die Frage „Was ist der Mensch?“ begrifflich exakt beantwortet. Der Begriff „nächsthöhere Gattung“ darf hierbei indessen nicht mit dem biologischen Gattungsbegriff verwechselt werden, sondern ist auf einer rein begrifflichen Ebene lediglich als Oberbegriff gegenüber einem zu definierenden Unterbegriff zu verstehen. Eine entsprechende Verwirrung mag durch die Formel vom Menschen beispielsweise als einem *homo faber* entstehen, wo das *genus proximum* „homo“ als Oberbegriff mit der biologischen Gattung identisch ist. *Homo* umschließt systematisch die Fortpflanzungsgemeinschaft bzw. die Art oder Spezies des *homo sapiens* sowie dessen diverse auf dem Wege der Hominisation ausgestorbenen Vorfahren.

Wenn man in einem Hörsaal gegenüber den Studierenden die Frage aufwirft, was den Menschen vom Tier unterscheidet, dann erhält man regelmäßig und mit einiger Verlässlichkeit Antworten, die mit der Formel des *animal rationale* korrespondieren: Sprache, Denken, Vernunft, Selbstbewusstsein und Kommunikation – alles Merkmale, die sich im weitesten Sinne unter den Logos-Begriff subsumieren lassen. Die Bestimmung des Menschen als ein Vernunftwesen durchzieht die ganze Philosophiegeschichte. Der Mensch ist aber auch ein Wesen, das Kriege führt – und dies auf die unsäglichsten Weisen, was den Stellenwert menschlicher Vernunft in gewisser Hinsicht zu relativieren scheint. Darum ist es sinnvoll, die These vom vernünftigen Tier im vorliegenden thematischen Kontext von „Bild und Gewalt“ etwas genauer zu beleuchten und sie gegebenenfalls zu revidieren oder zumindest zu ergänzen. Die folgenden Überlegungen begreifen dabei philosophische Anthropologie als eine „reaktive Disziplin“ im Sinne von Jürgen Habermas und versuchen entsprechend auf die naturwissenschaftlichen Einsichten und Erkenntnisse über den Menschen philosophisch zu reagieren (vgl. Habermas 1958, 20).

Animal rationale. Auch Wolfgang Welsch setzt in seinem Aufsatz „Anthropologie im Umbruch“ bei der Definition des Menschen als eines *animal rationale* an. Dabei interessiert sich Welsch für die tradierte Vorstellung, wie die Vernünftigkeit bei diesem vernünftigen Tier zur Tierheit gelangte. Im Horizont der traditionellen Anthropol-

logie konnte man sich die Rationalität nur als etwas Göttliches denken, das von außen in die Tierheit des Menschen gebracht wurde. Darum vermochte man sich diese Verbindung der heterogenen Teile von Tierheit und Vernünftigkeit auch nur als ein „Mysterium iunctionis“ zu erklären. Die alternative Vorstellung, dass die Vernünftigkeit aus der Tierheit entstanden ist, war nach Welsch vor allem aus dem Grund eine Denkmöglichkeit, weil dies eine „Degradierung des Menschen“ bedeutet hätte (vgl. Welsch 2007, 10).

Wer aber diesen alternativen Denkweg einschlägt, den auch die Erkenntnisse aus der Evolutionsbiologie oder der Verhaltensforschung nahelegen, und sich die Herkunft der Vernünftigkeit aus der Tierheit zu erklären sucht, muss mit Giorgio Agamben früher oder später die „Entkoppelung“ von Tierheit und Vernünftigkeit durch den Menschen thematisieren (vgl. Agamben 2002, 26). An der Menschwerdung beschäftigt Agamben dementsprechend das „Mysterium disiunctionis“ (23-26) und dessen Implikationen. Für Agamben bildet der Mensch einen Raum, in dem aus Gründen der Praxis und der Politik „Teilungen und Zäsuren“ (26) vorgenommen werden und in dem das Menschliche vom Nichtmenschlichen getrennt wird. Der Mensch hat sich nach Agamben selber in Tierheit und Vernünftigkeit geteilt sowie das Menschliche vom Rest der Natur abgetrennt.

Wenn die Vernünftigkeit aus der Tierheit entstanden ist, dann gibt es auch andere Tiere, die über Denken und Vernunft verfügen. Charles Darwin beispielsweise zeigt bereits in seinem Werk „Die Abstammung des Menschen“ anhand einer Vielzahl von Beobachtungen und Erlebnissen, dass es mit der Vernünftigkeit als Alleinstellungsmerkmal des Menschen nicht weit her sein kann. Mittlerweile führt uns die Verhaltensforschung vor Augen, wie unsere nächsten Verwandten unter den Tieren, die Menschenaffen, den Werkzeuggebrauch beherrschen, über politisch-strategisches Denken verfügen und immerhin eine menschliche Gebärdensprache erlernen können. Erstaunlich ist dabei auch das empathische Denken, das zuvorderst die Bonobos beweisen. Frans de Waal erzählt in seinem Buch „Der Affe in uns“ die Anekdote, wie eine Bonobofrau im Twycross-Zoo einen Vogel zu retten versuchte, der im Affengehege gegen eine Glasscheibe geflogen war und benommen liegen blieb. Der Rettungsversuch gipfelte darin, dass die Bonobofrau auf einen Baum kletterte, sich mit den Beinen an einem Ast festhielt, mit den Händen die Flügel des Vogels ausbreitete und dem Vogel mit einer Anschubbewegung nach vorne wieder zum Fliegen zu verhelfen suchte (vgl. de Waal 2005, 10). Die Leistung, sich in ein völlig anderes Lebewesen hinzuversetzen, scheint ohne die Zuschreibung von Intelligenz und Rationalität kaum erklärbar zu sein. Der Unterschied in der Rationalität zwischen Mensch und Menschenaffe dürfte insgesamt lediglich graduell in der enormen Elaboriertheit des technischen und zweckrationalen Denkens beim Menschen gegenüber dem betreffenden Denken beim Tier liegen. Vor diesem Hintergrund taugt aber die Formel vom *animal rationale* nur bedingt zur Definition des Menschen.

Genau so gut könnte man den Umstand zur Definition verwenden, dass der Mensch ein Wesen ist, das Krieg führt, obwohl man auch hier vorsichtig sein muss. Jane Goodall, die viele Jahre lang Schimpansen in Gombe beobachtete, erzählt in ihrem Buch „Grund zur Hoffnung“ nicht nur Beispiele von Infantizid und Kannibalismus oder Rassismus unter den Schimpansen, sondern auch die Geschichte eines vierjährigen „Stammeskrieges“ zwischen zwei Schimpansengruppen (Goodall 1999, 167-180). Nachdem sich in einer Schimpansenpopulation eine Gruppe abgespalten hatte, wurde sie nach und nach durch die zurückgebliebene Gruppe bis zur fast völligen Auslöschung bekriegt. Die betreffenden Kriegsepisoden umfassen ein breites Spektrum von Kampfhandlungen wie nächtliche Überfälle auf das Lager der anderen oder Grausamkeiten wie die Folter von Schwerverwundeten. So wurde einem Schimpansen, der sich nicht mehr wehren konnte, das Bein abgedreht. Von mehreren Fachkollegen wurde Goodall aufgefordert und gebeten, diese Beobachtungen nicht zu veröffentlichen. Der Grund dieser Bitte liegt – wie auch Goodall selber vermutet – wohl darin, dass eine entsprechende Revision unseres Bildes von den Menschenaffen auch unangenehme Konsequenzen für unser menschliches Selbstverständnis hätte.

Menschwerdung. Gerne würden wir davon ausgehen, dass Aggressivität und Gewalttätigkeit beim Menschen gewissermaßen einen Unfall im Verlaufe der Sozialisation darstellen, der grundsätzlich korrigiert werden kann, und dass die Mehrheit der Menschen mit Aggressivität und Gewalttätigkeit nichts zu tun haben. Die Geschichte mit dem Schimpansenkrieg deutet aber auch gemäß Goodalls eigener Interpretation darauf hin, dass menschliche Gewalttätigkeit eher angeboren scheint und mehr mit unserem Wesen zu tun hat, als wir wahrhaben möchten.

Schätzungsweise vor etwa 6 Millionen Jahren hat sich die Entwicklungslinie einer neuen Art von derjenigen der Schimpansen und Bonobos abgespalten – eine Linie, die schließlich zum Menschen hinführte. Ungefähr vor 4,2 bis 2 Millionen Jahren lebte der Australopithecus, der sich bereits meistens auf zwei Beinen bewegte. Der Anfang der Gattung „Homo“ wird um etwa 2,5 Millionen Jahre zurückdatiert. Die Rekonstruktion der Abfolge und die zeitliche Situierung der unterschiedlichen Arten sind insgesamt nur schwer zu leisten. Gegenwärtig geht man sogar davon aus, dass beispielsweise der Homo habilis vor zirka 1,8 bis 1,5 Millionen Jahren offenbar gleichzeitig mit dem Homo erectus lebte, der seinerseits vor 1,9 Millionen bis 40.000 Jahren die Erde bevölkerte. Entsprechende Rekonstruktionen und Differenzierungen stützen sich auf zahlreiche Knochenfunde und deren morphologischen Vergleich. Der heutige Mensch, der homo sapiens, hat eine Geschichte, die etwa 160.000 bis 100.000 Jahre zurückreicht. Zwei Dinge sind dabei im vorliegenden Kontext genauer herauszustreichen.

Erstens: Wie etwa Gerd-Christian Weniger in seinem Abriss „Projekt Menschwerdung“ vor Augen führt, unterscheiden sich die Australopithecinen und die ersten

Repräsentanten der Gattung „Homo“ dadurch, dass sich die letzteren nur noch im aufrechten Gang fortbewegten. Die Bipedie setzt eine entsprechende Veränderung des Skeletts voraus, die unter einem evolutionsbiologischen Gesichtspunkt nur dann Sinn macht, wenn damit gemäß Weniger eine ganze Reihe „adaptiver Vorteile“ verknüpft sind (vgl. Weniger 2003, 47). Zu diesen Vorteilen zählt Weniger zunächst die Vergrößerung der Sichtweite, und zwar unter zweierlei Aspekten. Zum einen können Raubtiere und zum anderen Beutetiere früher entdeckt werden. Weiter erwähnt Weniger die Verbesserung der „Thermoregulation“, was für ein Lebewesen von Bedeutung ist, das den Lebensraum des Waldes verlässt, sowie die Erhöhung des „Bedrohungspotenzials“. Größere Lebewesen wirken unter gewissen Bedingungen gegenüber einem Angreifer abschreckender als kleinere Lebewesen. Der wichtigste Gewinn liegt aber schließlich für den Zweibeiner darin, dass er seine Hände frei bekommt, um mit ihnen Gegenstände zu tragen sowie Werkzeuge und Waffen zu benutzen.

Die Bipedie ist mit einem Prozess verknüpft, in dem sich gemäß Gerd-Christian Weniger verschiedene Entwicklungen gegenseitig durchwirken, ergänzen und fördern. Der Werkzeug- und Waffengebrauch steht nach Weniger ebenso in einem Zusammenhang mit der Entwicklung der Hand oder der Sprache wie mit der Vergrößerung des Gehirns. Die Verbindung beispielsweise von Handfertigkeit und Sprachentwicklung spiegelt sich noch heute in den Ausdrücken „Begriff“ oder „begreifen“ (vgl. 55).

Zweitens: Während sich das Gehirnvolumen des Australopithecus mit rund 400-550 cm³ nur unwesentlich vom Gehirnvolumen eines Gorillas mit seinen zirka 500 cm³ unterscheidet, verfügt der Mensch über ein fast dreimal so großes Gehirnvolumen wie der Gorilla, nämlich ungefähr 1400 cm³. Das menschliche Gehirn verbraucht dabei ungefähr 20 Prozent der zur Verfügung stehenden Körperenergie (vgl. 57). Diese vergleichsweise enorme Quantität an Gehirnnahrung bzw. diese Energiemenge konnten sich die Repräsentanten der Gattung „Homo“ nur beschaffen, indem sie sich zu Karnivoren entwickelten. Es ist hier natürlich von einer Zeit die Rede, welche den Ackerbau nicht kennt. Bipedie, Hand- und Sprachentwicklung, Gehirnvergrößerung und Waffengebrauch konzentrieren sich evolutionsbiologisch betrachtet im Ganzen auf die allmähliche Umwandlung eines Hominiden zum Jäger. Dieser Umstand mag möglicherweise zu einer anderen Definition des Menschen hinführen, wie sie etwa Walter Burkert vorschlägt.

Homo necans. Burkert sieht den Menschen als *homo necans*, als ein Wesen, welches das Töten gelernt hat, und er verbindet mit der Geschichte der Menschwerdung die Aneignung der Kunst des Tötens. Burkert verweist zunächst auf die bis dahin etwa 2,5 Millionen Jahre dauernde Geschichte der Hominisation, in der das Jägertum nach Schätzung Burkerts etwa 95-99% der Lebensformen ausmacht, da der Ackerbau lediglich vor zirka 11.000 Jahren begonnen hat (vgl. Burkert 1997,

25). Den Unterschied zwischen den Primaten und den Menschen fasst Burkert darum an einer Stelle in der Formel zusammen, dass der Mensch ein „hunting ape“ darstelle (vgl. 24). Die beschriebene Entwicklung des Menschen zum Jäger birgt indessen einige brisante Probleme für den Jäger selber.

Als Altphilologe vergleicht Burkert die frühgriechischen Opferriten mit dem Brauchtum der altsteinzeitlichen Jäger, so weit letzteres – immerhin bis 50.000 Jahre zurückliegend – im Bereich der Archäologie überhaupt rekonstruiert werden kann. Mit Hinweis auf eine Arbeit von Karl Meuli versucht Burkert zu zeigen, dass es einen Übergang zwischen dem Jägertum und den betreffenden Opferriten gibt. Zunächst fließt beim Erlegen der Beute Blut, das auch für den steinzeitlichen Jäger ganz konkret mit dem eigenen Blut vergleichbar war. Beim Ausnehmen der erlegten Tiere begegnet der Mensch Knochen, Sehnen etc., mithin ähnlichen Bestandteilen, wie er sie von den eigenen Verunfallten und Toten kennt (vgl. 29). Angesichts der „Menschenähnlichkeit des Tieres“ (ebd.) im Sterben und im Tod dient das Brauchtum der Jäger nach Burkert dem Umgang mit den Schuldgefühlen gegenüber den getöteten Lebewesen sowie dem Umgang mit der Sorge, durch das Töten die Quelle des Lebens und damit die Basis des eigenen Fortbestehens zu zerstören (vgl. 24). Das getötete Tier wird zum Opfer stilisiert, wobei schon Meuli von einer „Unschuldskomödie“ spricht (vgl. ebd.). Das Blut des Tieres, das dem eigenen gleicht, evoziert nach Burkert einen Stand des „Schocks“, der allererst zu überwinden ist (vgl. 29). Das Handwerk des Tötens musste erlernt werden.

Im Hinblick auf die „Neotenie“, die lange Entwicklungszeit des Kindes bis zur Selbstständigkeit, bildet sich nach Burkert eine entsprechende Spezialisierung und damit Unterscheidung von Fähigkeiten und Zuständigkeiten zwischen den Geschlechtern heraus (vgl. 25f.). (Selbstverständlich geht es hier allein um die Rekonstruktion der Hominisation und nicht um eine politisch-ethische Aussage zur Rollenverteilung von Mann und Frau. Beides hat unter ethischen Gesichtspunkten nicht unmittelbar etwas miteinander zu tun.) Das Handwerk des Tötens ist im Rahmen jener Rekonstruktion der Menschwerdung die Spezialität der Männer, welche diesen Komplex an Wissen und Fertigkeiten innerhalb von „Jagdgemeinschaften“ kultivieren (vgl. 26).

Ein zweites Problem des „hunting ape“ besteht nach Burkert darin, dass der Jäger mit seinen Waffen durchgehend der Versuchung von Mord und Kannibalismus begegnen musste. Darüber hinaus konnte die Jagdwaffe unmittelbar als Kriegswaffe benutzt werden, zur Verteidigung oder Ausdehnung des eigenen Reviers gegenüber konkurrierenden Gruppen. Insbesondere bei „Paarungskämpfen“ lag der Missbrauch der Jagdwaffe gegenüber einem Konkurrenten nicht weit weg (vgl. 28). Ähnlich wie auch heute noch in den modernen Armeen scheint der Waffengebrauch darum innerhalb der Jagdgemeinschaften von Beginn an streng reglementiert worden zu sein. Als Mitglied zweier Ordnungssysteme, der Jagd- und der Hausgemeinschaft, musste der Jäger jederzeit die Balance halten zwischen der Kunst des

Tötens und sozusagen der Kunst der Liebe (vgl. 30). Vor diesem Hintergrund lassen sich nach Burkert schließlich sowohl das Brauchtum der Jäger wie auch die altgriechischen Opferriten als Pflege einer schwierigen Grenzziehung verstehen.

Ein eindrückliches Beispiel der Aufnahme in die Jagdgemeinschaft und des betreffenden Wissens um die Schwierigkeit des Tötens schildert der aus Nigeria stammende Schriftsteller Chris Abani in seinem Roman „Graceland“ (vgl. 2004, 34-40). Der Protagonist des Romans, Elvis, der in einer modernen Umgebung im Nigeria der Siebziger Jahre aufwächst, wird mit 5 Jahren in einem grotesk anmutenden Initiationsritus zum Jäger befördert und damit zum Mann erhoben. Die Aufgabe für den kindlichen Kandidaten besteht darin, mit Pfeil und Bogen einen Adler zu erlegen. Aus Kostengründen ist der Adler indessen ein Kücken, das der Einfachheit halber auch bereits auf den Pfeil aufgespießt ist. Elvis tut sich schwer mit dem Anblick des sterbenden Tierchens und des Blutes, und als das tote Kücken an einen Baum gebunden wird, wo bereits andere verwesende Hühnchen hängen, wendet er vor Ekel sein Gesicht ab. Sein Vater zwingt ihn jedoch, die toten Tiere anzuschauen – mit der Begründung, dass Elvis nun ein Mann sei und dass Männer als solche dem Tod in die Augen schauen können müssen.

