

Vorstellungsbildung als didaktisches Prinzip Beispiel einer methodischen Operationalisierung im Philosophie- und Ethikunterricht

Die Kritik paraoptischer Fehlschlüsse, die, wie in diesem Band erörtert¹, aus Missverständnissen der Rolle von Vorstellungen in der Didaktik folgt, beinhaltet keineswegs eine Geringschätzung der Bedeutung von Vorstellungen in Lehr-Lernprozessen. Im Gegenteil führt sie zu einer didaktischen Aufwertung der Vorstellungsbildung, die schließlich in eine allgemeine und spezielle Didaktik der Vorstellungsbildung münden könnte. Dazu soll hier eine erste Skizze anhand der Methode »Gedankenlandkarte« für den Philosophie- und Ethikunterricht vorgestellt werden.

Die Methode »Gedankenlandkarte«

Die »Gedankenlandkarte« ist eine Methode zur Vergegenwärtigung eigener Vorstellungen; sie ist buchstäblich eine Operationalisierung – Handhabbarmachung, Ins-Werk-Setzen – eigener Vorstellungen. Erst durch ihre Operationalisierung verstehen wir selber unsere Vorstellungen oder anders gesagt: erst die Operationalisierung schafft einen epistemischen Zugang zu eigenen Vorstellungen. Vorstellungen werden, präsentiert als Gedankenlandkarte, buchstäblich zu einem (lesbaren) Gegenstand – zu einem Gegen-Stehenden – der kognitiven Auseinandersetzung und damit zu einem Gegenstand, von dem Wissen möglich ist, das bezweifelt werden kann. Vorstellungen als solche können nicht bezweifelt werden, weshalb sie auch kein Gegenstand des Wissens sind; Operationalisierungen sind Gegenstände des Wissens und der kritischen Auseinandersetzung.

Die Methode bildet zudem ab, dass Vorstellungen nicht solipsistisch oder »privat« (Wittgenstein), sondern intersubjektiv zugänglich sind. Eine Vorstellung wird zwar subjektiv präsentiert und erlebt, aber sie ist nur eine Vorstellung, insofern sie auf kognitiven Vorgängen beruht und Gehalte präsentiert, die in intersubjektiv geteilte »Lebensformen«, um den Ausdruck Wittgensteins zu gebrauchen, eingebettet sind. Um eine Vorstellung zu haben, zu der man sich als solcher verhalten kann, um also eine Vorstellung als Vorstellung haben zu können, muss man intentionale Akte des Denkens teilen können; es bedarf der Fähigkeit zur »Theory of Mind«, zur geteilten oder Wir-Intentionalität.² Die intersubjektiv zugängliche Darstellung von Vorstellungen als Gedankenlandkarte eröffnet für andere den Zu-

1 Thyen (2014) im vorliegenden Band

2 Vgl. Thyen (2013), (2010); Tomasello (2002), Tomasello/Carpenter/Call/Behne/Moll (2005); Schmid/Schweikard (2009)

gang zu subjektiven, zu meinen Vorstellungen. Die Operationalisierung entzieht die Vorstellung dem rein Subjektiven³, übersetzt sie von der epistemisch nicht zugänglichen mentalen Präsentation⁴ in den diskursiv zugänglichen Ausdruck.

Bei der Methode »Gedankenlandkarte« handelt es sich zwar buchstäblich um eine Mindmap, aber sie ist von dem, was gewöhnlich unter »Mindmap« verstanden wird, verschieden. Gängige Mindmaps arbeiten mit Begriffen, Ausdrücken und Propositionen; sie arbeiten mit sprachlichen Ausdrücken als solchen und ihren Zusammenhängen. Mindmaps arbeiten mit Begriffen; sie bearbeiten oder analysieren Begriffe nur implizit, nicht explizit. Vorstellungen von Begriffen sind als solche nicht Gegenstand der Mindmap. Gedankenlandkarten übersetzen Vorstellungen von Begriffen in geografische Metaphern.

Die Methode wird in Schritten eingeführt. Zunächst wird darüber informiert, was eine Gedankenlandkarte im Unterschied etwa zu geografischen Landkarten ist, wozu sie nützlich ist und wie sie an die Erfahrungswelt und die Alltagssprache anknüpft. Dann wird ein Beispiel gegeben, das eine Anregung sein kann, nicht mehr. Erfahrungen sowohl in Schule als auch Hochschule zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler bzw. Studierende sehr verschiedene Formate und Stile wählen. Interessant ist dabei, dass eine wirkliche Aufsicht bisher nie gezeigt wurde. Die »Landschaft« erscheint immer in einem Winkel, bei Schülerinnen und Schülern häufig im 45-Grad-Winkel. Bei der Einführung der Methode ist es zweckdienlich auf die Möglichkeit hinzuweisen, unterschiedliche Perspektiven einnehmen zu können. Dann werden die Schritte genannt, nach denen man bei der Erstellung einer Gedankenlandkarte vorgehen kann. Zu ergänzen wäre hier, dass die Wahl der Werkzeuge und Techniken frei gestellt sein kann und sollte. Es ist ebenso eine Bleistiftzeichnung wie ein Aquarell oder eine Collage denkbar.

Im Kontext des Schulbuchs wird die Methode dann an verschiedenen Stellen mit verschiedenen Themen und Aufgabenstellungen eingesetzt. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, bei der Einführung der Methode kleinere Übungen durchzuführen. Etwa eine Sammlung geografischer Metaphern oder Übungen zu Zeichnungen. Eine Zusammenarbeit mit dem Fach Kunst ist erstrebenswert. Den Lernenden fällt es naturgemäß schwer, zu zeichnen, was sie im Allgemeinen nicht zeichnen können – was sie sich nämlich vorstellen.⁵

3 Zur Subjektivität der Vorstellungen vgl. Frege (1892/1986), S. 43–45

4 Hier und im Folgenden ist von »Präsentationen« anstatt, wie üblich, von »Repräsentationen« die Rede, weil »Repräsentationen« nahelegen, es gäbe eine Präsentation, die repräsentiert würde. Vgl. Glasersfeld (1997), S. 157ff. Vorstellungen sind aber keine Re-Präsentationen in diesem Sinn. Es gibt nichts, was sie abbilden, wiedergeben könnten. Einer Vorstellung liegt kein Gegenstand, kein etwas zugrunde, das die Vorstellung repräsentieren könnte.

5 Vgl. Hierzu Sowa (2012a) und Glas (2012) sowie die Beiträge von Hubert Sowa und Bettina Uhlig im vorliegenden Band.

M METHODEN

Gedankenlandkarte

Geografische Landkarten bilden Strukturen der Erdoberfläche ab. Sie zeigen das Gesicht der Erde aus der Vogelperspektive. Jedoch nicht wie eine Fotografie, sondern als lesbarer „Text“, der uns hilft, uns zu orientieren.

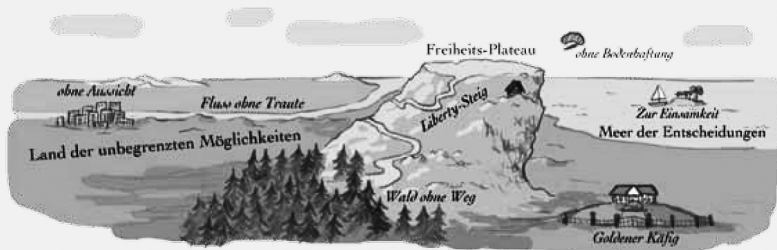
Mit einer Landkarte in der Hand finden wir unseren Weg. Kaum ein anderes Instrument hat den Fortschritt des Menschen so befördert wie Landkarten. Jeder Landkarte ist aber auch vorausgegangen, dass Menschen sich mutig ins Ungewisse aufgemacht haben, um „weiße Flecken“ zu erkunden. Keine Landkarte ist vollständig, man könnte ihr immer noch zahllose Informationen hinzufügen, aber dann ist sie vielleicht nicht mehr lesbar.

Auch eine Gedankenlandkarte ist nicht vollständig. Sie bildet ab, was wir über ein Thema denken und welche Gefühle wir dabei haben. Auf einer

Gedankenlandkarte bringen wir zum Ausdruck, wie wir Zusammenhänge sehen. Sie hilft uns, unsere Gedanken zu ordnen und einander mitzuteilen. Es ist eine Methode, die uns sehen lässt, was wir denken.