Die intellektuellen Fähigkeiten, auf die der Mensch als *animal rationale* so stolz ist, haben unter Hinweis auf die zuvor dargelegte Energierechnung ihren Preis. Der Mensch ist zuvorderst der *homo necans*, indem er gemäß Burkert allererst durch das Töten Mensch geworden ist und das Töten nach 2,5 Millionen Jahren im Blut hat. Die Kunst des Tötens, soweit dieses vom *animal rationale* mehr oder weniger bewusst ausgeführt wird, hat des Weiteren etwas von einer Gratwanderung. Es muss sich gegen das Unbehagen zur Wehr setzen, Blut strömen zu lassen, das dem Blut des Menschen gleicht, sowie gleichzeitig der Versuchung durch die Affekte zu widerstehen, mittels derselben Waffen Menschenblut zu vergießen. Wie ist dabei die Relation zwischen dem *homo necans* und dem *animal rationale* zu denken?

Wolfgang Wieser etwa hält in seinem Buch „Gehirn und Genom“ zwei verschiedene evolutionäre Prozesse auseinander, in welche die Menschen involviert sind und welche beide das Überleben der Art zum Ziel haben: die phylogenetische Evolution und die „kulturelle Evolution“ (vgl. Wieser 2007, 16). Die phylogenetische Evolution schafft entsprechende Veränderungen über Generationen auf dem Wege der genetischen Informationen, wobei sie gemäß ihrer Prinzipien von Anpassung und von Selektion adaptive Vorteile generiert. Ihrem Wirkungspotenzial eignet nach Wieser eine gewisse „Langfristigkeit“ (vgl. 17). Unter der „kulturellen Evolution“ versteht Wieser daneben jene Entwicklungen, die auf der Reaktion von Individuen auf „kurzfristige Umweltveränderungen“ basieren (vgl. 16). Das „Steuerorgan“ dieser Reaktionen bildet gemäß Wieser das Gehirn, ihr Vokabular macht den Geist aus (vgl. 17). Im Rahmen der kulturellen Evolution kann der einzelne Mensch in kürzerer Zeit auf Herausforderungen und Schwierigkeiten antworten.

Während der Mensch offenbar im Verlaufe seiner phylogenetischen Entwicklung zum *homo necans* geworden ist, gehören seine Versuche, das problematische Tötungspotenzial unter Kontrolle zu halten, in den Bereich der kulturellen Evolution. Der Wille zum Töten hat sich mithin während mehr als 2,5 Millionen Jahren in das genetische Portfolio aller Menschen eingeschrieben. Demgegenüber stehen die kulturellen Innovationen und Anstrengungen, die den Menschen davon abhalten mögen, seine Jagdwaffen in gewissen zwischenmenschlichen Konkurrenz- und Stresssituationen nicht zu missbrauchen, und die ihm letztlich den Eindruck vermitteln, zuvorderst ein *animal rationale* zu sein.

Die Wirkung von Kriegsfotografien. – Die Geschichte der Menschwerdung, wie ich sie hier zu skizzieren versuchte, reflektiert das Spannungsfeld zweier konkurrierender Menschenbilder, innerhalb dessen sich die Frage nach der Funktion von fotografischen Gewaltdarstellungen allererst sinnvoll stellen lässt. Welche Rolle können die Kriegsfotografien in Bezug auf das Selbstverständnis des Menschen erfüllen? Vermögen sie an dem Selbstverständnis etwas zu verändern? Inwiefern haben Fotografien dabei das Potenzial, Menschen dazu zu bewegen, der Gewalt abzuschwören? Oder gehören gewisse Fotografien, welche Gewalt darstellen, zum Handwerk des Tötens, indem sie dieses in irgendeiner Weise fördern? Bei dem Versuch, diese Fragen zu beantworten, werde ich mich in der Folge unter anderem mit Susan Sontags Essay „Das Leiden anderer betrachten“ auseinandersetzen.

Von Ereignissen und Geschehnissen kann man mittels verschiedener Medien berichten; man kann beispielsweise erzählen, was passiert ist, oder etwa eine Fotografie zeigen, die ein Bild des Ereignisses bietet. Aus diesem Grunde vergleicht Susan Sontag im Zuge ihrer Überlegungen die Fotografie mit der Erzählung. Bereits in ihrem Essay „Über die Fotografie“ konstatiert sie, dass die Fotografie im Unterschied zur Erzählung es nicht schafft, etwas „verständlich zu machen“ und uns eine Interpretation zu übermitteln, wie die abgebildeten Objekte aufzufassen sind (vgl. So 104). Was die Fotografie, die uns an einem objektiven Geschehen teilhaben lässt, insgesamt bewirkt, liegt nach Susan Sontag schließlich nicht in einer Art des Verstehens, sondern in erster Linie in einem Affekt. Fotografien können uns nach Sontag auf einer affektiven Ebene schockartig „heimzusuchen“, „nicht mehr loslassen“ und unser Nachdenken anregen (vgl. ebd.). Die affektive Wirkung als emotionale Grenzsituation bildet nach Sontag dabei die *conditio sine qua non* dafür, dass ein Nachdenken überhaupt stattfindet, das bestenfalls zu einer Verhaltensänderung führt (vgl. So 95).

Judith Butler bezweifelt indessen, dass Kriegsfotografien keine Deutungen nahelegen und kritisiert dabei die Position von Susan Sontag (vgl. But 55). Butler verweist auf das Phänomen des „eingebetteten Journalismus“, der den Krieg aus einer durch die Militärs festgelegten Perspektive wiedergibt (vgl. But 53f.). In der „Ein- und Ausgrenzung“ von Kriegsaspekten, die zum Rahmen einer Fotografie gehören,

sieht Butler „interpretative Elemente“, durch welche die Realität nicht einfach wiedergegeben, sondern gedeutet wird (vgl. But 56f.). Wenn man die Argumente von Anton Holzer nachvollzieht, dann ist der Kriegsphotojournalismus übrigens seit seinen Anfängen im Krimkrieg immer ein „eingebetteter Journalismus“ gewesen (vgl. Holzer 2003, 9).

In Analogie zum Gegensatz von Reden und Schweigen spricht Paul Virilio bei Bildern vom Zeigen und Verstecken (vgl. Virilio 2001, 51). Das interpretative Moment der Kriegsphotografie, wie Butler es versteht, würde sich in diesem dialektischen Spannungsfeld zwischen dem bewegen, was gezeigt wird, und dem, was versteckt wird. Die Weise des Versteckens, der durch die Einbettung des Journalismus ins Militär Vorschub geleistet wird, bildet den Tatbestand einer „latenten Verschweigungslüge“, ein Begriff, der von Walter Gustav Becker 1948 geprägt wurde (vgl. Becker 1948, 19). Im Kontext des Krieges besteht nach Johan Galtung grundsätzlich die Gefahr, dass eine Vielzahl von Sachverhalten unsichtbar bleiben oder eben verschwiegen werden. Wenn wir über die „Auswirkungen“ des Krieges sprechen, reden wir nach Galtung über die Toten, die Verwundeten und die vergewaltigten Frauen, nicht über die scheinbar unsichtbaren Dinge wie den Schmerz über den Verlust eines geliebten Menschen, die Traumata, den Haß, das Rachebedürfnis

(vgl. Galtung 1997, 170ff.). Im einem kürzlich in den Medien erschienenen Bild, das ehemalige Kindersoldaten im Kongo vor dem offenen Massengrab ihrer Opfer zeigt, wobei das Grab und die Ermordeten nicht mehr abgebildet sind und nur in der Bildlegende erwähnt werden, scheint das Unsichtbare ein Stück weit sichtbar gemacht zu werden, wobei das in der Regel Sichtbare außerhalb des Bildes bleibt.

Vielleicht lässt sich zwischen Sontag und Butler vermitteln, indem man festhält, dass Fotografien einzelne Momente aus einem Handlungskontext herauslösen, die zu einer emotionalen



<http://bazonline.ch/ausland/naher-osten-und-afrika/Diese-Kinder-waren-Kanonenfutter/story/25781300>



<http://diepresse.com/images/uploads/c/f/4/404724/gori20080809141810.jpg>

Reaktion zu provozieren vermögen. Kriegsbilder geben eingefrorene Augenblicke der Gewalt wieder und vermögen dadurch diese Gewalt zu sezieren. Ein mehrfach belegendes **Bild aus dem Krieg** in Georgien greift aus dem Gesamtgeschehen allein den Schmerz, die Verzweiflung und die Trauer eines Menschen über den Tod seines Bruders heraus. Dass Krieg herrscht, zeigen lediglich die brennenden Gebäude im Hintergrund. Nichts in dem Bild repräsentiert irgendwelche politischen oder strategischen Gedanken. Der Blick ist frei auf das reine Ergebnis des Krieges. Mit dem Seziermesser der Fotografie scheint die Sinnlosigkeit des Krieges optisch herausgearbeitet zu werden. Der Vorteil der Fotografie gegenüber der Erzählung liegt in der „Unmittelbarkeit“ des Abbildens. Fotografien, die Sontag an einer Stelle als „abstracts der Realität“ (So 137) bezeichnet, schauen wir in gewissem Sinne als objektive Zeugnisse eines Geschehens an, wodurch sie eine gewisse „Autorität“ erlangen (vgl. So 31). Sie stehen für „Authentizität“, was selbst noch für technisch schlechte Kopien zu gelten scheint (vgl. So 35).

Tatsächlich fällt die Reaktion auf Gewaltdarstellungen auch unterschiedlich aus – je nachdem, ob wir die Bilder für real oder für fiktional halten. Die Wirkung einer Fotografie scheint gemäß Sontag davon abzuhängen, dass die Betrachter in gutem Glauben von der Wirklichkeit des Fotografierten ausgehen können. Wie zum Beispiel die aktuelle Diskussion um **Robert Capas berühmtes Bild** des fallenden Soldaten zeigt, scheint es für uns tatsächlich einen Unterschied zu machen, ob wir es bei einem Bild mit einer gestellten Situation zu tun haben oder nicht (vgl. So 65f.). Die



Robert Capa: *The Falling Soldier*

<http://static.photo.net/attachments/bboard/00L/00LoAu-37368584.jpg>

Annahme, dass dieser Soldat im selben Moment stirbt, in dem die Aufnahme gemacht wurde, verleiht der Betrachtung einen existenziellen Ernst, durch den wir emotional in besonderer Weise angesprochen werden. Wie wichtig die Annahme ist, dass eine Darstellung die Realität wiedergibt, zeigt sich auch darin, dass Menschen die Wirkung von bestimmten Bildern dadurch abzuwehren versuchen, indem sie diese als Fälschungen denunzieren (vgl. So 17).

Das Objekt und seine Wirkung. Nun könnte man versuchen, die affektive Wirkung von Fotografien an den abgebildeten Objekten festzumachen. In dem Falle würde sie von den Szenen und Opfern der Gewalt abhängen, die auf den Fotografien zu sehen sind. Sontag macht darauf aufmerksam, dass Tote in den Medien der westlichen Industrienationen oft nur zu sehen sind, wenn eine gewisse geografische oder politische Distanz zwischen uns und unserer Lebenssituation einerseits sowie den berichteten Ereignissen und den betroffenen Menschen andererseits liegt (vgl. So 84). Der fremde Tote, insbesondere wenn er eine andere Hautfarbe hat, wird eher gezeigt als der eigene Tote (vgl. So 86). In dem Kontext weist Sontag etwa auch auf die Schamlosigkeit hin, mit welcher dereinst die Fotografien von schwarzen Lynchopfern veröffentlicht wurden (vgl. So 104).

Die Kriegstoten, die aus der eigenen Gemeinschaft stammen, sollen den Blicken der anderen Menschen nicht preisgegeben werden. Es sind die Leichen der Feinde, die – wie Sontag betont – gelegentlich gerne trophäenartig zur Schau gestellt werden (vgl. So 76). Gemäß den Darlegungen von Anton Holzer werden die gegnerischen Toten in aller Regel auf dem bloßen Boden liegend abgelichtet und die eigenen Toten – wenn überhaupt – erst, nachdem sie „geborgen“ wurden (vgl. Holzer 2003, 14). Nach Holzer sollen auch die Fotografien dazu dienen, eigene „militärische Stärke“ zu demonstrieren (vgl. ebd.). Bilder von Kriegstoten können darüber hinaus eine spezifische affektive Wirkung haben, wenn die Betrachter wissen, dass die Gefallenen aus ihrem eigenen Umkreis stammen (vgl. But 62). Diesen Umstand hat jüngst jene Diskussion in den USA wieder belegt, die sich um die Frage drehte, ob die Fotografie eines gefallenen US-amerikanischen Soldaten gezeigt werden darf oder ob nicht. Auch unser Verhältnis zum Krieg in Afghanistan scheint sich weniger durch Bilder von getöteten afghanischen Menschen als durch Fotos von gefallenen deutschen Soldaten zu definieren. In dem Falle ist es aber nicht unmittelbar das Bild eines Toten, das entsprechend auf uns wirkt, sondern es liegt an der Beziehung, in der wir zu dem Abgebildeten stehen.

Durch die Fotografie wird der abgebildete Mensch nach Sontag vergegenständlicht und damit die Möglichkeit geschaffen, über diesen Menschen gewissermaßen zu verfügen, ihn zu besitzen (vgl. So 94). In diesem Sinne ist die Vergegenständlichung durch den Akt des Fotografierens bereits eine Art von Gewalt; der abgebildete Getötete kann nicht mehr gefragt werden, ob er zur Schau gestellt werden möchte, und er wird auf das reduziert, was auf der Abbildung zu sehen ist: auf seinen Leichnam. Damit findet jene Reduktion ihre endgültige Bestätigung, durch die der andere Mensch davor zu einem Feind gemacht wurde.

Der Fotograf und der Betrachter. Im Unterschied zu einer Erzählung, die in einer bestimmten Sprache vorgetragen oder abgefasst wird, ist der Adressatenkreis von Fotografien nicht weiter eingeschränkt (vgl. So 27). Was Fotografien zeigen, können alle sehen, sofern sich jemand nicht dazu entschließt, ausdrücklich wegzuschauen. Die Sicht, welche die Fotografie auf ein Objekt eröffnet, ist dieselbe, welche der Fotograf davor beim Auslösen der Aufnahme einnimmt. Der Fotograf steht dabei etwa einem Mordopfer in vergleichbarer Weise gegenüber wie der Mörder nach seiner Tat. Demgemäß hat – Sontag weist darauf hin – etwa schon Ernst Jünger auf die sprachlichen Parallelen zwischen dem Gebrauch eines Gewehrs und dem einer Kamera aufmerksam gemacht, wenn zum Beispiel von „Fangschuss“ und von „Schnappschuss“ die Rede ist (vgl. So 79). Genauso nahe wie der Fotograf dem Mörder kommt, genauso sehr zieht er den Betrachter sozusagen in eine gewisse Komplizenschaft hinein (vgl. So 72). Während sich der Fotograf bei der Wahl des Blickpunkts indessen aktiv zu verhalten scheint, erleidet der Betrachter die

Sichtweise passiv. Der Fotograf möchte gegebenenfalls einem möglichen Betrachter etwas zeigen oder ihn an einer Erfahrung teilhaben lassen.

Entsprechend sieht zum Beispiel Oliver R. Scholz in der Konzentration auf die nachahmende Abbildfunktion von Bildern, wie sie der Common sense gelegentlich vornimmt, eine folgenschwere Vereinfachung. Nach Scholz lässt sich mit Bildern auch kommunikativ auf andere Menschen Einfluss ausüben. Selbstredend stehen hierfür die Bilderproduktion und die betreffenden Intentionen im Bereich der Werbung. Aus dem Grunde versucht Scholz unter anderem einige sprechakttheoretische Analyseinstrumente für die Auseinandersetzung mit Bildern fruchtbar zu machen. In Analogie zum Begriff des Sprachspiels verwendet er den Begriff des „Bildspiels“; Sprach- und Bildspiele repräsentieren beide „Zeichenspiele“ – ein Begriff, der schon bei Wittgenstein zu finden ist. Ähnlich wie Sprachspiele sind auch „Bildspiele“ in umfassendere Handlungskomplexe oder Lebensformen eingebettet (vgl. insgesamt Scholz 1991, 126-130; vgl. ferner Scholz 2002).

Betrachten wir dazu zunächst eine Aufnahme, die von Ron Haviv 1992 in Bijeljina fotografiert wurde (vgl. dazu So 104): Auf dieser Fotografie sieht man drei Soldaten an einer Straßenkreuzung stehend und drei Frauen, die auf einem Gehsteig auf dem Boden liegen, wobei auf den ersten Blick nicht deutlich ist, ob diese Frauen bereits tot sind oder nicht. Einer der Soldaten, der den Rücken zur Kamera gedreht



Ron Haviv: *Bijeljina*, 1992

http://www.oslobodjenje.ba/images/BiH/bijeljina_sutanje_mrtvih_1992_ron_haviv_.jpg

hat, holt im durch das Bild festgehaltenen Augenblick gerade mit seinem Fuß aus, um mit seinem Stiefel gegen den Kopf einer der Frauen zu treten.

Die Intention des Fotografen, der dieses Bild veröffentlicht hat, könnte darin liegen, den Betrachter mit solchen Bildern soweit zu schockieren, dass er sich empört gegen den Krieg zu wenden beginnt. In Termini der Sprechakttheorie könnte man mit Scholz davon sprechen, dass hierbei der illokutionäre Akt im Aufrütteln und der perlokutionäre Akt im Erreichen einer Verhaltensänderung bestünde. Mit Blick auf das Bild ist unmittelbar nachzuvollziehen, dass ein solcher Bildakt gelingen kann. Zur Verdeutlichung fügt der Fotograf sodann eine Bildlegende hinzu und erklärt, dass es sich um serbische Soldaten und bosnische Frauen handelt. Diese Bilderläuterung dürfte nun aber auf Menschen aus Bosnien nicht unbedingt nur zu einer Anti-Kriegshaltung angeregt, sondern unter Umständen „Hass geschürt“ und Rachebedürfnisse geweckt haben. Für Sontag vermag die Absicht des Fotografen aus solchen Gründen den Inhalt der Fotografie nicht in der Weise zu bestimmen, dass diese Intention dem Betrachter eine Interpretation aufzudrängen vermag (vgl. So 48). Tatsächlich ist der Erfolg eines entsprechenden Unternehmens von weiteren Faktoren abhängig als nur der Fotografenintention.

Im Zusammenspiel zwischen der Bildlegende und dem Bild entsteht gewissermaßen etwas Neues (vgl. So 17). Dieser Sachverhalt wird umso deutlicher, wenn man sich vor Augen führt, dass die Bildlegende mit der Wahrheit übereinstimmen, die Wahrheit aber auch verfälschen oder gar eine Lüge darstellen kann (vgl. ebd.). Eine Fotografie verändert sich mithin aufgrund von Fehldeutungen oder dadurch, dass die mit dem Bild verknüpften Umstände falsch erinnert werden, durch eine „neue ideologische Inanspruchnahme“ oder einfach durch Projektionen (vgl. So 37). Die affektive Wirkung eines Gewaltbildes hängt letzten Endes gänzlich von der Art und Weise ab, wie dieses Bild gebraucht wird. Entsprechend kann das Gewaltbild sowohl zur Förderung von Gewalt als auch zur Stärkung des Friedensverlangens verwendet werden. Darum scheint es sinnvoll zu sein, die verschiedenen Gebrauchsbedingungen von Kriegsfotografien, wie sie Susan Sontag in ihrem Essay umfassend darstellt, etwas ausführlicher zu betrachten.