Um Gedanken auszudrücken, macht sich die Methode unsere Fähigkeit zunutze, in Metaphern zu denken, in diesem Fall in geografischen Metaphern. Wir sprechen vom „Strom des Lebens“, von den „Niederungen der Existenz“, den „Höhen des Erfolgs“, den „Abgründen der Seele“, der „Unterwelt“. Wir stehen „im Regen“, sind „auf dem Weg“, manche drohen „in Arbeit zu ertrinken“ und vieles andere mehr. Märchen und Filme, wie zum Beispiel „Der Herr der Ringe“, setzen Seelenlandschaften in großartigen Landschaftsbildern in Szene.

Wie kannst du vorgehen?



1. Lasse deine Gedanken zu einem Thema (z.B. Freundschaft, Schule, Liebe, Arbeit, Autorität, Glück etc.) schweifen und übersetze sie in Landschaftsmetaphern.
2. In einer Gedankenlandschaft kann Furcht zum Beispiel als unüberwindliches Gebirge; ein Lebensweg als Weg, Straße, Dschungelpfad, als ruhiger oder wilder Wasserweg; Ziele, Erwartungen und Hoffnungen als Dörfer, Städte, Gärten, Berggipfel, Vergnügungsparks oder Höhlen dargestellt werden. Wähle für dich einen Standpunkt auf der Karte, sodass du ausdrücken kannst, wenn etwas in weiter Ferne liegt oder nah bei dir ist.
3. Die Gedankenlandschaft lässt auch erkennen, in welcher Beziehung deine Gedanken zueinander stehen: Die Hoffnung, einen Gipfel zu erstürmen, kann neben der Angst liegen, in Abgründe zu stürzen; eine Erwartung kann eine Fata Morgana sein.
4. Und schließlich kann es auch auf einer Gedankenlandkarte „weiße Flecken“ geben.

Methode »Gedankenlandkarte« (Quelle: Michaelis et al. 2013, S. 11)

Unsere Alltagssprache weist eine Fülle von geografischen Metaphern auf: Wir stehen vor einem unüberwindlichen Berg, das Wasser steht uns bis zum Hals, wir waten durch Sümpfe, stehen auf dem Gipfel des Erfolgs, wähen uns in Niederungen der Existenz, können den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen, schwimmen in einem Meer der Gefühle, gehen unseren Weg, achten auf die Blumen am Wegesrand, fühlen uns wie Fremde im eigenen Land, erobern neues Terrain, hoffen auf blühende Landschaften etc. Die Methode »Gedankenlandkarte« greift die geografische Metaphorizität der Alltagssprache auf und entwickelt sie zu einem Verfahren der Präsentation von Vorstellungen von Begriffen.⁶ Literatur und Film bedienen sich dieser spezifischen Art geografischer Metaphernbildung. Man denke an Michael Endes Kinderbuch »Jim Knopf und die Wilde 13«, und an seinen Roman »Die unendliche Geschichte«, der geradezu als Beispiel par excellence einer literarisch gestalteten Gedankenlandkarte gelesen werden kann. Er übersetzt Seelen»landschaften« in geografische Metaphern des Landes »Fantasia«. Man denke auch an Shaun Tans »Geschichten aus der Vorstadt des Universums«, das Vorstellungen von Begriffen in geografische Topoi übersetzt.⁷ Und man denke an die Verfilmung von J.R.R. Tolkiens »Der Herr der Ringe«, Filme, die als Übersetzungen existenzieller seelischer Erfahrungen in Landschafts»bilder« gesehen werden können.

Die Methode »Gedankenlandkarte« stellt insofern eine passende methodische Operationalisierung einer Didaktik der Vorstellungsbildung dar, als sie

- die mentale Präsentation von Vorstellungen in (geografischen) Metaphern ausdrückt und damit zur Vergegenwärtigung eigener Vorstellungen gelangen kann;
- die Verknüpfung von Vorstellungen mit Emotionen sichtbar macht; die buchstäbliche Lesbarkeit emotionaler Elemente von Vorstellungen trägt zum Verständnis von Vorstellungen bei;
- den epistemischen Zugang zu Vorstellungen ermöglicht; Vorstellungen werden in Propositionen ausgedrückt, zu denen man Stellung nehmen kann; den Autoren und Autorinnen der Gedankenlandkarte treten ihre Vorstellungen als Gegenstände von Überzeugungen, als Gegenstände des Wissens gegenüber;
- die Verortung von Überzeugungen, buchstäblich einen Standpunkt einzunehmen erlauben; die Perspektive auf die Gedankenlandschaft gibt zugleich den Standort des Autors bzw. der Autorin wieder, die sich in bestimmten Entfernungen zu Elementen seiner bzw. ihrer Karte verortet;

6 Von »begrifflichen Vorstellungen« soll hier ausdrücklich nicht die Rede sein, weil »begrifflich« kein Prädikat ist, das Vorstellungen, die Subjekte empirisch haben, zugeschrieben werden könnte. Die kantische Unterscheidung von anschaulichen und begrifflichen Vorstellungen ist eine analytische bzw. transzendentalphilosophische Unterscheidung, die auf Vorstellungen, die wir tatsächlich haben, keine Anwendung findet, weil unsere Vorstellungen immer sowohl anschaulich als auch begrifflich sind. Vgl. Thyen (2014, im vorliegenden Band).

7 Vgl. hierzu die Beiträge von Caroline Roeder und Egbert Daum im vorliegenden Band

- diskursive (intersubjektive) Zugänge zu Vorstellungen erschließt; die Operationalisierung ist eine öffentlich sichtbare Vergegenständlichung von Vorstellungen, zu der Betrachter sich verhalten können;
- den pragmatischen Gehalt von Vorstellungen, d. h. die Handlungswirksamkeit von Überzeugungen zum Ausdruck bringt, indem sie z. B. Missstände, Erfolge, Wohlergehen, Frieden, Gefahren und Bedrohungen etc. darstellt;
- die Konstruktion von Vorstellungen von Begriffen in einer reflexiven Einstellung zugänglich macht.

In diesem Sinne dienen Gedankenlandkarten dem Aufbau reflexiven Orientierungswissens. Die Merkmale weisen die Methode als fachspezifische Methode für das Fach Philosophie bzw. Ethik aus, für die sie entwickelt wurde. Sie kann aber ohne Schwierigkeiten für andere Schulfächer und, wie Erfahrungen zeigen, hochschuldidaktisch adaptiert werden. Wir bilden handlungswirksame Vorstellungen, indem wir Vorstellungen ausdrücken, darstellen, sie handhabbar machen. Dadurch erst treten sie uns als Gegenstände gegenüber, anhand derer wir uns mit unseren eigenen Vorstellungen und den Vorstellungen anderer diskursiv auseinandersetzen, von denen wir lernen können und die uns anregen, neue, handlungswirksame, Vorstellungen zu bilden und umzubilden.

Erläuterungen der theoretischen Grundlegung

Was tun wir, wenn wir lernen? – Nicht zuletzt die Lernpsychologie hat diese Frage mit durchaus unterschiedlichen Theorien beantwortet.⁸ Im Anschluss an Überlegungen zur Vorstellungsbildung und didaktischen Fehlschlüssen⁹ wollen wir hier anhand der Methode »Gedankenlandkarte« lediglich einen kleinen Beitrag zum Lernen durch Vorstellungsbildung skizzieren. Die lerntheoretischen Implikationen einer Didaktik der Vorstellungsbildung können hier, obwohl in nuce erkennbar, nicht entfaltet werden. Die methodische Operationalisierung der Vorstellungsbildung durch Gedankenlandkarten ist didaktisch interessant, weil sie die Erste-Person-Perspektive lernwirksamer Vorstellungsbildungen in den Fokus rückt und damit einen Beitrag zur Frage leisten kann, wie adaptive¹⁰ Lernumgebungen gestaltet, wie also Passungen von subjektiven Lernvoraussetzungen einerseits und Lernangeboten andererseits gestaltet werden können. Die Aufgabe der Didaktik besteht in der professionellen, prinzipiengeleiteten Operationalisierung lernwirksamer Passungen. Und die »Gedankenlandkarte« ist ein Instrument, diese Passungen sichtbar zu machen, indem sie Vorstellungen zum Ausdruck und Lehrkräften zur Kenntnis bringt und damit Optionen für Impulse, Aufgaben und Material erschließt.