Raum und Zeit. Nach Sontag sind zu Zeiten in den USA alle Fotografien vom Vietnam-Krieg unmittelbar als Kritik an diesem Krieg aufgefasst worden (vgl. So 77). Ein Umstand, der so beispielsweise nicht auf Aufnahmen aus dem Irak-Krieg übertragen werden kann. Gewaltfotografien treffen mithin immer auf einen (manchmal auch nur lokalen) Zeitgeist, der bei der Betrachtung von Fotografien mitredet. Das Interesse, entsprechende Bilder immer wieder in den Medien zu zeigen, scheint die Voraussetzung dafür zu sein, die öffentliche Aufmerksamkeit für einen bestimmten Krieg zu gewinnen. Wahrscheinlich braucht es eine gewisse Dauerkonfrontation mit Bildern, damit Menschen, die nicht unmittelbar betroffen sind, einen kriegerischen Konflikt allererst wahrnehmen (vgl. So 28).

Die Aufnahmen vom Genozid in Ruanda haben indessen nicht annähernd so viel Aufmerksamkeit geweckt, wie die Bilder vom Massaker in My Lai. Kaum jemand hat registriert, dass in den Kongo-Kriegen in den letzten Jahren ungefähr 6 Millionen Menschen ermordet wurden oder gefallen sind. Betreffende Bilder werden gemäß Sontag darum mit einem gewissen „Fatalismus“ zur Kenntnis genommen, weil sowohl Opfer als auch Täter in einem Raum leben, der uns weitgehend gleichgültig lässt und von Vorurteilen besetzt ist (vgl. So 84f.). Erst eine tiefere Auseinandersetzung mit den Umständen des Kongokrieges könnte uns belehren, dass *wir* diesen Krieg mit in den Kongo getragen haben.

Gegenüber einer bestimmten Gleichgültigkeit, die nicht so leicht aufzulösen ist, vermag beispielsweise Kwame Anthony Appiah ein gewisses Verständnis aufzubringen, denn etwas anderes hieße nach ihm „psychologisch unmögliche Ansprüche“ erheben (vgl. Appiah 2007, 189). Nach Appiah müssen wir uns als Menschen eingestehen, dass der Kreis der Menschen, mit denen wir mitfühlen, kleiner ist als der Kreis derer, gegenüber denen wir Pflichten haben. In diesem Sinne entwirft er seinen partialen Kosmopolitismus, der zwischen unseren Gefühlen für die uns Nahestehenden und unseren umfassenden Pflichten gegenüber allen Menschen vermittelt (vgl. 15).

Wir Menschen aus den westlichen Industrienationen betrachten entsprechende Bilder der Gewalt ferner aus einer Perspektive relativer Sicherheit. Sicherheit mag nach Sontag zur Gleichgültigkeit gegenüber dem Anblick von Leiden und zum Wegschauen verleiten (vgl. So 116f.). Wir sehen die Bilder, aber wir sehen nicht, was sie bedeuten. Judith Butler spricht in dem Zusammenhang von einem „Nicht-Sehen im Modus des Sehens“ (But 67). Im Horizont einer „Gesellschaft des Spektakels“ können entsprechende Bilder gar zum Gegenstand des Konsums werden, soweit sie sich in ihrer Spektakularität zu überbieten trachten. Es ist dies die Unterhaltung durch das leichte Grauen, dessen Brennpunkt in der Ferne verbleibt. Nach einiger Zeit beginnen Bilder aus einem betreffenden Kriegsgebiet gelegentlich zu langweilen, was gemäß Sontag gegebenenfalls auch mit der Ohnmacht des Betrachters zu tun haben mag, an den Verhältnissen selber nichts ändern zu können (vgl. So 118).

Wo die Sicherheit des Betrachters in Frage gestellt ist, beginnt nach Susan Sontag die Angst. Sontag macht dabei auf den interessanten psychologischen Umstand aufmerksam, dass Angst und Mitleid sich in gewisser Weise ausschließen (vgl. So 88). Je größer die eigene Angst ist, desto weniger Platz hat das Gefühl des Mitleids. Derjenige, der sich ängstigt, sich aber nicht weiter ängstigen möchte, kann Gewaltfotografien ferner auch dazu verwenden, um sich zu desensibilisieren, d.h. sich abzuhärten und zu betäuben (vgl. So 115). Dieser Vorgang kann auch unwillkürlich geschehen, wo die häufige Konfrontation mit Kriegsbildern zu einer bestimmten Abstumpfung führt, wobei die Inhalte der Bilder allmählich ausgewaschen werden (vgl. So 123).

Alle diese Überlegungen machen nochmals deutlich, dass die Fotografie ein nicht eindeutig bestimmtes Angebot darstellt, welches die Betrachter auf unterschiedliche Weisen aufgreifen und gebrauchen können. Bilder transportieren denn soweit auch keine unmissverständliche moralische Botschaft, vielmehr können sie selber kulturelle Gewalt repräsentieren.

Kulturelle Gewalt. Der Friedensforscher Johan Galtung beispielsweise unterscheidet grundsätzlich zwischen drei Formen von Gewalt: die personale oder direkte, die strukturelle oder indirekte und die kulturelle Gewalt (vgl. Galtung 1982, 9ff.). Im Falle der direkten Gewalt übt ein Akteur auf einen anderen Menschen Gewalt aus, indem er ihn zum Beispiel beschimpft, schlägt, foltert oder tötet etc. Entsprechende gewalttätige Handlungen können sowohl physischer wie auch rein psychischer Art sein. Während wir den betreffenden Gewaltakt gemäß Galtung als etwas Dynamisches oder Ereignishaftes wahrnehmen, stellt strukturelle Gewalt eher etwas Statisches oder einen „Prozess“ dar (vgl. 16). Strukturelle Gewalt, dessen Urheber sich meist hinter einem System oder hinter den Vollstreckern zu verstecken scheinen, begreift Galtung als eine Weise der Ungleichheit, bei der unterschiedliche Dinge wie Bildungschancen, politische Mitsprache, Besitz, Gesundheitsdienste usw. innerhalb einer Gemeinschaft ungerecht verteilt sind (vgl. 12). Das Gegenteil zur personalen Gewalt bildet die Gewaltlosigkeit oder die Gewaltfreiheit; der Gegenpol zur strukturellen Gewalt liegt in der sozialen Gerechtigkeit. Die beiden Begriffe der personalen und der strukturellen Gewalt haben nach Galtung gemeinsam, dass Menschen durch sie willkürlich daran gehindert werden, ihre Möglichkeiten auszuschöpfen (vgl. 9).

Unter kultureller Gewalt dagegen subsumiert Galtung eine Vielzahl von „Aspekten einer Kultur“ (vgl. Galtung 1998, 341), die insgesamt dazu gebraucht werden können, entweder personale oder strukturelle Gewalt zu rechtfertigen (vgl. ebd.). Als Beispiele solcher Legitimationsinstrumente nennt Galtung Reden, Symbole, Lieder, Fahnen, Bücher, Bilder u. a. Im Unterschied zur Dynamik der personalen Gewalt und zur Statik der strukturellen Gewalt sieht Galtung in der kulturellen Gewalt gegebenenfalls eine Art „Permanenz“ (vgl. 348). Alle drei Gewaltformen stehen nach Galtung insofern in Verbindung zueinander, als aus jeder einzelnen Form kausal jede andere Form der Gewalt entstehen kann (vgl. 348ff.).

Mit Blick auf die skizzierten Bedingungen des Gebrauchs von Bildern, ist davon auszugehen, dass Gewaltdarstellungen ein bestimmtes schwer zu bemessendes Potenzial kultureller Gewalt inhärent ist, sie in spezifischen historischen Situationen grundsätzlich dazu dienen können, direkte oder indirekte Gewalt zu legitimieren. Wie können uns Fotografien schließlich – sprechakttheoretisch ausgedrückt: in einer „Bild-auf-Welt-Ausrichtung“ (vgl. Scholz 1991, 32f.) – zu einer grundsätzlichen Verhaltensänderung bewegen?

Erinnerungsarbeit. – Nach Susan Sontag scheint im Horizont unserer Erinnerungsarbeit unmerklich ein Paradigmenwechsel stattgefunden zu haben, indem die

Erinnerung sich zunehmend weniger an Geschichten als an Bildern zu orientieren scheint (vgl. So 104). Die Gedächtnisarbeit verläuft gemäß Sontag über „Standbilder“ (So 25), so dass sich Erinnerung gerne als Erinnerung an Fotos ausnimmt (vgl. So 103). Das könnte daran liegen, dass die eigenen geistigen Gedächtnisbilder mit der Zeit verblassen, dass dagegen die Erinnerungen, die mit Fotos verknüpft sind, immer wieder durch das Anschauen der Fotografien aufgefrischt werden.

Das Fotoalbum, in dem jemand die Fotos aus seinem Leben sammelt, fasst für ihn dieses Leben stationenartig zusammen. Wenn ich, der ich diesen Menschen und seine Lebensumstände nicht kenne, dasselbe Fotoalbum aus irgendwelchen Gründen auf einem Flohmarkt kaufe, werde ich jene Fotos lediglich als Bilder betrachten können, die Aufschluss geben, wie irgendwelche mir unbekannt Menschen zu Zeiten gelebt haben. Das zuvor spezielle Bild wandelt sich zu einem „Allgemeinbild“, wie etwa Scholz es nennt (vgl. Scholz 1991, 129). Wenn diese „Allgemeinbilder“ nicht nur mir bekannt sind, sondern innerhalb einer Gruppe oder Gemeinschaft medial verbreitet werden, sind sie nach Sontag mit „geflügelten Worten“ vergleichbar (vgl. So 100).

Avishai Margalit unterscheidet in seiner „Ethik der Erinnerung“ zwei Arten von Erinnerungen, welche eine Gruppe oder Gemeinschaft von Menschen zusammen haben können: die „gemeinsame Erinnerung“ und die „geteilte Erinnerung“ (vgl. Margalit 2000, 33-44). Gemeinsame Erinnerungen sind überall dort vorhanden, wo man etwas gemeinsam erlebt hat. Die betreffenden Erinnerungen können dabei von Individuum zu Individuum verschieden sein. Eine Erinnerung kann indessen von einer Gruppe auch geteilt werden, selbst wenn wie im Falle historischer Ereignisse kein Mitglied bei dem erinnerten Ereignis zugegen war. So genannte geteilte Erinnerung ist die vereinheitlichte Sichtweise von Geschehnissen, sie ist „geeichte, objektivierende Erinnerung“ (Margalit 2000, 35), manchmal auch von Ereignissen, die gar nicht stattgefunden haben. Die Haupteigenschaft von geteilten Erinnerungen besteht in ihrer gemeinschaftsstiftenden und -stärkenden Funktion. Die Fotografien konstituieren dabei das kollektive Gedächtnis geteilter Erinnerungen mit.

Wer die Gewalttätigkeiten eines Krieges unmittelbar überlebt hat, wird mit seinen Erinnerungen umgehen müssen. Wer ein gewisses Maß an Gewalt erleiden musste, wird entweder von Angst, Trauer und Wut in seinen Erinnerungen gefangen gehalten oder einen Weg zum Verzeihen und zur Versöhnung finden. Paul Ricœur unterscheidet an einer Stelle zwischen einem leichten Verzeihen und einem schweren Verzeihen (vgl. Ricœur 1998, 131-156). Das leichte Verzeihen beinhaltet keine größere Leistung, es wird beispielsweise aus „Selbstgefälligkeit“ oder aus „Wohllollen“ vollzogen (vgl. 147). Dem schweren Verzeihen muss es indessen gelingen, „ungetilgte Schuld zu akzeptieren“ (155) und dabei zwar nicht die Erinnerung an die Ereignisse aufzulösen, aber deren „Bedeutung für Gegenwart und Zukunft“ (ebd.) aufzuheben sowie der Erinnerungsarbeit eine andere Richtung zu geben. Ob einer solchen Erinnerungsarbeit schweren Verzeihens werden uns die persönlichen Kriegsbilder von den betroffenen Opfer als Allgemeinbilder anvertraut.

Kriegsfotografien als Allgemeinbilder gehören zum Fundus von Standbildern eines kollektiven Gedächtnisses und stehen für eine spezielle Art von geteilten Erinnerungen (vgl. So 99). Die Gewaltakte, die auf diesen Bildern gezeigt werden, nehmen für die Gruppe der Gewalttäter, mit denen die Bilder in Verbindung gebracht werden, unmittelbar einen definitorischen Charakter an. Gemäß Butler dürfte dies auch der Grund sein, warum sich etwa der ehemalige Verteidigungsminister Donald Rumsfeld gegen die Veröffentlichung von Bildern aus Abu Ghraib ausgesprochen hat (vgl. But 62). Die US-Amerikaner sollen durch diese Bilder in keiner Weise definiert werden können. Allgemeinbilder, die auch als Transportgefäße für Vorurteile dienen können, laufen gelegentlich Gefahr, sich zu medialen Ikonen zu wandeln, deren affektive Wirkung aufgehoben ist. Je mehr ich mich an den Anblick von etwas gewöhnt habe, desto weniger wird mich das betreffende Bild schockieren (vgl. So 95f.). Vielleicht ist darum an der Forderung nach einer „Ökologie der Bilder“ auch etwas dran (vgl. So 125). Was genau aber schockiert den Menschen an den Bildern des Krieges? Und wer ist das Subjekt des Schocks?

In den Kriegsfotografien begegnet der Mensch, der sich gerne als *animal rationale* bestimmt, seinem nackten Spiegelbild eines *homo necans* – eines *homo necans*, der jedes Maß und jede Grenze verloren hat. Alles, was diese Fotografien zeigen, sind Dinge, die Menschen anderen Menschen angetan haben und die sich als Möglichkeiten des Menschen jederzeit wiederholen können. Kriegsfotografien sind die geteilten Erinnerungen der Menschheit. Wenn ich wissen will, wer ich bin, welche Eigenschaften ich mir zuschreiben kann und welche nicht, ob ich mich mutig heißen darf oder feige nennen muss, kann ich meine Lebenserinnerungen befragen. In Wahrhaftigkeit gehe ich alle meine Erinnerungen durch, in denen ich mich mutig oder eben feige verhalten habe. Wenn ich wissen möchte, was ich als Mensch bin, muss ich mich nicht zuletzt mit den Kriegsfotografien konfrontieren.

Das *animal rationale*, das schockiert vom Anblick der kriegerischen Grausamkeiten ist, erschauert vor dem *homo necans*, der das *animal* ausmacht, und trennt sich von ihm. Der *homo necans* ist fürderhin der Unmensch. Die Leugnung des Unmenschen im Menschen gehört nach Agamben letztlich zu den Konsequenzen eines „Mysterium disiunctionis“. Der praktische Nutzen der Disjunktion liegt darin, dass wir als Vernunftwesen die Herausforderungen unseres Gewaltpotenzials immer schon bestanden haben. Die Untaten begehen stets die anderen, die Unmenschen. Das selbstvergessene *animal* vermag sich rational nicht zu erklären, wie jemand vernünftigerweise so etwas tun kann. Die eigentliche Herausforderung für das *animal rationale* liegt darin, sein *animal* mit dem *homo necans* zu identifizieren, um diesen in rationalen Grenzen zu halten. Ein solcher mitunter schmerzlicher Prozess der Erneuerung des menschlichen Selbstbildes – schmerzlich, weil er gegen so viele tröstende Illusionen ankämpfen muss – kann unter bestimmten Umständen durch das Betrachten von schockierenden Kriegsfotografien als Allgemeinbildern angeschoben werden, zur spezifischen Erkenntnis eben: *Tat twam asi*.

Literatur

- Chris Abani, Graceland (München: C. H. Beck Verlag, 2004).
- Giorgio Agamben, Das Offene. Der Mensch und das Tier (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2002).
- Kwame Anthony Appiah, Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums (München: Beck, 2007).
- Walter Gustav Becker, Der Tatbestand der Lüge. Ein Beitrag zur Abstimmung von Recht und Ethik (Tübingen: Mohr, 1948).
- Walter Burkert, Homo Necans. Interpretationen altgriechischer Opferriten und Mythen (2. Aufl., Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1997).
- Judith Butler, Krieg und Affekt (Zürich/Berlin: diaphanes, 2009). [But]
- Frans de Waal, Der Affe in uns. Warum wir sind, wie wir sind (Übers. v. Hartmut Schickert, München / Wien: Hanser, 2005).
- Johan Galtung, Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur (Opladen: Leske + Budrich, 1998).
- Johan Galtung, Der Preis der Modernisierung. Struktur und Natur im Weltsystem (Wien: Promedia, 1997).
- Johan Galtung, Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung (Reinbek: Rowohlt, 1982).
- Jane Goodall, Grund zur Hoffnung. Autobiographie (München: Riemann, 1999).
- Jürgen Habermas, Artikel „Anthropologie“, in: H. Plessner / A. Diemer / I. Frenzel (Hrsg.), Das Fischer Lexikon. Philosophie (Frankfurt a. M.: Fischer Bücherei, 1958).
- Anton Holzer, Das fotografische Gesicht des Krieges, in: Ders. (Hg.), Mit der Kamera bewaffnet. Krieg und Fotografie (Marburg: Jonas, 2003).
- Avishai Margalit, Ethik der Erinnerung. Max Horkheimer Vorlesungen (Frankfurt a. M.: Fischer, 2000).
- Paul Ricœur, Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern, Vergessen, Verzeihen (Göttingen: Wallstein, 1998).
- Oliver R. Scholz, Das Spektrum der Bilder in: Ethik & Unterricht (Nordhorn: Friedrich Verlag, 2002, Heft 2).
- Oliver R. Scholz, Bild, Darstellung, Zeichen (Freiburg / München: Alber, 1991).
- Susan Sontag, Über Fotografie (Frankfurt a. M.: Fischer, 2008).
- Susan Sontag, Das Leiden anderer betrachten (Übers. v. Reinhard Kaiser, München / Wien: Carl Hanser, 2003). [So]
- Paul Virilio, Die Kunst des Schreckens (Berlin: Merve, 2001).
- Wolfgang Welsch, Anthropologie im Umbruch, in: Information Philosophie (Lörrach: Moser, 2007, Heft 2).
- Gerd-Christian Weniger, Projekt Menschwerdung. Streifzüge durch die Entwicklungsgeschichte des Menschen (Heidelberg / Berlin: Spektrum Akademischer Verlag, 2003).
- Wolfgang Wieser, Gehirn und Genom. Ein neues Drehbuch für die Evolution (München: C. H. Beck, 2007).