8 Vgl. Edelmann/Wittmann (2012)

9 Vgl. Thyen (2014, im vorliegenden Band)

10 Zu adaptivem Lernen vgl. Felten/Stern (2012)

Didaktische Operationalisierungen der Vorstellungsbildung erweisen sich dort als eine besondere Herausforderung, wo Lernprozesse auf den kompetenten Gebrauch reflexiver Begriffe zielen. Unter reflexiven Begriffen sollen Begriffe verstanden werden, deren Verständnis ein Verständnis der Konstitution der fraglichen Begriffe einschließt. ›Verständnis der Konstitution von Begriffen‹ soll hier nur so viel bedeuten, dass jemand, der einen Begriff versteht, d. h. ihn sinnvoll gebrauchen kann, weiß, dass sein möglicher Gebrauch auf (begrifflichen) Konstruktionen beruht, die grundsätzlich expliziert werden können. Ein Verständnis, ein Wissen von Begriffen macht diese Konstruktion explizit. Gegenstände der Philosophie sind reflexive Begriffe in diesem Sinne; Aufgabe der Philosophie ist die Explikation reflexiver Begriffe.

Alle Begriffe sind Konstruktionen; reflexive Begriffe sind Begriffe, die die Reflexion ihrer Konstruktion implizieren. ›Tier‹ ist ein Begriff. Der Gebrauch dieses Begriffs kann jedoch auch erklärt werden, indem man auf ein Tier zeigt. Reflexive Begriffe können nicht in dieser Weise gebraucht werden. ›Freiheit‹, ›Würde‹, ›Gerechtigkeit‹, ›Wahrheit‹, ›Glück‹, ›Schönheit‹, ›Vernunft‹ werden anders gebraucht, sie entziehen sich einer hinweisenden Definition.¹¹ Es gibt keinen Sachverhalt, auf den gezeigt werden kann. Reflexive Begriffe folgen aus theoriegeleiteten und theoriegestützten spezifischen Konstruktionen im Rückgriff auf Erfahrungen. Schon Kant hatte die Philosophie als Untersuchung von reflexiven Begriffen beschrieben, die zwar notwendig mit der Erfahrung »anheben« aber nicht notwendig aus der Erfahrung »entspringen« müssen.¹² Das bedeutet nicht, dass reflexive Begriffe abstrakter wären als etwa der Begriff ›Tier‹; es heißt nur, dass sich der Gebrauch der genannten Begriffe vom Gebrauch anderer, in diesem Sinne nicht-reflexiver Begriffe unterscheidet.

Die Philosophie ist derjenige Bereich menschlicher Orientierung, in dem reflexive Begriffe verhandelt werden. Insofern ist die Philosophie eine reflexive Wissenschaft und darum auch mehr als eine Wissenschaft.¹³ Philosophieren verlangt jederzeit die (reflexive) Rückbindung ihrer Gegenstände (Begriffe) an Erfahrungen, die zur Konstruktion dieser Begriffe nötigen. Dass dabei der Bereich der Erfahrungen notwendig überschritten wird, ist bei der Aufklärung des Denkens, Erkennens und Handelns unausweichlich. Wir rechnen mit Ideen und Begriffen einer begrifflichen Einheit aller Erfahrungen, die vernünftigerweise aber nicht zu haben ist. »Die menschliche Vernunft hat das besondere Schicksal in einer Gattung ihrer Erkenntnisse: daß sie durch Fragen belästigt wird, die sie nicht abweisen kann, denn sie sind ihr durch die Natur der Vernunft selbst aufgegeben, die sie aber auch nicht beantworten kann, denn sie übersteigen alles Vermögen der menschlichen Vernunft.«¹⁴ Der erste Satz der »Kritik der reinen Vernunft« deutet darauf hin: Begriffe sind Konstruktionen. Inwiefern Begriffe Konstruktionen sind

11 Vgl. Wittgenstein (1953)

12 Kant (1787), B1, S. 45

13 Vgl. Keil (1996)

14 Kant (1781/1787), A VII, S. 11

und in welchem Sinne die Explikation ihrer Konstruktion orientierungswirksam ist bzw. sein kann, ist, bei allen Unterschieden zur Philosophie selbst, auch Gegenstand des Philosophie- und Ethik-Unterrichts.