Zum Autor / zum Text

Urs Thurnherr ist Professor für Philosophie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Er hielt den Vortrag am 25.09.2009 beim Bundeskongress des Fachverbands Philosophie in Karlsruhe.

Gabriele Münnix
Das Sehen des Anderen

1. Sich ein Bild machen

Beständig macht man sich ein Bild von der Welt, von anderen Personen, von fremden Kulturen, von komplexen Sachverhalten, und glaubt dann oft, Bescheid zu wissen, zum Beispiel, weil man singuläre Erfahrungen häufig verallgemeinern zu können glaubt oder die Erfahrungen anderer unbesehen in sein Weltbild integriert. Schon Bacon sprach in seiner Idolenlehre von „eidola“ („Bildchen“) und wollte nicht, dass sie unser Denken trüben.

In seiner „Bildtheorie des Denkens“ (1) macht auch Wittgenstein klar, dass wir die Welt und ihre Sachverhalte in unserer Sprache und damit auch in unseren Gedanken abbilden: Wir machen uns „Bilder der Tatsachen“ (2). Es wird deutlich, dass wir dies nicht notwendigerweise nur auf eine Art tun können: Wir sind als Subjekte eingeschlossen in unsere Welten (schon bei Leibniz hatte jede solipsistische Monade ihren eigenen „point de vue“), und versuchen auf sehr verschiedene Weisen, die Welt „abzubilden“. Ein isomorphes Bild aber lässt Spielraum für unterschiedliche Gestaltungsleistungen. Es handelt sich hier bei Wittgenstein um eine universelle Theorie der Darstellung, die jede denkbare Bildform, sei sie mental oder physisch, mit einschließt. Kein Bild kann „objektiv“ die Welt darstellen, von jeder Wirklichkeit lassen sich unzählige Bilder machen. Somit ist die Darstellung der Welt in (sprachlichen oder anderen) Ab-Bildern gemeinsame menschliche Praxis, die eine Lebensform konstituiert, die dem ganzen Bilden erst eine Bedeutung gibt.

Eine gute Ergänzung ist bei Bergsons Philosophie des Bildes zu finden, der besondere Betonung auf die Wahrnehmung legt und als erster Philosoph Gehirnprozesse mit einbezieht sowie die Rolle des Un- und Unterbewussten in Rechnung stellt.



(Magritte, „Der falsche Spiegel“, 1928)

Wahrnehmung nämlich ist durchaus lückenhaft, und das Unterbewusstsein hat auswählende Funktion, so dass erklärbar wird, wieso auch gegenteilige Erfahrungen vorgefasste Bilder nicht ändern müssen. Unser Geist ist eben keine „leere Tafel“, kein unbeschriebenes Blatt, auf das sich Sachverhalte der Wirklichkeit unterschiedslos einschreiben.

Die Erinnerungsbilder, die sich im Unterbewusstsein sedimentieren (hier wäre auch der Einfluss virtueller Bilder zu untersuchen, die durch Medien vermittelt werden) werden dann mit neuen Wahrnehmungsgeländen verknüpft. Der für die Entstehung eines prägnanten Bildes notwendige Kontrast wird dann noch durch Vereinfachung und Selektion ermöglicht, es tendiert dazu, sich zum Klischee zu verfestigen. Die „Bequemlichkeit der Wahrnehmung“ führt dann nach Bergson zu Wahrnehmungsgewohnheiten und zusammen mit den Erinnerungsbildern zu sich immer weiter verfestigenden Bildern unseres Bewusstseins und Unterbewusstseins. (3) (Da dies eine erste Theorie der Virtualität ist, ist in diesem Zusammenhang auch Metzingers Theorie der mentalen Repräsentationen interessant.)

Zudem gibt es auch kulturelle Prägungen von Wahrnehmung: Die Gegenstandsfixiertheit und die damit verbundene Neigung zur Substanzontologie im abendländischen Denken (weshalb Heidegger dessen Visualprimat kritisiert und für ein „Vernehmen“ des Seins plädiert) ist keineswegs universal: Japaner etwa richten ihre visuelle und auditive Aufmerksamkeit auf die Zwischenräume: „Während Europäer im Hause Kanten und Begrenzungen betonen, richtet der Japaner mehr Aufmerksamkeit auf den Raum zwischen den Objekten...“. Auch Gesprächspausen werden viel genauer und differenzierter wahrgenommen und mit Bedeutungen belegt, so dass sich andere Sinnzuschreibungen ergeben können als für europäische Ohren, die nur das gesprochene Wort und nicht das Dazwischen als bedeutsam erfassen (4). Das Arabische kennt, so hat Cassirer berichtet, 5744 Bezeichnungen für „Kamel“ und benennt damit Unterschiede, die uns gar nicht auffallen würden (5), und Eskimos finden auch ohne visuelle Anhaltspunkte in einer für uns undifferenzierten Eiswüste – oft auch ohne Horizont – über hunderte von Meilen ihren Weg durch Kombination von Windrichtung, Windgeruch und einem Gefühl für verschiedene Arten von Schnee und Eis, was ihnen Raumorientierung ermöglicht, wo andere hilflos wären (6). Es scheint also strukturell verschiedene Wahrnehmungsmuster und –sensibilitäten zu geben, und Weltzugriffe geschehen dann je anders.

Es gibt aber auch kulturgeschichtlich geprägte Gebote und Verbote, wie man angesehen werden kann oder selber sehen darf: Waldenfels weist hier auf das „höfische Sehen“ hin, etwa zwischen Untergebenen und Hochgestellten. Hinsehen und Wegsehen sind aber auch zwischen den Geschlechtern kulturell unterschiedlich codiert. „Der Blick hat es mit der Organisation und Überschreitung von Gesichtsfeldern zu tun, bei der einiges in den Blick rückt, anderes an den Rand oder in den Hintergrund rückt. Er setzt eine bestimmte Beteiligung des Sehenden voraus... Hinsehen und Wegsehen bedeuten stets mehr als bloßes sehen oder Nichtsehen“ (7), weshalb Waldenfels für „sehendes Sehen“ plädiert, denn Blickverbote bedeuten eine gewollte Einschränkung bei der Wahrnehmung des Anderen.

2. Blindheit

In der abendländischen Philosophie sind – wohl seit Platon – optische Metaphern für Denkprozesse üblich geworden: das „Licht“ der Erkenntnis, etwas einsehen,

durchschauen, aufklären, erhellen oder im Dunkeln lassen. Auch „blind“ können wir sein, obwohl wir sehen.

Für Nietzsche sind wir „im Gefängnis“: „Mein Auge, wie stark oder schwach es nun ist, sieht nur ein Stück weit, und in diesem Stück webe und lebe ich, diese Horizont-Linie ist mein nächstes großes und kleines Verhängnis, dem ich nicht entlaufen kann. Um jedes Wissen legt sich derart ein konzentrischer Kreis, der einen Mittelpunkt hat und der ihm eigentümlich ist. Nach diesen Horizonten, in welche, wie Gefängnismauern, jeden von uns die Sinne einschließen, m e s s e n wir nun die Welt...“ (8).

Merleau-Ponty hatte die Leiblichkeit und Standortgebundenheit von Wahrnehmung betont, und in Derridas „Aufzeichnungen eines Blinden“ wird deutlich, dass die singuläre einzelne Perspektive, wie sie im Bild des „monokularen Starren(s) eines narzisstischen Zyklopen“ festgehalten ist, die Welt nicht erschließt, sie macht den körperlich starken Riesen hilflos, denn das „starrende Auge – da unbeweglich - gleicht stets dem Auge eines Blinden..“ (9). Doch Derrida geht es in diesem Zusammenhang noch um eine andere Art von Blindheit, eine die sich inmitten des Sehens ereignet.

Im Rückgang auf Merleau-Ponty gilt es zu verstehen, dass das Sichtbare selbst eine Nicht-Sichtbarkeit enthält: „Was es (das Bewusstsein) nicht sieht, sieht es aus prinzipiellen Gründen nicht: es sieht nicht, weil es Bewusstsein ist. Was es nicht sieht, ist das, wodurch sich das Sehen des Übrigen in ihm vorbereitet (wie die Netzhaut an dem Punkt blind ist, von woher sich die Fasern ausbreiten, die schließlich das Sehen ermöglichen.)“ (10) Dieser blinde Fleck ist uns nicht bewusst, wir sehen nicht, dass wir an dieser Stelle, wo die Sehnerven zusammenlaufen, nicht sehen. Auch wenn wir also aus Platons Höhle und der Fixiertheit auf die vielen Bilder herausgetreten sind, ist uns das Licht der Erkenntnis noch nicht sicher: auch im übertragenen Sinn ist dieser blinde Fleck relevant, etwa als unsere kulturell und geistesgeschichtlich geprägte Standorthaftigkeit, die uns selber mangels Kenntnis anderer kultureller Prägungen unbewusst – und wie das Whorf'sche Hintergrundphänomen im Hintergrund unseres Denkens – bleiben kann. Für Derrida fordert dieser „transzendente Selbstentzug mitten im Sehen“ – der es allererst ermöglicht – das Selbstporträt und verbietet es zugleich, denn „sich sehen, sich berühren, bedeutet nicht, sich als Objekt zu erfassen“: die reine Außensicht ist schwierig, immer geht es beim Selbstbildnis – oder dem der eigenen Kultur – um ein Innen und Außen zugleich. Die Außenperspektive ist also unbedingt notwendig für eine einigermaßen angemessene Selbsterkenntnis, wie Derrida in den „Randgängen“ betont. Doch mit Baudelaire macht Derrida noch auf eine dritte Art von Blindheit aufmerksam: Da wir uns unausgesetzt Bilder einprägen, „entsteht ein Widerstreit zwischen dem Willen, alles zu sehen, nichts zu vergessen, und dem Vermögen des Gedächtnisses, das sich gewöhnt hat, die vorherrschende Farbe und die Silhouette, die Arabeske des Umrisses lebhaft in sich aufzunehmen.“ (11) Wir wissen also, was wir zu sehen gewohnt sind, und was wir in einem Gegenstand oder Sachverhalt sehen

wollen (oder auch sollen). Für Gadamer sind Vorurteile (er hätte besser Vorwissen gesagt) sogar notwendiger Bestandteil des Erkenntnisprozesses, weil wir sonst nicht wüssten, wie wir unsere (selektiven) Wahrnehmungserfahrungen einordnen und bewerten sollten, die dann wiederum die Aufmerksamkeit für weitere Wahrnehmungserfahrungen steuern. (Weshalb ich an anderer Stelle lieber von hermeneutischer Spirale statt von „Zirkel“ geredet habe, dieser letztere besteht nur unter der Prämisse des Idealismus). Die Intentionalität des erkennenden Bewusstseins fokussiert sich immer nur auf Ausschnitte der Realität, wodurch anderes im Dunkeln bleibt. Wie kann man bei aller Perspektivität und „Blindheit“ unseres Denkens zu umfangreicheren Erkenntnismöglichkeiten über uns selbst und andere, über die eigene und über fremde Kulturen gelangen, ohne das selbstverständliche Eigene ins Fremde zu projizieren?

Derrida kommt nach einem Louvre - Besuch auf das Wortspiel „L'ouvre où ne pas voir“, der Lautform nach doppelsinnig: Louvre – oder nicht sehen, aber auch: Das öffnen, wo man nicht sieht (12). Und um diese Öffnung des Sehens und Denkens soll es gehen.

3. Annäherungen an das Fremde

Die Erfahrung des Fremden ist eine existenzielle Erfahrung, der sich niemand entziehen kann. „Gleichwohl wird die Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Fremden in jeder Epoche und jeder Kultur immer wieder anders und neu getroffen. *Die Fremde ist insofern keine fest umrissene Provinz, deren Grenzen unveränderlich feststehen, und der Fremde keine Person, die sich anhand benennbarer Merkmale oder Eigenschaften zu erkennen gäbe. Das Fremde erscheint vielmehr in jeder Gesellschaft in einem anderen Licht.*“ (13).

Für „das Fremde“ können verschiedene Begriffe eingesetzt werden: die fremde Kultur, der fremde Andere, Fremd- oder auch Entfremdungserfahrungen, das „innerhalb der eigenen Kultur mit der vertrauten Rationalität nicht Vereinbare“, „ das Monströse, Ekelhafte oder Böse“, aber auch „das Fremde in uns in der Form des Unbewussten“(14). Schon auf der Ebene der Selbsterkenntnis und –reflexion ist diese Dimension des Fremden also vorhanden, stellt daher eine nicht immer bewusste, aber trotzdem eminente hermeneutische Herausforderung dar.

„Fremd“ aber kann niemals gänzlich oder prinzipiell unbekannt oder unerkennbar sein, sonst wäre es uns nicht als Herausforderung bewusst, und alle Verstehensversuche wären unsinnig. Es geht vielmehr um eine Dimension der prinzipiellen Unbestimmbarkeit, wie schon in Quine's „Word and Object“ deutlich wird, der wir uns mit unseren Verstehensversuchen annähern, indem wir uns – vom jeweiligen Vorverständnis ausgehend – Unbekanntes und Unvertrautes schrittweise erschließen, ohne das Fremde gänzlich erfassen zu können. (Und nach Lévinas täte man der absoluten Alterität des Anderen sogar Gewalt an, wollte man dies auch nur ansatzweise beanspruchen.)

Wir können eben nicht wissen, wie es ist eine Fledermaus zu *sein*, die Erfahrung fremder Subjektivität ist uns nicht zugänglich, auch wenn wir die entsprechenden

neuronalen Prozesse – von außen – wissenschaftlich objektiv und präzise beschreiben könnten. Immer wird es Grenzen des Verstehens geben, die aber ein Bemühen um immer besseres Verständnis nicht obsolet machen, vor allem, wenn andersartige Wahrnehmungswelten uns trennen. (Thomas Nagel nennt außer den Fledermäusen auch noch – innerhalb der menschlichen Art – Blindgeborene (15), und Gleiches gilt für Angehörige anderer Kulturen, die wir auch nie aus einer Binnenperspektive wahrnehmen und verstehen können.) Immer sind wir in Gefahr, das uns Selbstverständliche und Vertraute auch im Fremden vorzusetzen und/oder es unseren eigenen Maßstäben entsprechend zu bewerten.

Immer schon interpretieren wir Andersheit auf der Basis unserer eigenen Lebenswelterfahrungen und andere Kulturen mit den uns vertrauten Wahrnehmungs-, Denk- und Sprechstrukturen und sind geneigt, diese mangels besseren Wissens für universal zu halten, wodurch wir das Fremde in seiner besonderen Eigenart immer wieder verfehlen: Ins Eigene transponiert und assimiliert, verliert es den Charakter des Fremden und wird sich so in seiner Spezifität allen Bemächtigungsversuchen immer wieder entziehen. Immer schon ist also Eigenes im Fremden und Fremdes im Eigenen (16).

Diese Überschneidungen machen Welschs Konzept der „transversalen Vernunft“ (17) sinnvoll: gegen Lyotards Vorstellung von der Inkommensurabilität der Diskurse (um Übergriffe eines Diskurses auf den anderen vermeiden, z.B. des politischen auf den ethischen, des amerikanischen auf den europäischen) will Welsch Übergänge, nicht nur zwischen Diskursarten, sondern auch zwischen Rationalitätstypen und kulturspezifischen Denkformen, die es gestatten, von einem Bereich in einen anderen zu wechseln. Doch die Allgemeinheit einer solchen Vernunft, die dies bewerkstelligen könnte, steht in Frage. Sinnvoller und erfolversprechender scheint hier Kochs Konzept einer simulativen Hermeneutik auf der Basis der von Quine angeregten Gedankenexperimente (18): Das in Gedanken vorgenommene Hineinversetzen in eine fremde Situation, einen anderen Menschen oder eine andere Kultur überschreitet die Grenzen enger Rationalität und erfordert zusätzlich Empathiefähigkeiten, die vielleicht trainiert werden können und immer besser zur Einfühlung in den, die, das Fremde in der Lage sein könnten. (daher wurde in NRW als zweite Säule des Kerncurriculums Praktische Philosophie neben „Vernunft“ im Sinne der Schopenhauerschen Ethik auch „Empathie“ implementiert, und zu beidem muss erzogen werden.)

Auch wenn man ihm (der Unendlichkeit, die der Andere ist) nach Lévinas immer einen Rest Fremdheit belassen muss, eben um ihm gerecht zu werden (19), kann man Annäherungen versuchen.

4. Multiperspektivität

„Dass wir etwas erfahren, bedeutet nichts mehr, als dass das Selbst mit jenem Etwas eins geworden ist. Eine Blume zu sehen bedeutet, dass das Selbst zur Blume geworden ist.“ Der japanische Philosoph Nishida hat in seiner Schrift „Über das Gute“ reine Erfahrung beschrieben als „eine reine unabhängige selbstbestimmte Tä-

tigkeit, in der Subjekt und Objekt sich noch nicht gegenüberstehen, und Wissen, Fühlen und Wollen noch nicht voneinander getrennt sind.“(20). „Das Sehen der Blume“ ist also als Prozess zu denken, und die Subjektivität der japanischen Sprache (jede Selbstbehauptung gilt als schändlich (21) und der angestrebten Eintracht nicht dienlich) macht jenes Bestreben solcher Einheit einfacher.

So ist auch in Tschuang Tses berühmtem Schmetterlingstraum (Nichtwissen, ob Tschuang Tse im Bewusstsein des Schmetterlings oder der Schmetterling im Bewusstsein von Tschuang Tse) Subjekt und Objekt des Traums in eins. Und Wellershoff berichtet sehr passend die Anekdote eines chinesischen Malers, der sich lebenslang an einem Bild versucht und, als es ihm schließlich am Ende seines Lebens gelungen erscheint, in es hineingeht und in ihm verschwindet (22).

Mit dem für indogermanische Sprachen typischen „Tätersubjekt“ (23) wird aber das Objekt zum Zielpunkt einer auf es gerichteten Handlung, und eine andere Metaphysik hinter der Sprache erzeugt eine andere Sicht von Welt, die zu einer anderen Herausbildung von Subjektivität und Individualität führen konnte, und das „ego cogito“ des Descartes hat dann dieser Individualisierung und Subjektivierung von Vernunft erst richtig Schubkraft verliehen.

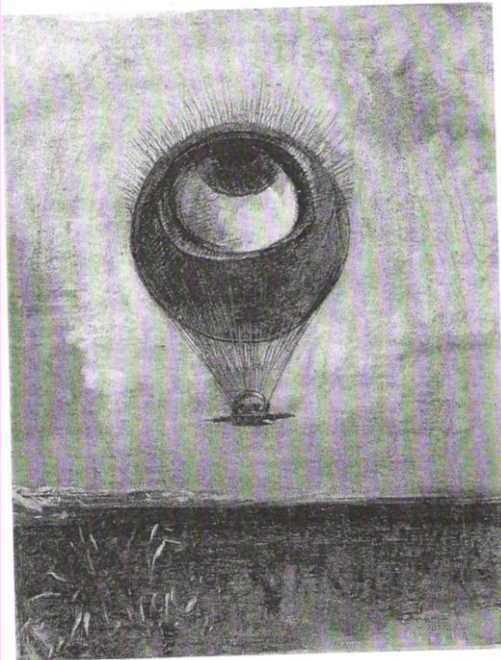
Mit dem Bewusstsein der Perspektivität von Wahrnehmung gerät unsere jeweilige subjektive Befindlichkeit, der Ich - Pol der Wahrnehmung, die bei uns als Prozess zwischen Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt gedacht wird, so richtig in den Blick, und eine unendliche Aufsplitterung von Erkenntnis droht in der Folge jede Verständnismöglichkeit über die Welt und die Bilder, die wir uns von ihr machen, zu ersticken. Ein belangloser Kulturrelativismus könnte die Folge sein.

Dennoch gibt es globale Probleme, z.B. in der Umwelt-, Bio- und Wirtschaftsethik sowie in der Verbrechensbekämpfung, über die wir uns verständigen müssen, und zu denen unterschiedliche Perspektiven positiv beitragen können, in dem Sinne, dass durch Überschreitung begrenzter subjektiver Perspektiven mehr Komplexitätsbewusstsein und, damit verbunden, Erkenntnisfortschritt und bessere Handlungskompetenz wachsen kann.

Ich habe also ein System von aufeinander aufbauenden, verschiedenen Arten von Perspektivwechseln vorgeschlagen (24), das auch didaktisch anwendbar ist.

1. Als erste Stufe schlage ich im Sinne der erwähnten simulativen Hermeneutik einen Wechsel der Ich-Du-Perspektive vor. Das „Sehen des Anderen“, der bewusste Doppelsinn der gewählten Überschrift (mit genitivus subjectivus *und* genitivus objectivus, wie bei der „visio dei“ des Cusanus) realisiert sich hier gleichzeitig im Blick auf das Fremde und im fremden Blick auf sich selbst. Das wechselseitige Sehen und Gesehenwerden ermöglicht nicht nur den Blick ins Fremde, sondern auch die Außenperspektive auf das Eigene und erhellt auch das, was uns nicht oder weniger in den Blick gerät: „Blinde Flecken“ der eigenen persönlichen oder kulturellen Existenz können so aus der Außenperspektive ausgeleuchtet werden, zu Bewusstsein kommen und zu besserer Selbsterkenntnis führen. Aber nicht nur zwischen zwei Personen oder Kulturen ist dieser Perspektivenwechsel hilfreich: Auch in der

Beschäftigung mit einem fremden Text, an den man sich erst herantasten muss, um sich dann probeweise auf dessen Standpunkt zu stellen (und vielleicht textimmanent weiterdenken kann) kann dies zu Erkenntnisgewinn führen, auch wenn man sich herausgefordert fühlt, eigene Meinungen und Überzeugungen dagegen zu halten und beide Positionen aufeinander wirken zu lassen.



Odilon Redon: « L'oeil comme un ballon bizarre se dirige vers l'infini », 1887

Die Einübung dieser ersten Form von Perspektivwechsel ist Voraussetzung für die nächste Stufe: Hier sollten 2. verschiedene Perspektiven kombiniert auf ein gemeinsames Erkenntnisobjekt gerichtet werden. Dies geschieht z.B. immer bei fächerübergreifender Zusammenarbeit, bei der unterschiedliche Perspektiven durch unterschiedliche fachspezifische Methoden und einen je anderen Zugriff auf das Problem kombiniert werden und zu einer umfangreicheren und komplexeren Sicht des Problems verhelfen können. Popper hat unser erkennendes Bewusstsein mit einem Scheinwerfer verglichen, der infolge seiner Intentionalität und Gerichtetheit einige Aspekte der Wirklichkeit hell beleuchtet und anderes im Dunkeln

lässt (und wegen der nötigen Fokussierung lassen muss). Hier nun geht es darum, um im Bild zu bleiben, mit anderen Scheinwerfern die eigenen toten Winkel auszu-leuchten, aber auch darum, ein umfangreicheres Feld in den Blick zu bekommen, einen Erkenntnisgegenstand von mehreren Seiten beleuchten zu können. Das setzt den probeweisen Wechsel in eine andere Perspektive und das Bemühen, von dort aus anders zu sehen voraus. Das Sehen des Anderen meint hier das Sehen des zuvor nicht Gesehenen außerhalb unseres Gesichtsfeldes, des Übersehenen, oder des noch gar nicht Gesehenen, und zwar aus der – andersartigen - Sicht des Anderen, die ich mir u.U. – vielleicht auch nur in Ansätzen – zeitweise zueigen machen kann. Solche Erkenntnis als „joint venture“ verschiedener Perspektiven ist hier ein gemeinsamer Prozess und kann nicht nur zwischen Personen, Fachrichtungen oder Kulturen helfen, sondern auch bei wichtigen Aufgaben der Zukunft, so z.B. bei der Diskussion um eine interkulturelle Ethik oder verschiedene Auffassungen von

„Person“ in der Menschenrechtsdebatte. Wahrheit bleibt regulative Idee, der Perspektivismus muss nicht in Relativismus münden.

3. Trotz seines Ausgangs von Phänomenen des Fremdpsychischen bleibt auch Thomas Nagel nicht im Relativismus einander fremder Wahrnehmungswelten stecken, sondern strebt nach Objektivität, sogar nach der „Ultraobjektivität“ des „Blicks von Nirgendwo“ (25), der nur in der Annäherung an Reschers „god’s eye view“ (Merleau-Ponty: „Immer sehen wir nur von irgendwoher“) bestehen kann: Eine Sichtweise ist dabei um so objektiver, je weniger sie an individuelle und subjektive Bedingtheiten geknüpft ist. Ein Aufstieg zu „höheren“ Standpunkten mit weiteren Horizonten ermöglicht besseren Überblick. Schon Marc Aurel hatte in seinen Selbstbetrachtungen als geistige Übung die Vorstellung des Vogelflugs empfohlen: Man möge sich vorstellen, wie ein Vogel alles von oben zu sehen, wodurch alle Probleme relativiert und die Dinge in ihrem richtigen Verhältnis zueinander erscheinen könnten.

Für Nietzsche geht es um einen Aufstieg des Geistes zu mehr Freiheit. Er darf sich nicht in der einmal gewählten Perspektive heimisch machen, sondern muss über einmal eingenommene Standpunkte und Perspektiven immer wieder hinausgehen, um ihnen gegenüber Freiheit zu zeigen. Um also „gerecht zu werden“, muss der Mensch „durch viele Individuen gegangen sein“ und alle früheren als Funktionen brauchen.

In der Tat wäre es hilfreich, bei sozialen, interkulturellen und interreligiösen Konflikten, wenn man sich von einem weniger „parteiischen“, höheren Standpunkt aus bemühen könnte, den konfligierenden Parteien gerechter zu werden. „Je mehr Affekte, wir über einer Sache zu Wort kommen lassen, je mehr Augen, verschiedene Augen wir uns für dieselbe Sache einzusetzen wissen, umso vollständiger wird unser ‚Begriff‘ dieser Sache, unsere ‚Objektivität‘ sein“ (26). Heute sind wir sogar in der Lage, den Aufstieg zur orbitalen Perspektive mit Hilfe von Satellitenkameras zu bewältigen. Und in der Tat gehört es auch zum Ideal des Weisen, sich mit der Distanz solcher Überblicksstandpunkte Übersicht zu verschaffen, um bei Problemen angemessen raten zu können, was deutlich macht, dass es gute und weniger gute Perspektiven gibt. Nicht immer ist die große Distanz hilfreich: zu große Entfernung kann zwar mehr Objektivität, aber auch zu wenig Nähe und Verständnis bedeuten, weshalb die Überblicksperspektiven immer auch die vielen kleineren Horizonte in sich bergen müssen.

5. Konsequenzen

„Sehendes Sehen“ mit wechselnden Perspektiven und Horizonten macht die Erfahrung von Neuem und umfassendere Erkenntnis von Wirklichkeit möglich. Es bedeutet aber auch Persönlichkeitszuwachs, ist doch für Piaget – und nicht nur für ihn – die Phase des frühkindlichen Egozentrismus verbunden mit der Unfähigkeit, andere Standpunkte einzunehmen (27). Die Entwicklung dieser Fähigkeit bedeutet also zunehmende Reife, und noch in Meads symbolischem Interaktionismus geht ein dialektischer Ich-Prozess vom „me“ zum „I“, das sich unterschiedliche Rollen ange-

eignet hat (28). (Das Ich wird im „me“ in den Akkusativ gesetzt! Anders als in der französischen Unterscheidung je/moi, etwa bei Lacan, wird hier der Perspektivwechsel auch grammatisch kenntlich gemacht.)

Auch der Begriff der Perspektive ist eine optische Metapher: der Begriff wurde zunächst in der Optik, dann in der Kunst und schließlich mit Leibniz in der Philosophie der Erkenntnis verwendet. Perspektiven im übertragenen Sinn finden sich mannigfaltiger Ausprägung: Sie zeitigen bestimmte Sichtweisen, die man anders nicht hätte. Leiblich gebundene Perspektiven und damit verbundene Standpunkte und Sichtweisen können sich z.B. durch Geschlecht, Lebensalter und –erfahrung, handwerkliche Fertigkeiten, soziale Schichten und Lebenswelten, andere Kulturen, aber auch Familiengeschichte sowie religiöse Sozialisation und Praxis artikulieren. Sie machen die Welt reicher.

Gegen jeden Fundamentalismus ist festzuhalten, dass die Verabsolutierung einzelner Perspektiven terroristische Züge aufweisen kann.

Unser Blick ist aber leider auch in Gefahr, gerade bei der weltweit um sich greifenden medialen Standardisierung und Uniformisierung von Wahrnehmung und Lebenswelt, bei Klischees zu verharren und zu erstarren. Daher bleibt das Sehen des Anderen in dem beschriebenen Sinne eine beständige – auch pädagogische - Aufgabe. Mit Hannah Arendt zu hoffen, dass „die Zeit kommen werde, wo Menschen zwar immer noch unter den Bedingungen der Erde leben, aber gleichzeitig fähig sein werden, sie von einem Außen her zu erblicken und im Sinne dieses Außen auf ihr zu handeln.“(29)

6. Mediale Umsetzung: Interkulturalität im/durch Film

Eine unter der erwähnten Zielperspektive sinnvolle didaktische Umsetzung kann sich z.B. des Mediums Film bedienen. Zwar sind natürlich auch Realbegegnungen mit der erwähnten ersten Stufe von Perspektivwechseln nötig, gerade angesichts einer ethnisch immer vielfältiger werdenden Lebenswelt muss man im Sinne friedlicher Konfliktbewältigung mehr vom Anderen wissen bzw. kennen lernen. Fremdes begegnet uns allenthalben, auch in unserer eigenen Kultur, und trotz sozialer Vertrautheit, darauf macht Waldenfels (30) aufmerksam, kann es immer wieder zu gähnenden Abgründen kultureller Fremdheit kommen: Wir wissen immer wieder zu wenig über andere Kulturen und Denktraditionen und sind geneigt, unsere eigenen Selbstverständlichkeiten auch dort vorauszusetzen. Weshalb soll also für die weiteren Arten von Perspektivenwechsel ausgerechnet das Medium Film geeignet sein? Hatte doch Kafka betont, Kino bedeute, dem Auge eine Uniform anzulegen (31), und tatsächlich müssen wir im Kino anders als im Theater alle genau das sehen, was Regisseur und Kameraführung für uns so und nicht anders sichtbar machen: Wir sehen alle das gleiche Bild. Die im Film verkörperte Sichtweise (die nicht unreflektiert bleiben darf) kann aber gerade auch Horizonte öffnen und uns über optische Informationen vermittelt - „medial“- Fremdes oft besser erschließen, als dies theoretische Texte tun können. Wir sehen aus verschiedenen Perspektiven (nun auch im übertragenen Sinn) auf dasselbe Bild und können dies zum Anlass neh-

men, uns darüber auszutauschen, wie wir den Einblick in andere kulturelle oder auch subkulturelle Lebensformen erleben und deuten. Nimmt man Cracauers Reflexhypothese hinzu, so spiegelt der Film immer eine Epoche oder Lebensform einer Gesellschaft in ihrer Zeit (32), er ist also philosophisch relevant, wobei Bilder eine suggestive Wirkung entfalten und sowohl Chance als auch Gefahr bedeuten können: Sie dürfen daher nicht unreflektiert bleiben. Dazu gehört z.B. auch die Kenntnis des filmischen Handwerkszeugs und filmischer Stilmittel, wie sie zuerst Rudolf Arnheim beschrieben hat: Totale, Halbtotale, Nahaufnahmen, Zeitraffer und Zeitlupen, Ausleuchtung etc. (33): Diese können auch zu Propagandazwecken bewusst eingesetzt und missbraucht werden, wie die Filmanalysen zu „Jud Süß“ eindrücklich erwiesen haben. (34) Filmkritik muss hier Medienkritik sein und das Medium als Werkzeug im Sinne McLuhans entlarven.

Der Wechsel oder die Kobination der Perspektiven aber kann erhellend sein: Doris Dörries „Hanami –Kirschblüten“ sieht wie der Hollywoodfilm „Lost in Translation“ von außen auf die japanische Kultur, wohingegen der japanische Film „Shall we dance?“ (das spätere Hollywood-Remake „Darf ich bitten?“ ist nur ein schwacher Abklatsch) mit japanischen Schauspielern und einem japanischen Regisseur nicht nur die Aufforderung zum Tanz meint, sondern auch aus der Binnenperspektive die Frage an die japanische Kultur stellt, in der Körperkontakt in der Öffentlichkeit verpönt ist, ob Japaner tanzen sollten.

„Windtalkers“ bleibt als Beschreibung indianischen Denkens sehr äußerlich, wohingegen Costners „Der mit dem Wolf tanzt“ einen guten Einblick in indianische nomadische Lebensformen und das Verstehen einer andere Wertung von Natur erlaubt. (Der Film wurde gut recherchiert und von einem Ethnologen begleitet.) Letzteres trifft auch auf Charlotte Links „Nirgendwo in Afrika“ zu, ein Film, der geradezu als Gegenfilm zum Hollywoodfilm „Jenseits von Afrika“ begriffen werden kann, denn hier ist nicht vielfach koloniale Überheblichkeit dargestellt (die seltenen Anlässe für kritisches Denken sind durch die opulente Bildfülle wenig wirksam), sondern es gibt wirkliches Bemühen von Weißen und Schwarzen um gemeinsame Lebenspraxis im Bewusstsein des aufeinander Angewiesenseins, und das Bild von Afrika, das entsteht, ist ein anderes. Zudem reflektiert der Film über ein deutschjüdisches Mädchen, das in Kenia auf eine englische Schule geht, in vielfacher Weise die Unangemessenheit klischeehafter Vorurteile. Und die Filme des türkischen Regisseurs Fatih Akin sind wesentlich differenzierter als „Die Blumen des Koran“. Reichen Einblick in indisches und (tibetisch- / chinesisches- / taiwanesisches-) buddhistisches Filmschaffen geben Martig und Schaedler und eröffnen uns damit fremdartige Welten: Knüpft das New Indian Cinema an alte hinduistische Traditionen des mythologischen Singspiels an, so wird doch auch die Spannung zur globalisierten Moderne zum Thema (Lagaan und Monsoon Wedding), und die „westliche Okkupation“ durch einen Film wie „7 Jahre in Tibet“ steht der östlichen Selbstreflexion z.B. in „Phörpa - Spiel der Götter: Als Buddha den Fußball entdeckte“ gegenüber. (Der Regisseur, selber ein bedeutender Lama, inszenierte den Film im eigenen Kloster.) (35) Be-

sonders vorteilhaft ist es, wenn sowohl die Distanz der Außenperspektive als auch die Differenziertheit der Binnenperspektive zusammen kommen, wie im autobiographischen Film des Exilchinesen Dai Sijie „Balzac und die kleine chinesische Schneiderin“, der mit chinesischen Schauspielern an Originalschauplätzen dreht und seine Zeit in einem Umerziehungslager zur Zeit der chinesischen Kulturrevolution eindrucksvoll ins Bild setzt.

Zwar sind die Wahrnehmungserfahrungen, die wir in Filmen machen, vermittelt, inszeniert und eingeschränkt, denn sie repräsentieren ja nicht die volle sensorisch erfahrbare Wirklichkeit, sondern nur einen Ausschnitt. Doch man kann sich dieser Wirklichkeit besser annähern als ohne das Medium.