Der Gebrauch reflexiver Begriffe erfordert eine Kompetenz, die der Philosophie-didaktiker Martens neben Lesen, Schreiben und Rechnen als vierte Kulturtechnik, als »Philosophieren«, beschrieben hat.¹⁵ Der Philosophie- bzw. Ethikunterricht zielt auf diese spezifische Kulturtechnik, auf eine spezifische Orientierungskompetenz, die wir hier reflexive Orientierungskompetenz nennen wollen. Das Wissen, auf das philosophische bzw. ethische Lernprozesse zielen, ist explizites Orientierungswissen; ihr Gegenstand ist der kompetente Gebrauch reflexiver Begriffe. Gegenstand der Philosophie- bzw. Ethikdidaktik ist also die Operationalisierung des Gebrauchs von Begriffen im Bereich reflexiven Orientierungswissens.

Wenn Begriffe Konstruktionen lernender Subjekte sind, dann sind sie in einem spezifischen Sinne flüssig; flüssig, aber nicht beliebig. Sie unterliegen einem Wandel, sie werden gewandelt. Manchmal verändert dieser Wandel ihre Bedeutung oder einen Teil ihrer Bedeutung (›Toleranz‹, ›Freiheit‹, ›Wahrheit‹). Der Wandel von Begriffen ist auf die Veränderung der »Szenen«¹⁶ zurückzuführen, in denen Begriffe gebraucht werden. Um bestimmte Szenen (Erfahrungssituationen) mit Begriffen zu verbinden, müssen diese Begriffe bestimmte Elemente enthalten, die diese Szenen angemessen ausdrücken.¹⁷ Oder anders gesagt: Der Begriff präsentiert, was wir tun, welchen Gebrauch wir von ihm machen, welches Sprachspiel (Wittgenstein) wir spielen, in welche Lebensform (Wittgenstein) wir denkend, sprechend und handelnd eingebunden sind. Die Verwendung des Begriffs ›Freiheit‹ war in der Antike anders als heute ist; Antigone hat, als sie verlangte, ihren toten Bruder beisetzen zu dürfen, nicht reklamiert, was wir im 21. Jahrhundert »Menschenrechte« nennen. Der Ausdruck ›Waldsterben‹ wird im 16. Jahrhundert anders verwendet worden sein als in den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts. Begriffe sind mit Szenen verbunden, sie drücken ein »Benehmen« (Wittgenstein) aus. Aus Sicht des Pragmatismus, wie ihn Charles S. Peirce vertreten hat, sind Begriffe Handlungen.¹⁸ Einen Begriff vorstellen, also eine Vorstellung von ›Gerechtigkeit‹, ›Wahrheit‹, ›Glück‹ haben, bedeutet sich Szenen, Handlungen, Verhalten, ja Gefühle vorzustellen.¹⁹

Vorstellungen von Begriffen im Allgemeinen, aber auch Vorstellungen von reflexiven Begriffen im Besonderen sind also nicht starr, sie sind auch nicht abstrakt in dem Sinne, dass sie von konkreten Dingen buchstäblich abgezogen würden wie ein Abziehbild, sie drücken vielmehr aus, was wir uns vorstellen, wenn wir z. B. an Gerechtigkeit denken. Und da denken wir nicht an etwas Abstraktes,

15 Martens (1996), (2010)

16 Vgl. Thyen (2014, im vorliegenden Band)

17 Vgl. Glasersfeld (1997), S. 138

18 Vgl. Peirce (1878) sowie Pape (2014, im vorliegenden Band).

19 Vgl. beispielsweise zum Begriff »Gerechtigkeit« Oechsle (2012) und zum Begriff »Glück« den Beitrag von Hubert Sowa (2014, im vorliegenden Band).

Starres, sondern wir denken an Szenen, Personen, Verhalten. Begriffe sind Prädikate möglicher Urteile (Kant), sie sind also immer in Szenen, in Präsentationen von Überzeugungen, in Sprachspiele bzw. Lebensformen eingebettet. Zumal reflexive Orientierungsbegriffe können auch nicht ein für allemal gelernt werden. Als verhaltens- oder handlungsregulierende Vorstellungen oder Schemata (Piaget) schließen sie den Wandel im Gebrauch ein. Sie unterliegen, um es mit Piaget auszudrücken, idealerweise einem kontinuierlichen Prozess von fortgesetzten Akkommodationen. Ein Jugendlicher, der, wie in Michael Endes klassischem Bildungsroman »Die unendliche Geschichte« beschrieben, Freiheit zunächst im Sinne von Handlungsfreiheit bzw. Willkür versteht – Ich tue, was ich will! –, akkomodiert durch neue Erfahrungen eine neue Vorstellung, ein neues Schema von Freiheit, das ihn ›Freiheit« nun auch als ›Selbstgesetzgebung« (Autonomie) – Ich tue, was ich wollen kann! – verstehen lässt.

Vorstellungen von Begriffen sind demnach grundsätzlich fluide, flüchtige mentale Präsentationen eines mit Verhalten und Handlungen verbundenen subjektiven Vorstellens. Im Akt des Habens einer Vorstellung sind diese Vorstellungen jedoch bestimmt, wenn auch nicht fest²⁰; sie sind so und nicht anders. Wenn sich jemand die Farbe ›Gelb« vorstellt, stellt er sich nicht auch ›Blau« vor; wenn sich jemand ›Glück« vorstellt, stellt er sich etwas Bestimmtes vor, nämlich das, was er sich augenblicklich vorstellt und nicht, was er sich gestern oder vor einer Woche vorgestellt hat oder was sich ein anderer vorstellt. Die Vorstellung ist immer diese und keine andere Vorstellung.²¹ Die Vorstellung kann komplex sein oder sie kann einfach sein. Bezogen auf die Vorstellung reflexiver Begriffe zielt der Philosophie- und Ethikunterricht auf komplexe Vorstellungen.

Mit der Vorstellung von ›Gerechtigkeit« ist also etwa verbunden, dass sie nach Aristoteles ausgleichend, verteilend; dass sie sozial, dass sie als Fairness verstanden werden kann oder als Das-Seinige-Tun. Sie ist unter diesen Voraussetzungen auch mit Gefühlen (Gerechtigkeitsgefühl, Genugtuung, Empörung, Scham etc.), unzweifelhaft aber mit menschlichem Verhalten und Handeln verbunden, zu dem der Vorstellende intentionale Einstellungen hat: Gerechtigkeit kann, um es in den geografischen Metaphern der Gedankenlandkarte auszudrücken, unerreichbar sein, der Weg zu gerechten Verhältnissen auf unüberwindbare Hindernisse stoßen, Brücken, Untiefen, fruchtbare Landschaften, ein Berg von Aufgaben, Zäune, Gräben, offene Felder – all dies könnte mit der Vorstellung von ›Gerechtig-

20 Peirce (1878) zeigt, dass etwa Descartes' und Leibniz' Unterscheidung von ›klaren« und ›verworrenen« Vorstellungen kein sinnvoller Beitrag zum Verständnis von Vorstellungen ist. Vorstellungen als solche sind Vorstellungen. Das Sprachspiel, ›eine klare Vorstellung haben« oder das Sprachspiel ›eine verworrene Vorstellung zu haben« sind empirisch verständlich und sinnvoll, besagen aber nichts über Natur und Struktur der Vorstellung als solcher, sondern nur etwas über den Gehalt der Vorstellung. Auch eine unklare, verworrene Vorstellung einer Katze ist für das Kind eine klare Vorstellung; es stellt sich die Katze in dem Augenblick, indem es sie sich vorstellt, eben so und nicht anders vor. Auch Kant macht darauf aufmerksam, dass die Rede von verworrenen Vorstellungen irreführend ist. Vgl. Das Gedankenexperiment »Tiger« im Beitrag Thyen (2014) im vorliegenden Band.