Ein Sonderfall sind sicher die Filme in islamischen und jüdischen Kulturen, gibt es doch hier wegen des Bildverbots intrakulturell Streit um die rechte Weise von Bildlichkeit: Der Film „Mohammed“ zeigt nie Mohammed selber, sondern die Dinge nur mit seinen Augen, und der Film „Karamell“ zeigt, was kein Zufall ist, die Spannung der arabischen Welt zwischen Tradition und Moderne aus einer christlich-libanesischen (und auch noch weiblichen!) Perspektive. Dorothee Kreutzer sieht aus islamischer Perspektive eine Kollision zwischen Transparenz und Schleier und deutet den Schleier als einen symbolischen Ort für das, was sich immer entziehen sollte und/oder wird. Eine theologisch fundierte Semiotik bewirkt also in anikonischen Kulturen immer einen bestimmten Umgang mit filmischen Bildern, eine „Dekonstruktion der filmischen Abbildlichkeit zum Als-ob“: Die suggerierte Realpräsenz des Abgebildeten im Bild muss als Täuschung entlarvt werden, was derzeit offenbar nur schiitische Regisseure leisten („Reise nach Kandahar“), mit einer Auswirkung auf den Iran. (36)

Insgesamt scheinen mir für die Analyse filmischer Bildmedien zwei Medienbegriffe interessant, und es ist vielleicht kein Zufall, dass ich damit einen bildphänomenologischen und einen bildsemiotischen Ansatz kombiniere: Lambert Wiesing geht auf die Husserlsche Unterscheidung von Genesis und Geltung zurück und sieht im Bildmedium kraft des Bildträgers eine Loslösung des Bildes von seiner Genesis: Das Medium verschafft und hat Geltung im Bereich des Sichtbaren. (37) Und Thomas Pruisken weist dem Medium eine Doppelfunktion zu: Die des Milieus (damit ist er nah bei Luhmann, der im „Medium“ eine Möglichkeitsbedingung für das Entstehen von – hier bildhaften - Medien sieht), aber gleichzeitig auch die Funktion des Filters, was deutlich macht, dass nicht alle Information von jedem Medium „durchgelassen“ werden: Unsere Wahrnehmung ist also eingeschränkt auf die Möglichkeiten des Mediums und seine Zeichenhaftigkeit (38) (wobei für Umberto Eco alles, was eine Beziehung zwischen Erscheinungs- und Bedeutungsebene, zwischen Ausdrucks- und Inhaltsebene herstellt, ein Zeichen, besser eine Zeichenfunktion, ist) (39). Sieht man das Medium als Filter, so könnte man auch im Sinne Schulz von Thuns kommunikations-theoretisch eine vierfache Äußerungsform von Bildmedien analysieren: Sachinformation, Selbstoffenbarung, Beziehung zum Rezipienten sowie Appell. (40) (Letzteres erreicht man auch, wenn man Austins Sprechakte auf

bildhafte Äußerungen überträgt: auch Filmbilder können dann als illokutionäre oder perlokutionäre performative Akte gedeutet werden und sind im Hinblick auf die intendierten Zwecke zu untersuchen. (41)

Insgesamt ergeben sich für mich daraus folgende Konsequenzen: Gute Filme können (müssen nicht) unser Wissen um andere Lebensweisen und Denktraditionen bereichern. Die Aufnahmen sind jedoch in ihrer Momenthaftigkeit zu thematisieren, damit die Seherfahrungen, die wir – virtuell - machen, nicht ungerechtfertigt und klischeehaft verallgemeinert werden. Medienkompetenz würde dann bedeuten:

1. gewusster Wechsel zwischen virtueller Fiktion (auch der Dokumentarfilm kann vereinseitigen) und komplexer realer Gegenwart: Bildaussagen müssen als solche erkannt und in ihrer Angemessenheit geprüft werden können. (inhaltliche Geltung?)
2. Kenntnis der Technik und der Methoden des jeweiligen Mediums, hier Film, um ein Sensorium für Gestaltungsspielräume zu bekommen und diese kritisch zu reflektieren (Genesis!)
3. Reflexion auf die Absichten des „Senders“ der Bildinformationen und die Wahrnehmungsgewohnheiten des „Empfängers“ (auch das sind weitere „Filter“) sowie die Eigenarten des Mediums
4. Sensibilität für Klischeebildungen: Überzeichnungen und auch Unterbestimmtheiten sowie Einseitigkeiten sollten als solche erkannt werden: das Milieu, aus dem heraus sich solche Bilder entwickeln (z.B. das des hässlichen Deutschen) ist kritisch zu analysieren und ist gemäß Cracauers Reflexhypothese philosophisch relevant.

Wenn dies alles geleistet ist, dann kann das Medium „durchsichtig“, transparent werden, wie es Wiesing beschreibt, und uns wie durch ein Fensterscheibe einen Blick auf das Andere, Fremde jenseits aller Darstellung und Konstruktion erlauben: „Sehendes Sehen“ des Anderen, des Fremden und oft Fernen in seiner Andersartigkeit durch andere kulturelle Prägungen, aber gleichzeitig auch Sehen mit anderen Augen, indem wir andere Sichtweisen auf die Welt schauend nachvollziehen lernen. Beides kann Horizonte öffnen.

Quellen:

1. Chris Bezzel, *Ludwig Wittgenstein*. Hamburg: Junius 1996, S. 112, S.67 f
2. Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Frankfurt: Suhrkamp 1971, 2.1 und 2.1.2 sowie 2.0212
3. Henri Bergson, *Materie und Gedächtnis*. Hamburg: Meiner 1991, S.35, S.18
4. Gerhard Maletzke, *Interkulturelle Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996, S. 62f und 79 f
5. Ernst Cassirer, *Philosophie der symbolischen Formen I*, Darmstadt: WBG 1988, S.264
6. Gerhard Maletzke, a.a.O., S. 60
7. Bernhard Waldenfels, *Sinnesschwellen*. Frankfurt: Suhrkamp 1999, S. 157
8. Friedrich Nietzsche, *Morgenröte*. Stuttgart: Kröner 1976, § 117
9. Jacques Derrida, *Aufzeichnungen eines Blinden*. München: Fink 1997, S. 62
10. Maurice Merleau-Ponty, *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter 1966, S.117 ff

11. Charles Baudelaire, *Die Gedächtniskunst*. in : Kemp/Pichois (Hg.), Baudelaire. Sämtliche Werke und Briefe, München: Hanser 1995, Bd 5, S. 299-232
12. Jacques Derrida, a.a.O., S. 63
13. Volker Gottowik, *Die Konstruktion des Anderen*. Berlin: Reimer 1997, S. 136
14. Anne Koch, *Das Verstehen des Fremden*. Darmstadt: WBG 2003, S.12 f
15. Thomas Nagel, *What is it like to be a bat?* In: Philosophical Review 83/4 (1974), S.435 ff
16. Bernhard Waldenfels, *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt: Suhrkamp 1998, S. 52 ff
17. Wolfgang Welsch, *Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp 1996, S. 793 ff
18. Anne Koch, a.a.O., S. 119 ff
19. Emmanuel Lévinas, *Totalität und Unendlichkeit*. Freiburg: Alber 1993
20. Kitaro Nishida, *Über das Gute*. Frankfurt/Leipzig: 2001, I, S.116, 82 f
21. Mamoru Takayama, „Die traditionelle Idee der Eintracht im japanischen Denken“, in: Claudia Bickmann et al.(Hg.), *Tradition und Traditionsbruch. Zwischen Skepsis und Dogmatik*. Studien zur interkulturellen Philosophie Bd.16, Amsterdam: edition rodopi 2006, S. 397
22. Dieter Wellershoff, *Das Verschwinden im Bild*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1987, S. 235
23. Leo Weisgerber, *Vom Weltbild der deutschen Sprache*. Düsseldorf Schwann 1954, S.163 - 167
24. Gabriele Münnix, *Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm*. Münster: LIT 2004, S. 159-183
25. Thomas Nagel, *Der Blick von Nirgendwo*. Frankfurt: Suhrkamp 1992
26. Nietzsche in der Kommentierung von Friedrich Kaulbach, *Nietzsches Idee einer Experimentalphilosophie*, Köln/Wien: Böhlau 1980, S. 75
27. Jean Piaget/Bärbel Inhelder, *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. Stuttgart: Klett Cotta 1971, S.
28. George Herbert Mead, *Philosophie der Sozialität*, Frankfurt: Fischer 1969, S.24 (ausführlicher als hier dargestellt in: Gabriele Münnix, *Meine Welt – deine Welt – unsere Welt? Gemeinsame Identitätsbildung durch Philosophieren mit Kindern*, in: Karlfriedrich Herb et al.(Hg.), *Kinder philosophieren*, in: Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen 53, Hans Seidel-Stiftung München 2007, S. 59-76)
29. Hannah Arendt, *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München: Piper 1981, S. 264
30. Bernhard Waldenfels, *Kulturelle und soziale Fremdheit*, in: Studien zur Interkulturellen Philosophie 9, Amsterdam/Atlanta 1998, S. 13-36
31. Paul Virilio, *Das Privileg des Auges*, in: Jean-Pierre Dubost (Hg.), *Bildstörung. Gedanken zu einer Ethik der Wahrnehmung*, Leipzig 1994, S. 57
32. Siegfried Cracauer, *Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit*, Frankfurt 1960, S. 109
33. Rudolf Arnheim, *Film als Kunst*, Frankfurt 2002, S. S.45-152
34. F. Knilli /T.Radevagen,/ F. Zielinski, *Jud Süß*, Berlin 1985
35. Charles Martig, *Indische Mythologie und sozialkritischer Realismus*, sowie Luc Schaedler, *Westliche Okkupation und östliche Selbstreflexion*, in: Joachim Valentin (Hg.), *Weltreligionen im Film*, Marburg 2002
36. Dorothee Kreuzter, *Die Kollision von Transparenz und Schleier. Die arabische Welt angesichts des westlichen Bildergebots*, sowie Joachim Valentin, *Ratlos vor dem negativen Absoluten*, in: Valentin (Hg.), *Weltreligionen im Film*, Marburg 2002
siehe dazu auch: Gabriele Münnix, *Bildmedien und Interkulturalität*, in: Frost/ Mertens et al. (Hg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III/2 (Medienpädagogik)* , Paderborn 2009, S. 1097-1110
37. Lambert Wiesing, *Artifizielle Präsenz*, Frankfurt 2006, S.149-162
38. Thomas Pruisken, *Medialität und Zeichen*, S.24-65
39. Umberto Eco, *Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen*, München 1987, S. 76ff
40. Friedemann Schulz von Thun/ Dagmar Kumbier , *Interkulturelle Kommunikation*, reinbek 2006 sowie Klaus Sachs-Hombach, *Das Bild als kommunikatives Medium*, Halm 2003
41. Gabriele Münnix, *Warum mit Bildern philosophieren?* EU 3/98, S. 28-35
Später habe ich dann entdeckt, dass Derrida (in: *Die Wahrheit in der Malerei*) die gleiche Übertragung vorgenommen hat

PHILOSOPHIEREN MIT KINDERN

Mechthild Ralla

Be-greifen**Auf dem Weg in philosophische Gespräche**

In einem *workshop* während des Bundeskongresses des Fachverbandes Philosophie e.V. im September 2009 in Karlsruhe habe ich unter dem Titel „Philosophieren mit Kindern“ didaktische Überlegungen und methodische Übungen zur Genese philosophischer Suchbewegungen im Umgang mit konkreten Materialien vorgestellt. Dass sich im handgreiflichen Umgang mit Dingen „Verstehensprozesse“ einstellen können, teste ich seit vielen Jahren in adressatengerechten Stationen mit Vor- und Grundschulkindern, gelegentlich auch mit Erwachsenen.

Wenn Kinder im Hantieren mit Dingen Fragen stellen, die ein Philosophieren anbahnen können, sollte gelten, was Kant als Grundsätze für das Philosophieren allgemein in seiner „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ formuliert hat: „Für die Klasse der Denker können folgende Maximen (...) zu unwandelbaren Geboten gemacht werden: 1) Selbst denken. 2) Sich (in der Mitteilung mit Menschen) in die Stelle jedes anderen zu denken. 3) Jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken. (...) Statt dessen, daß bis dahin andere für ihn dachten und er bloß nachahmte oder am Gängelbände sich leiten ließ, wagt er es jetzt, mit eigenen Füßen auf dem Boden der Erfahrung, wenngleich noch wackelnd, fortzuschreiten.“¹

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die von den Materialien ausgehenden Impulse ein Selbstdenken durchaus im Sinne Kants auslösten. Aber wie kommt dieses Selbstdenken zustande? Ist es das Material selbst, das im Ergreifen die Impulse zum Be-greifen gibt? Oder ist es ein denk-förderlicher Sozialkontext? Welche Materialien und sozialen Konstellationen können ein solches Selbstdenken initiieren und vorantreiben? – Entsprechenden Überlegungen werde ich im ersten Teil nachgehen, um dann einige „Material-Stationen“ des Philosophierens im zweiten Teil vorzustellen.

Denkförderliche Sozialbeziehung

In der Regel entzündet sich das philosophische Gespräch „natürlich“ an einer Frage zu einem bestimmten Sachverhalt. Hier interessiert nicht, was genau den Impuls zum Fragen auslöst, sondern wer die Frage stellt. Ein Blick in die einschlägige Literatur zum Philosophieren mit Kindern zeigt eine Masse an Fragen, die von Lehrenden bzw. der Gesprächsleitung, auf jeden Fall von Erwachsenen, gestellt werden. Dass der Lehrende sich als Fragesteller versteht, ist seit den Anfängen der systematischen Pädagogik und Didaktik umstritten. Auf der einen Seite meint Adolph Diesterweg in seinem Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer von 1850: „Die Lehrerfrage ist die Krone der Lehrgeschicklichkeit“ und auf der anderen Seite lautet das Diktum Hugo Gaudigs in seinen 1908 erschienenen „Didaktischen Präludi-

en“: „Die Lehrerfrage ist das fragwürdigste Mittel aller Geistesbildung, ist eine Brutalität“. Der wohl entschiedenste Gegner der Gegenwart, Horst Rumpf, spricht von der „Despotie“ der Lehrerfrage spricht (Das Recht des Kindes aufs Fragen, 1974).² Für Wolfgang Klafki (Ziele zeitgemäßer Grundschulpädagogik, 1989) ist es geradezu Ziel des Unterrichts, durch Fragetraining eine Fragehaltung anzubahnen. Sie soll sich aus Wahrnehmungen, die Staunen und Nachdenken hervorrufen, entwickeln und Erkundungsstreben auslösen.

Im Schulunterricht hat sich hierzulande jedoch das Modell der „didaktischen Frage“ durchgesetzt, die von Lehrenden stellvertretend für die Kinder/die Schüler (wenn oder weil sie nicht (mehr) selbst fragen) gestellt wird, und zwar als entwickelnde Frage und als Frage nach Begründungen. Dadurch soll der Verstehensprozess im Sinne genauer Beobachtung, Sammlung, Analyse und Überprüfung von Meinungen, Ergebnis und dem Bedenken der Konsequenzen des Ergebnisses gefördert werden. Nur: eine Lehrerfrage ist rasch und bündig gestellt. Die Suche nach der richtigen Antwort kann hingegen sehr aufwendig sein. Müssen die so verschiedenen Kinder die Lehrerfrage doch erst in ihrer subjektiven Vorstellung abbilden und bewegen, ehe sie sie mental begreifen und - vielleicht richtig im Sinne des Lehrers - beantworten. Nicht zu Unrecht fragt der mit Lehrerfragen geplagte Oberstufenschüler: „Was fragt die Frage?“.

Die Frage des Lehrers oder Erwachsenen mag vielfach berechtigt sein. Das Philosophieren jedoch misst sich an seinem Ziel, dem Selbstdenken. Es nimmt seinen Ausgang bei einer Eigentätigkeit der Kinder, die handlich und gedanklich Fragen aufwirft. Sie sind die Akteure und nicht der Lehrer. Er kann die Ausgangssituation schaffen, sollte sich aber nicht grundlegend einmischen, allenfalls Stichwörter der Kinder aufnehmen und ihnen zurückgeben. Welche Sachen können Kinder so involvieren, dass sie Fragen stellen und verfolgen?

Denkförderliche Materialumgebung und -beziehung

Man stelle sich, wie das Foto ausschnitthaft zeigt, Kinder vor, die inmitten von Holzmaterial sitzen, Stücke in die Hände nehmen, untersuchen, aufeinander legen und ihre Verwendungsmöglichkeiten ausprobieren. Das reiche Material setzt Tätigkeitsdrang, Neugier, Experimentierlust und wohl auch Wissensdrang frei. Werden die Gegenstände oder Materialien nicht nur beliebig angeboten, sondern mit bestimmten Aufgaben versehen, die ein zielgerichtetes Tätigwerden auslösen, so kommt bei Kindern rasch der Gestaltungswille zum Zug. Sind Material und Aufgabe schließlich so aufeinander bezogen, dass sie nicht in jeder Hinsicht korrespondieren, fraglich oder gar unvereinbar erscheinen, dann können sie das gewöhnliche Hantieren mit Dingen `stören`; sie lassen die Kinder aufmerken und bringen sie zum Sprechen. Oft drücken Kinder das, was sie beunruhigt, in einer Frage aus.

Es geht in den Stationen des Philosophierens, die ich vorstellen möchte, um solche Fragen. Wie können solche, „der Frage werten“, problemhaltigen Situationen im pädagogischen Sinn geschaffen werden? Welche Materialbegegnungen sind besonders geeignet, „echte“, also intrinsische Fragen des Kindes hervorzurufen? Wie

können Materialien arrangiert werden, so dass Kinder gerne zulangen, sie absichtsvoll betrachten und einsetzen und dabei aus sich selbst heraus Fragen ausbilden?

Das von mir verwendete Material setzt sich aus Gegenständen zusammen, die miteinander korrespondieren wie „Wolle“ und „Filz“ oder auch kontrastieren wie „Holz“ und „Plüschtier“. Das Material ist intentional angelegt, so dass bei der Handhabung Gedanken und Fragen ausgelöst werden können. Wie wirken solche Materialarrangements auf sechs- bis zehnjährige Kinder? Wann und wie sollte sich die erwachsene Person auf die Kinder und auf ihre Äusserungen und Fragen einlassen?

Kinder bauen, legen, falten

H o l z

Mitten in verschiedenartigen Holzstücken wie Fällkeilen, Baumscheiben, Ast- und Zweigstücken und Rinden (alle Teile vorher gereinigt und bei 100°C eine Stunde lang erhitzt) liegt ein Plüschhund. Dieser trägt den Impuls in sich, der die Kinder tätig werden lässt: für diesen Hund eine Hütte zu bauen. Darauf aufmerksam gemacht, ergreifen die Kinder ohne zu zögern die Holzstücke und fangen gemeinsam an zu bauen. Sie vergleichen die Hölzer in ihren Händen, überlegen, wo sie bei der Hütte passen könnten und entdecken raue und glatte Oberflächen, Verwachsungen und Wachstumszeichen, Leichtigkeit und Schwere, auch den Klang, wenn ein Holzstück auf den Boden fällt und teilen ihre Entdeckungen mit. Immerzu haben sie den Zweck der Hütte vor Augen: der Plüschhund soll darin wohnen. Dabei unterhalten sie sich darüber, was für ihn gut ist. Es entstehen unterschiedliche Fragetypen: kategorische Fragen wie „der Hund ist doch aus Stoff, kann ein Stoffhund Hunger haben?“, hypothetische Fragen wie „wenn der Hund kein Maul zum Öffnen hat, braucht er dann Futter?“ und disjunktive Fragen wie „ist das Fell vom Hund natürlich oder aus Kunststoff?“ oder „braucht der Stoffhund eine Hütte aus echtem Holz?“

In fast jeder Gruppe fragen die Kinder, ob der Hund echtes Futter und echtes Holz braucht. In diesen Fragen manifestieren sich Vorannahmen der Kinder über „echt“ und „unecht“. Hier setze ich als Erwachsene Impulse, die ein spontanes Weiterfragen der Kinder anregen: ist Plüsch aus Kunststoff nicht natürlich? Sofort sortieren die Kinder, was Natur und Nicht-Natur ist, erkennen den synthetischen Plüsch als Nicht-Natur, das Erdöl als Ausgangsstoff der Plüschfaser als „Ältest-Natur“ und die Holzteile als „Jung-Natur“. Zur „Ältest-Natur“ zählen sie das, was „schon sehr lange gestorben ist“, zur „Jung-Natur“ das, was „noch nicht so lange tot ist oder noch lebt oder noch leben wird“. Meine Aufgabe sehe ich dann darin, das Gemeinte aufzunehmen, behutsam in einer Frageform auszudrücken, die ihrem Wortgebrauch folgt und doch deutliche Unterscheidungen trifft, die weitere Gedanken auslösen.

Die naturbelassene, raue Oberfläche der Hölzer kontrastiert in auffälliger Weise mit der weichen, flauschigen Oberfläche des Plüschtiers. Die Unterscheidung in der Sache wird durch den pragmatischen Gebrauch der Gegenstände ausgelöst, sie wird begrifflich unterschieden im Gebrauch der Wörter, die Kindern dazu einfallen. So erwächst aus dem Ergreifen mit den Händen und dem Gestalten einer Idee das

Begreifen wesentlicher Merkmale der Gegenstände, die den abstrakten Begriff der „Natur“ umkreisen und ein philosophierendes Denken anbahnen.

Wolle

Auf Tischen liegen bunte Wollfladen und Filzplatte in Schulheftgröße. Auch ohne ein bestimmtes Thema reizen diese beiden Materialien zum Gestalten mit der Wolle auf dem Filz. Wird nun vereinbart, etwas zum Thema „Leben“ zu legen, ziehen die Kinder die Fladen auseinander und lassen auf den Platten insbesondere Tiere (Haustiere), aber auch Menschen, Pflanzen, Sonne, Wolken entstehen. Sie vergleichen ihre Ergebnisse und sprechen über sie. Ob Wolken wirklich leben, wird gefragt. Daraufhin werden diese Worte gewechselt: „Sie ziehen ja von hier nach dort und können größer werden.“ - „Aber nur, wenn sie vom Wind geschoben werden.“ – „Aber wer schiebt den Wind an?“ Ob der kürzlich gestorbene Hund in seinen Kindern weiterlebt? „Lebt er auch in den Menschen, die an ihn denken?“ – „Lebt etwas nur dann, wenn es wächst?“ – „Lebt jemand noch, wenn er nichts mehr „tut“?“ – Das Thema Leben erzeugt im Gestalten mit Wolle und Filz ein kategoriales Fragen, das an Konkretem haftet, im Vergleichen und unterscheiden (wachsen, tun) zum Allgemeinen übergeht und das Leben transzendiert.

Schließlich ist das Material selbst aussagekräftig, weil die Herkunft der Wolle (vom lebenden Schaf) und der Filzplatte (aus simulierter Wolle, „Plastikwolle“) zum Vergleichen, Hypothesen bilden und Schlüsse ziehen reizt.

Zweige und Stifte und anderes mehr

Neben einer blühenden Topfpflanze liegen ein frisches Ei, ein frischer Zweig, ein Plüschhase, ein Holzbleistift, ein Kugelschreiber und ein Schlüssel. Die Präsentati-



on reizt zum Ordnen. Und Kindern macht es Spaß, Dinge zu verschieben, nach Passungen zu suchen und dabei endlich nach verschiedenen Kriterien zu sortieren. Oft zeigt sich folgender Verlauf: das Plüschtier wird der Topfpflanze und dem Zweig zugeordnet, dann aber herausgenommen. Frage ich die Kinder nach ihrem Beweggrund, so geben sie an, dass dem Hasen das Herz, das Blut, das Gehirn und die Nerven fehlen. Könnte man das alles noch in den Hasen hineinstopfen? „Dann lebt er aber immer noch nicht“, ist die stete Antwort. Ich frage nach dem Grund, die Kinder nennen die Fähigkeit, sich zu bewegen. Ich schlage ihnen vor, dem Hasen einen Aufziehmotor einzupflanzen, der ihn zum Laufen bringt. Die Kinder zögern, schließlich sind sie einhellig der Meinung, dass wirklich Lebendiges sich von sich aus bewegen kann. Gleichwohl: Der Hase, der in der Vorstellung mit Organen und Motor ausgestattet ist, wird zwischen Zweig und Holzbleistift gelegt mit der Begründung, dass er einem Tier noch ähnlich ist.

Mir fällt immer wieder auf, dass gerade die sechs- und siebenjährigen Kinder das frische Ei keinem der anderen Gegenstände zuordnen, sondern (nur) als Nahrungsmittel betrachten. Erst die älteren Kinder fragen, ob und inwiefern das Ei lebendig ist und zur Pflanze gelegt werden könnte.

Papier

Aus Origami-Papier soll nach Anleitung die Gestalt eines Schwans gefaltet werden. Die Kinder arbeiten sorgfältig, fast alle geraten in zwei „Schwierigkeiten“. An der Stelle, wo der Hals und dann noch einmal dort, wo der Schnabel gefaltet wird, muss das Papier entgegen der bisherigen Faltrichtung gebogen („flektiert“), bzw. zurückgebogen („reflektiert“) werden. Die Kinder staunen über das Ergebnis des Faltens und drücken ihre Mühe und Freude etwa so aus: „ich hätte nicht gedacht, dass ich mit ein paar Mal falten mal vor und mal zurück einen Schwan hinkriege“. Es sind vor allem die älteren Grundschul Kinder, die dann wissen wollen, ob „dieser Trick sonst auch geht“. Auf meine Frage, was sie mit „Trick“ meinen, kommen Antworten wie „man muss manchmal ausprobieren, was geht, auch mal zurückgehen und schauen, was man genau gemacht hat und um zu sehen, wie es weiter gehen kann ... und dann fällt einem was Neues ein“. Fast jedes Mal wollen die Kinder selber einen weiteren Schwan falten. Bei ihren Gesprächen während des Faltens wiederhole und paraphrasiere ich einige ihrer Aussagen, wie z.B. „da muss man scharf überlegen, was nach hinten gefaltet wird – da muss man scharf denken, oder?“ - Es liegt nahe, danach zu fragen, was „denken“ bedeutet sowie nach Synonymen, Antonymen und genus proximum sowie differentia specifica zu suchen. Doch so wird diese Frage von den Kindern kaum gestellt. Ich greife ein, nehme ihre eigenen Äußerungen auf und frage, was sie tun, wenn sie meinen zu denken. Dazu haben sie viele Einfälle: „etwas selber hören“, „selber sehen“, „vorstellen von altem Gedachten“, „innerliches Zeichnen“, „nicht nachahmen“ – sie machen sich mit eigenen Worten bewusst, was sie tun, wenn sie denken. Selbstreflexionen auf der Metaebene generieren ein für das Philosophieren konstitutives Selbstverhältnis.

Ergebnis

Bei diesen Beispielen zeigte sich, dass eine solche arrangierte Materialumgebung sowohl zu konkreten als auch zu grundsätzlichen Fragen reizt und somit ein Philosophieren initiieren kann. Beim Gebrauch der Gegenstände werden deren Bedeutung ermittelt und sprachlich ausgedrückt: Es wird sichtlich die Bildung von Begriffen unterstützt. Die Kinder können Intension und Extension der eigenen Begriffe am konkreten Beispiel ausprobieren, sie können ihre eigenen Einfälle und Ausdrücke mit den Begriffen anderer vergleichen und zu abstrahierenden Bestimmungen vorstoßen. „Sich an die Stelle jedes anderen zu denken“ stellt sich unweigerlich ein, wenn Kinder miteinander tätig sind und gegenseitig zu verstehen geben, was sie tun. Wenn sie, wie im letzten Beispiel, das eigene Denken retrospektiv bedenken, sind wichtige Spuren auch für die dritte Maxime Kants gelegt, sich der Stimmigkeit des eigenen Denkens bewusst zu sein. Die Reflexionsübungen, die sich in den Materialsituationen einstellen, sind spontan und authentisch. Diese Erfahrung kann keine gelehrte Methode des Philosophierens ersetzen.

Die Stationen selbst, die ich hier beschrieben habe, konnten innerhalb des Workshops in Karlsruhe nicht mit Kindern vorgeführt werden. Ich präsentierte nur das Material und überließ es den betrachtenden Teilnehmern, sich die Aktivitäten der Kinder vorzustellen und zu überlegen, welche Fragen Kinder selbst aufwerfen und ob die Fragen der Kinder philosophische Gehalte tangieren könnten. Es überraschte, dass die Einfälle der Lehrer sich vielfach mit den Fragerichtungen der Kinder deckten: Die Kinder gelangen vom Konkreten mittels ordnender Versprachlichung zu Vorstellungen, die der Philosophielehrer terminologisch unter Intension und Extension des Begriffs Natur (*nasci!*) subsumiert. Die Kinder sprechen in ihrer Weise von der Stellung des Menschen in der Natur, vom Einfluss des Gebrauchs des Materials auf den Begriff, vom Zusammenhang von Natur und Leben, Während der Philosophielehrer die Sachverhalte von vornherein begrifflich abstrakt fasst, theoretisch positioniert und dialektisch auslotet. Die Reaktionen der Lehrer zeigen, dass sie wohl kaum von ihren Wissensbeständen absehen können, wenn sie das Material in philosophischen Hinsichten betrachten. Kinder gehen nicht-wissend heran und konstruieren auf ihre Weise selbsttätig Wissen über die unruhestiftenden Fragen. Das bedeutet, dass im Arrangement der Gegenstände das Denkpotential intrinsisch angelegt ist. In der unmittelbaren Verwendung der Gegenstände werden die Kinder zu Fragen gebracht (und Antworten), die Erwachsene in eingeübten Denktraditionen inhaltlich und sprachlich auf den Punkt bringen können.

¹ Kant, I.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Hrsg. u. eingel. v. W. Becker. Stuttgart (Reclam) 1983, 165 (§59)

² Vgl. Ritz-Fröhlich, G.: Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbrunn 1992

Zur Autorin: Dr. Mechthild Ralla ist Lehrbeauftragte für Philosophie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Umfrage zur Ausbildung der Lehrer/innen für Philosophie/Ethik in den einzelnen Bundesländern

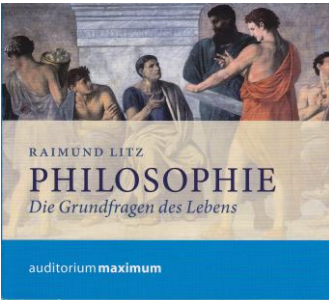
Die in den Mitteilungen 2009 begonnene Umfrage wird hier mit einem weiteren Bundesland fortgesetzt.

Hessen

1.	Welche Studiengänge werden für welche Lehrämter angeboten ?
	<ul style="list-style-type: none"> Philosophie nur für Gymnasien, Ethik für alle Schulformen (aber nur als Erweiterungsfach, teilweise durch berufs begleitende Weiterbildungsmaßnahme)
2.	Welche Fächerkombinationen sind zugelassen?
	<ul style="list-style-type: none"> Philosophie nur als 3. Fach
3.	Welchen Status hat der Philosophie- bzw. „Ethik“-Unterricht“ (z.B. Pflichtfach, Wahrpflichtfach, „Ersatzfach“)?
	<ul style="list-style-type: none"> Ethik als Ersatzfach für diejenigen, die sich aus Religion abmelden; Philosophie kann an einigen Schulen als freiwilliges zusätzliches Fach belegt werden, wenn Religion oder Ethik genommen wurden
4.1	Für welche Klassenstufen wird Philosophie-Unterricht (gemäß Rahmenrichtlinien) angeboten?
	<ul style="list-style-type: none"> Philosophie nur in Sek. II
4.2	Für welche Klassenstufen wird „Ethik“-Unterricht (gemäß Rahmenrichtlinien) angeboten?
	<ul style="list-style-type: none"> In Sek. I und II
5.1	Berechtigt das Staatsexamen (des eigenen Bundeslandes) in Philosophie zum Unterrichten in „Ethik“?
	<ul style="list-style-type: none"> Nein, findet aber de facto statt
5.2	Berechtigt das Staatsexamen (des eigenen Bundeslandes) in „Ethik“ zum Unterrichten in Philosophie?
	<ul style="list-style-type: none"> Nein
6.1	Berechtigt das Staatsexamen (eines anderen Bundeslandes) in Philosophie zum Unterrichten in „Ethik“?
	<ul style="list-style-type: none"> Nein, findet aber de fatco statt.
6.2	Berechtigt das Staatsexamen (eines anderen Bundeslandes) in „Ethik“ zum Unterrichten in Philosophie?
	<ul style="list-style-type: none"> Nein
7.	Ist die Referendarausbildung zu Philosophie und zu „Ethik“ eingerichtet? Wenn ja, an welchen Orten?
	<ul style="list-style-type: none"> Frankfurt, Offenbach, (Fulda wird durch Offenbach mitversorgt) Wiesbaden, Marburg, Kassel, Oberursel, Darmstadt

REZENSIONEN

Audiovisuelle Medien für den Philosophieunterricht

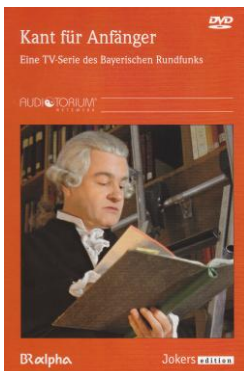


Von **Reinhard Litz**, Dozent im Bereich der Erwachsenenbildung, ist ein schönes Hörbuch erschienen mit dem Titel **Philosophie - Die Grundfragen des Lebens** (*auditorium maximum, Wiss. Buchges., Darmstadt 2009, 77 Min.*). Zwölf Grundfragen der Philosophie (z.B. Was ist Philosophie?, Verstand und Vernunft, Die vier kantischen Fragen: Was kann ich wissen?, Was soll ich tun?, Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?) sind hier in einer allgemeinverständlichen Sprache abgehandelt, so dass die CD in Teilen auch im Einführungsunterricht Philosophie eingesetzt werden kann.

Deutlich anspruchsvoller ist das Hörbuch **Allgemeine Ethik – Eine Einführung** von **Michael Quante** (*auditorium maximum, Wiss. Buchges., Darmstadt 2009, Doppel-CD, 141 Min.*). Es handelt sich hier um eine Lesung von Auszügen aus dem Buch *Einführung in die allgemeine Ethik* des Autors. Auf dem aktuellen Stand der philosophischen Diskussion werden die Grundpositionen der Ethik dargestellt und ihre zentralen Begriffe erläutert. Besonders hilfreich - besonders im Hinblick auf die Anforderungen im Zentralabitur - erscheint mir die Einordnung und Beurteilung der jeweiligen Positionen, die Darlegung ihrer Tragfähigkeit und ihrer Grenzen.

Bei beiden oben genannten Hörbüchern empfinde ich es als gewöhnungsbedürftig, dass sie von Sprechern vorgetragen werden, denen es vor allem auf den Wohlklang der Sprache ankommt; dadurch wird meinen Augen die Authentizität etwas beeinträchtigt. Das ist ganz und gar nicht der Fall beim Mitschnitt der Vorlesung **Mensch und Welt**, die **Wolfgang Welsch** im Wintersemester 21008/09 in Jena gehalten hat (*Auditorium Netzwerk, Müllheim 2010, mp3-Format, 11 Std 26 Min.*) In mündlichem Vortrag wird von den Vorsokratikern bis zur Moderne das ganze Spektrum der Deutungen des Seins der Welt und ihrer Erkennbarkeit entfaltet, das seinen Höhepunkt im „Ding an sich selbst“ bei Kant erfährt. Leistungsfähige Kurse könnten in Teilen von dem lebendigen Vortrag Welschs profitieren, dem man die Bewegung des Denkens jederzeit anmerkt.

Gut für den Unterricht geeignet sind auch Ausschnitte einer Vortragsreihe der Lindauer Psychotherapiewochen 2009, in denen **Michael Pauen** einem erwachsenen Laienpublikum **Werte, Moral und Gewalt** erläutert (*Auditorium Netzwerk, Müllheim 2009, mp3-Format, 3 Std 48 Min.*). Hier beeindruckt vor allem die Klarheit und Anschaulichkeit, mit der der an der Berliner Humboldt-Universität lehrende Philosoph das Problem der Willensfreiheit darstellt.



Ebenfalls bei *Auditorium Netzwerk* erschienen ist eine DVD mit den beiden verdienstvollen TV-Produktionen des **Bayerischen Rundfunks** über Kant (**Kant für Anfänger**, Müllheim 2008, 2 Std. 30 Min.). Jeweils in fünf Folgen werden in Spielszenen und fiktiven Dialogen die Kants Erkenntnistheorie (*Sophies Ausflug in die Philosophie*) sowie dessen Ethik (*Kant, Sophie und der kategorische Imperativ*) entfaltet. Die Szenen lassen sich ausgezeichnet im Unterricht einsetzen.

Bernd Rolf

**Christoph Horn, Jörn Müller, Joachim Söder (Hrsg.): Platon-Handbuch.
Leben - Werk - Wirkung. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart 2009; 537 S.**



Das sehr umfangreiche Werk ist ein gut geschriebenes Fachbuch, das über das Leben Platons, die (vermutete) Chronologie seiner Werke, Einflüsse und Nachwirkungen, zentrale Themen und Stichwörter Aufschlüsse gibt. Es ist kein Roman und keine Erzählung, trotzdem angenehm zu lesen. Die Autoren der einzelnen Kapitel nehmen den Leser mit auf den Weg der Analyse: Sie legen dar, auf Grund welcher Platon-Texte sie ihre Erkenntnisse gewonnen haben, indem sie die entsprechenden Dialogteile analysieren, so dass der Leser sie selbst nachprüfen kann. Da die einzelnen Kapitel von verschiedenen Autoren stammen (33, weitestgehend Wissenschaftler), sind Stil und Argumentationsweise unterschiedlich, im Ganzen aber

gut verständlich. Wegen dieser Vielfalt der Autoren kommt es stellenweise zu unterschiedlichen Deutungen, wodurch das Verständnis insgesamt erweitert wird.

Das Buch ist sowohl für Einsteiger geeignet, die Platon näher kennen lernen wollen, als auch für Fortgeschrittene und zur Vertiefung. In allen Kapiteln werden außer der Analyse des jeweiligen Verfassers der aktuelle wissenschaftliche Forschungsstand und abweichende Sichtweisen mitgeteilt. Im Anschluss an jedes Kapitel findet sich eine Liste mit der verwendeten Sekundärliteratur.

Um Platons Schülerschaft zu kennzeichnen, wird im 1. Kapitel in Umrissen der geschichtlich-gesellschaftliche Kontext dargestellt: Peloponnesischer Krieg, Aufstieg Makedoniens, politische Bildung der männlichen Jugend durch die Sophisten ... Die erste ganz erhaltene Biographie Platons stammt erst aus dem 2. Jahrhundert nach Christus. Weitere Biographien bzw. deren Fragmente werden kurz charakterisiert, z. T. durch Kostproben.

Im 2. Kapitel befasst sich der Autor abwägend und kritisch mit verschiedenen Ausgaben von Platons Werken und mit deren Authentizität und Chronologisierung, deren Ergebnis eine nach heutigem Erkenntnisstand einigermaßen gesicherte Chronologie der Werke ist.

Zur so genannten ungeschriebenen Lehre werden zwei Forschungsrichtungen genannt: die einen sagen, Platon habe absichtlich bestimmte Aspekte seiner Lehre der schriftlichen Fixierung entzogen; seine Lehre sei aber in allen Werken enthalten; andere behaupten, es gebe die ungeschriebene Lehre, aber sie sei nicht mitteilbar.

Im 3. Kapitel erhält der Leser Einblick in die „**Kontexte der Philosophie Platons**“. Platon kannte sich aus in Musik, Rhetorik, Grammatik, Poesie, Poetologie, in der vorsokratischen und sokratischen Tradition und in der Weisheit des Orients und Ägyptens. Er betrieb nicht Philosophiegeschichte, sondern warf Fragen und Probleme früherer Philosophie erneut auf; denn alter Logos galt ihm nicht als Wahrheit; es müssen im Gespräch entwickelte Begründungen hinzu kommen. Platon beabsichtigte die „allmähliche Integration der Philosophie als eigenständige Disziplin in das kulturelle Leben Athens“ (S.62) ...

Sokrates' Einfluss auf Platon ist nicht genau festzustellen; seine Suche nach Wahrheit, seine Methode der kritischen Prüfung, seine Lebensweise, seine Sorge um die Seele der Gesprächspartner, seine Rationalisierung der Ethik haben insbesondere auf Platon eingewirkt und sind von ihm weiter entwickelt worden. Indem Platon seinen Lehrer als Hauptgesprächspartner in vielen Dialogen auftreten lässt, hat er damit seine Verehrung zum Ausdruck gebracht.

Ein weiterer Abschnitt informiert ausführlich über die Lehrtätigkeit der Sophisten und deren Bedeutung für das Bildungsbedürfnis der demokratisierten Gesellschaft: Ziel der Bildung ist

die aktive Teilnahme am öffentlichen Leben. Dazu ist Kenntnis des geschriebenen Rechts nötig. Während die Vorsokratiker und Platon nach dem Sein und nach allgemein gültiger Erkenntnis streben, geht es den Sophisten um Meisterung des Lebens. Platons Philosophie ist als Gegenentwurf zur Vorstellung der Sophisten zu verstehen. Rhetorik ist bei Platon nicht Mittel zur Durchsetzung eigener Interessen, sondern Mittel dialektischen Erkenntnisgewinns. Sie wird zum Dienst an der Stadt und an den Bürgern (z.B. in der „Apologie“).

Im Abschnitt „**Politik, Demokratie**“ erörtert der Verfasser das Spannungsverhältnis zwischen traditioneller Adelsethik und Wertvorstellungen der Demokratie: nach Platon findet man das Recht nicht durch Übereinkunft, sondern durch Kenntnis eines universellen Phänomens, das den Übereinkünften vorausgeht: Gerechtigkeit, die jedem das Seine zuweist, stiftet Ordnung in der Gemeinschaft und Glück des Einzelnen. Politik wird so Sache der Philosophie.

Was die Ausführungen der Verfasser überzeugend erscheinen lässt, ist die Tatsache, dass immer wieder Quellen und andere Kommentatoren zustimmend oder ablehnend herangezogen werden.

Im 4. Kapitel befasst sich der Verfasser mit dem **technê-Begriff**. Technê-Wissen ist nicht bloßes know-how, sondern setzt eine Theorie voraus, nach der man Sachverhalte und Ereignisse auf ihre Erklärungsgründe zurückführen kann (z.B. Medizin-technê setzt eine Theorie des Körpers voraus; in der Ethik „systematisches Wissen von der Seele und den Faktoren ihres Gut-Verfasstseins“ (S.114). Aufgabe der Politik ist die Ordnung der Polis mit dem Ziel der bestmöglichen Verfasstheit der Seele aller Bürger. **Epistêmê** bezieht sich in späteren Texten auf eine höhere Schicht von Realität, die unabhängig ist von perspektivischen Einschränkungen; es ist Wissen auf der Grundlage von geklärten Begriffen und der unverstellten Gegebenheit von Sachverhalten, d.h. auf der Grundlage von Ideen. Da verschiedene Autoren einzelne Themen bearbeitet haben, kommt es stellenweise auch zu unterschiedliche Deutungen, z.B. bei der Konzeption der Ideen: Seinsweise der Idee des Guten über allem Seienden, als Einheit, als Grund der anderen Ideen, jeweils mit Bezug auf Textstellen aus unterschiedlichen Werken Platons.

Im folgenden Abschnitt unterscheidet der Autor zwei **Seelenbegriffe** bei Platon: einen religiös inspirierten mit der Vorstellung der Seelenwanderung, der von der Orphik und dem Pythagoreismus herkommt, und einen philosophisch-analytischen: zu „Seele“ gehören Leben, Wachstum, Erkennen, Wahrnehmen, Streben. Auf letzterem beruht die Identität des Menschen. Im Spätwerk werden beide Begriffe nebeneinander gebraucht; erst dort erhält „Seele“ auch eine kosmische Dimension („Weltseele“). Der Verfasser kommt zu dem Ergebnis, dass bei Platon keine zusammenhängende Seelenlehre nachzuweisen sei, auch keine kontinuierliche Entwicklung der Seelenlehre.

Zum Thema **Moralphilosophie** weist der Verfasser auf, dass Platon keinen Ausdruck für moralisches Gutsein oder moralisches Sollen hat: agathon und parallele Wörter bezeichnen funktional Gutes oder Nützlich, nicht moralisch Gutes. Auch die „Idee des Guten“ meint nicht ein moralisch schlechthin Gutes, sondern eine vollkommene Entität.

Platons **politisches Modell** nach dem Text der „Politeia“ wird ausführlich referiert. Der Autor fragt kritisch, ob der skizzierte Staat überhaupt existieren kann, da wichtige Institutionen wie Außen-, Innen- und Wirtschaftspolitik fehlen, ob die autoritäre Rollenzuweisung der Menschen zu Ständen nicht eine Kooperation der Bürger verhindere. Er zeigt auf, wie die politische Philosophie Platons sich von der „Politeia“ bis zu den „Nomoi“ verändert und damit realistischer wird.

Beim Aspekt **Recht** geht es zentral um den Gerechtigkeitsbegriff: Gerechtigkeit ist Maß und Ordnung gemäß dem Prinzip der „proportionalen Gleichheit“ (S. 182). Der Gesetzgeber orientiert sich an der vernünftigen Seinsordnung, wie sie sich in der Bewegung der Himmelskörper

zeigt (Nomoi). Das positive Recht steht also nicht im Gegensatz zur Natur, wie die Sophisten behaupten, sondern setzt das Naturgesetz in das menschliche Leben um. Modern erscheinen Platons Ausführungen zum Strafrecht: Strafe ist zukunftsorientiert; man hofft auf Besserung des Täters und Abschreckung anderer. Allerdings: für den uneinsichtigen Täter wird die Todesstrafe verlangt.

Laut Verfasser findet man bei Platon „die erste extensive Reflexion auf das **Verhältnis von Körper und Seele** in der abendländischen Literatur“ (S.191; Hervorhebung M.M.). Er konstatiert eine Entwicklung: Während in den Frühdialogen ein Dualismus von Körper und Seele vorliegt, wird im Spätwerk der Körper als geeigneter Partner zur Unterstützung der Seele gesehen: die runde Kopfform ist durch die kreisenden Denkbewegungen der Vernunft bedingt (Timaios). Die Vernunftseele ist das eigentlich Göttliche im Menschen. Deskriptiv gesehen, steht er in der Mitte zwischen Göttlichem und Sterblichem; normativ gesehen, ist Menschsein erst in der höchsten Vollendungsform erreicht, die nur der Philosoph erkennt.

Auch in der **Kosmologie** (Timaios) geht es um die Stellung des Menschen in der Welt. Der Demiurg hat den Kosmos nach dem Vorbild der Ideen vernünftig geordnet, so dass nichts durch Zufall geschieht.

Bei der Erörterung von **Sprache** handelt es sich um die Antithese von konventionalistischer und naturalistischer Sprachtheorie. Dabei ist Platons Kritik an Geschriebenem interessant: ein geschriebener Text schwäche das Erinnerungsvermögen; außerdem könne Geschriebenes nicht auf Fragen antworten. Im Dialog dagegen könne ein Gedanke weitergeführt werden. – Das wird oft als Argument für die sog. ungeschriebene Lehre Platons verwendet, lässt sich aber auch damit erklären, dass Platon den Dialog im Erkenntnisprozess favorisiert: beim Durchlaufen der Erkenntnisstufen kann eine neue Erkenntnis aufgehen, muss es aber nicht.

Platon hat keine Theorie des Schönen, aber Beiträge zu einer **Theorie der Kunst**: Kunst, technê, umfasst alle Bereiche des Handelns und Nachdenkens. Im Vordergrund stehen ethisch-politische Aspekte der Bewertung von Kunst. ... Von den Frühschriften bis zu den „Nomoi“ entfalten sich Platons **pädagogische Vorstellungen**. Erziehung ist Führung des Kindes mit dem Ziel richtiger Lebensführung bis hin zur „möglichst großen Angleichung an Gott“ (S.244).

Im 6. Kapitel „**Literarische Aspekte der Schriften Platons**“ fragt der Verfasser, welche jeweilige Dialogfigur die Überzeugungen Platons vertritt bzw. ob das überhaupt der Fall ist, da Platon selbst als Gesprächspartner nicht auftritt. Er nennt das „doktrinäre Anonymität“. Des Weiteren weist er darauf hin, dass die Redeformen in den Dialogen denjenigen ähneln, die für öffentliche Redesituationen formalisiert sind, z.B. der elenchos (Prüfung) ähnelt dem Verhör, das Streitgespräch einer Wettkampfsituation. Er erwähnt, dass in der dialektischen Methode die Fragen so zu formulieren seien, dass sie nur mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten sind (gemäß Aristoteles' Topik). Das spricht gegen die Beobachtung, dass die Gesprächsteilnehmer zu Ja- und Neinsagern degradiert werden.

Im 7. Kapitel wird die **Wirkungsgeschichte** behandelt, angefangen bei den unmittelbaren Nachfolgern Platons in der Akademie bis in die Gegenwart. Der letzte Teil enthält Hinweise auf Forschungsliteratur, Hilfsmittel und elektronische Medien mit genauer Angabe der Fundorte, ferner ein Verzeichnis der Abkürzungen, eine Auswahlbibliografie (zusätzlich zu den hinter jedem Artikel genannten Titeln), die Liste der Autoren, ein Personen- und ein Sachregister.

Die Lektüre dieses Buchs ist ein intellektueller Genuss; es ist durchweg gut verständlich geschrieben, ein Buch, das man jedem Anfänger und jedem Fortgeschrittenen unbedingt empfehlen kann. Störend ist m.E. nur, dass die Anmerkungen nicht in Fußnoten, sondern im Fließtext stehen. Da sie oft sehr lang sind, wird der Lesefluss manchmal erheblich gestört.

Marieluise Mutke

Protokoll der Mitgliederversammlung des Fachverbands Philosophie am 26. September 2009 in der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

Beginn: 17:30 Uhr

Die Tagesordnung wurde rechtzeitig (Mitteilungen Mai 2009) bekannt gegeben. Änderungen der Tagesordnung werden nicht gewünscht.

TOP 1: Tätigkeitsbericht des Vorsitzenden und seiner Stellvertreterin

Herr Dr. Rolf und Frau Dege verweisen u.a. auf folgende Punkte:

Herausgabe der Mitteilungen des Fachverbands (2007 als Festschrift „Orientierung durch Philosophieren“ beim LIT-Verlag, 2009 als gemeinsamer Band mit dem Landesverband NRW);

Durchführung der Essaywettbewerbe 2006-2009 in den Bundesländern außer NRW und Teilnahme an der jeweiligen Winterakademie Essayschreiben in Münster;

Organisation des Welttags der Philosophie am 15.11.07 zusammen mit Roland Henke und der UNESCO in Bonn und Unterstützung der Welttage der Philosophie 2008 und 2009:

Teilnahme an den Veranstaltungen des Forum Fachdidaktik im Mai 2007 in Karlsruhe und im Mai 2009 in Halle;

Organisation der Tagung „Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen“ am 28./29.9.07 in Bad Tölz, Vorbereitung und Organisation des Bundeskongresses 2009 in Karlsruhe;

Organisation der Vorstandssitzungen am 29.09.2007 in Bad Tölz, am 7./8.11.0208 in Kevelaer;

Teilnahme an der Vorstandssitzung der Deutschen Gesellschaft für Philosophie in Essen am 19. Sept. 2008 in Essen;

Kontaktaufnahme mit der BundesARGE Philosophie/Psychologie Österreich in Salzburg (10./11. Nov. 2008) zwecks multilateraler Kooperation (D-Ö-Ch-Südtirol);

Unterstützung des Mindelheimer Philosophiepreises für philosophische Literatur für Kinder/Jugendliche am 19. Mai 2009.

TOP 2: Kassenbericht

Der aktuelle Kassenstand beträgt 5113,55 Euro (bei 773 Mitgliedern). Frau Dr. Reinlein weist darauf hin, dass es beim Einzug eine Reihe von Rückbuchungen gegeben habe, weil nicht alle Landesverbände Änderungen der Mitgliederdaten mitgeteilt haben. Sie bittet darum, Änderungen bei den Daten der Mitglieder zeitnah durchzugeben, spätestens zum Einzug der Mitgliederbeiträge Anfang jeden Kalenderjahres, gerne auch per E-Mail.

Das Finanzamt hat den Gemeinnützigkeitsstatus bis einschließlich 2007 anerkannt. Die nächste Steuererklärung steht 2011 für die Jahre 2008-2010 an.

TOP 3: Bericht der Kassenprüfer

Edgar Fuhrken stellt als Kassenprüfer fest, dass alle Unterlagen vorgelegen haben und die Kasse korrekt geführt wurde. (Der zweite Kassenprüfer, Herr Dr. Pätzold war infolge eines Unfalls daran gehindert, nach Karlsruhe anzureisen.)

TOP 4: Genehmigung der Rechnung für die abgelaufenen Jahre und Entlastung des Vorstands

Edgar Fuhrken stellt den Antrag auf Entlastung des Vorstands. Die Mitglieder des Vorstands werden bei vier Enthaltungen ohne Gegenstimme entlastet.

TOP 5: Wahl des Vorsitzenden

Als Vorsitzender wird einstimmig Dr. Bernd Rolf (Kevelaer) gewählt.

TOP 6: Wahl des Stellvertreters

Als stellvertretende Vorsitzende wird einstimmig Martina Dege (Hamburg) gewählt.

TOP 7: Wahl des Kassierers

Als Kassiererin wird einstimmig Dr. Tanja Reinlein (Mönchengladbach) gewählt.

TOP 8: Wahl des Schriftführers

Als Schriftführer wird einstimmig Felix Lund (Hamburg) gewählt.

TOP 9: Wahl von zwei Kassenprüfern

Als Kassenprüfer werden einstimmig Birgit Coersmeier (Krefeld) und Edgar Fuhrken (Kiel) gewählt.

TOP 10: Festlegung eines Mitgliederbeitrags für Referendarinnen und Referendare

In dem 2000 in Potsdam gefassten Beschluss über die Mitgliederbeiträge war die Kategorie *Referendarinnen und Referendare* nicht vorgesehen. Dem Antrag des Vorsitzenden (s. Mitteilungen, Mai 2009) folgend, beschließt die Mitgliederversammlung einstimmig, in Ergänzung des Beschlusses über die Mitgliedsbeiträge am 23.09.2000 in Potsdam den Mitgliedsbeitrag für Referendarinnen und Referendare auf 8 Euro/Jahr festzulegen.

TOP 11: Beschlussfassung über fristgerecht eingereichte Anträge

Es liegen keine Anträge vor.

TOP 12: Planung für die kommenden Jahre

Als Termin für die nächste Vorstandssitzung wird der 13./14.11.2010 (Fr., 11 Uhr – Sa., 17 Uhr) vorgeschlagen. Frau Dr. Lang erklärt sich bereit, für die Unterkunft in der Akademie Erbacher Hof in Mainz zu sorgen.

Im Jahr 2010 soll auf eine Tagung verzichtet werden, um Rücklagen für die kommenden Tagungen zu bilden.

2011 soll vom Landesverband Rheinland Pfalz auch für die Lehrerinnen und Lehrer in Hessen, Baden-Württemberg und im Saarland ein Tag der Philosophie ausgerichtet werden.

Die nächste Tagung mit Beteiligung des Bundesverbandes soll 2012 in Hamburg stattfinden. Die Mitteilungen des Bundesverbandes sollen weiterhin in Kooperation mit dem Landesverband NRW herausgegeben werden.

Der Wettbewerb Philosophischer Essay soll schrittweise auf alle Bundesländer ausgedehnt werden. Martina Dege übernimmt die Koordination für den Fachverband.

TOP 13: Verschiedenes

Für die Beteiligung von Schulen am Tag der Philosophie (am dritten Donnerstag im November) soll weiterhin geworben werden.

Gerhard Prade, der Vorsitzende der Bundesarbeitsgemeinschaft Philosophie/Psychologie in Österreich, bietet Mitgliedern des Fachverbandes die Teilnahme an der jährlich in der Nähe von Salzburg stattfindenden mehrtägigen Lehrerfortbildung an. Er wirbt für die Beteiligung an einer vom Comenius-Werk geförderten multilateralen Schulpartnerschaft im Jahr 2011, an der sich möglichst je drei Schulen aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol beteiligen sollen.

Ende: 18:55 Uhr

gez. Felix Lund, Schriftführer