21 Vgl. Vendler (1984)

keit verbunden sein; und alle diese Metaphern sind mit Gefühlen, Verhalten und Handlungen verbunden. Weil Vorstellungen Überzeugungen präsentieren, sind sie auch handlungswirksam. Peirce zeigt das am Beispiel des Ausdrucks ›hart‹, den man auf den ersten Blick nicht mit Handlungswirksamkeit in Zusammenhang bringt.²² Ebenso und weit offensichtlicher sind reflexive Begriffe im Fach Philosophie und Ethik handlungswirksam. Sie haben, recht verstanden, ausnahmslos orientierende Funktion; als Prädikate möglicher Urteile, als verhaltens- und handlungsregulierende Vorstellungen von Begriffen, als Vorstellungen von handlungsimpregnierten Szenen – insbesondere im Ethikunterricht – ermöglichen sie reflexive praktische Orientierungen. Ob sich Lernende diese Orientierungen zu eigen machen, liegt nicht in der Verfügung schulischer Lehr-Lernprozesse und naturgemäß nicht in Gedankenlandkarten.

Literatur

- Edelmann, Wolfgang/Wittmann, Simone (2012): Lernpsychologie. 7., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim
- Felten, Michael/Stern, Elsbeth (2012): Lernwirksam unterrichten. Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren. Berlin
- Frege, Gottlob (1892): Über Sinn und Bedeutung. In: Funktion, Begriff, Bedeutung, hrsg. von Patzig, Günther (1986), 6. Auflage. Göttingen, S. 40–65
- Glaserfeld, Ernst von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a. M.
- Kant, Immanuel (1781/1787): Kritik der reinen Vernunft. Auflage B, Werkausgabe Band III. Frankfurt a. M. 1968
- Keil, Geert (1996): Ist die Philosophie eine Wissenschaft? In: Dietz, Simone/Hastedt, Heiner/Keil, Geert/Thyen, Anke (Hrsg.): Sich im Denken orientieren. Für Herbert Schnädelbach. Frankfurt a. M.
- Martens, Ekkehard (1996): Lesen, Schreiben. Rechnen – Philosophieren als vierte Kulturtechnik. Konsequenzen aus Kants Didaktik. In: Dietz, Simone/Hastedt, Heiner/Keil, Geert/Thyen, Anke (Hrsg.): Sich im Denken orientieren. Für Herbert Schnädelbach: Frankfurt a. M., S. 71–83
- Martens, Ekkehard (2010): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. 5. Aufl. Hannover
- Michaelis, Christiane/Schimschal, Thorsten/Thyen, Anke (Hrsg.) (2013), S. 10: Wege – Werte – Wirklichkeiten, 9/10. Lehrwerk für Ethik, Werte und Normen, LER. München
- Oechsle, Juliane: Was ist gerecht? Zur bildhaften Vorstellung und Darstellung abstrakter Wertbegriffe. In: Sowa, Hubert (Hrsg.) (2012), S. 342–356
- Pape, Helmut (2014): Vorstellen als Handeln und Gewohnheit: Die praktisch-semiotische Vernunft der Vorstellungsbilder. Im vorliegenden Band
- Peirce, Charles Sanders (1878): Wie unsere Ideen zu klären sind (*How To Make Our Ideas Clear*). In: Charles Sanders Peirce, Schriften I, Schriften zum Pragmatismus

22 Vgl. Peirce (1878), S. 339ff.

- 656 und Pragmatizismus, hrsg. von Karl-Otto Apel, 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1976, S. 182–214
- Piaget, Jean (1975): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart 1976
- Schmid, Hans Bernhard/Schweikard, David P. (Hrsg.) (2009): Kollektive Intentionalität. Eine Debatte über die Grundlagen des Sozialen. Frankfurt a. M.
- Sowa, Hubert (Hrsg.) (2012): Bildung der Imagination, Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen
- Sowa, Hubert (2012a): Darstellbarkeit und Verständlichkeit innerer Bilder. Grundrisse eines Theorierahmens für bildhermeneutische Forschungen im Felde imaginativer Bildleistungen. In: Sowa (2012), S. 147–175
- Sowa, Hubert (2014): Kooperative Vorstellungsbildung als didaktisches Prinzip. Handlungsaufbau, Resonanz und Überzeugungskraft in Imaginationsprozessen. Im vorliegenden Band
- Thyen, Anke (2010): Grundzüge einer Anthropologie des Inter-Subjekts. In: Gerhard, Volker/Nida-Rümelin, Julian (Hrsg.): Evolution in Natur und Kultur. Berlin/New York, S. 261–289
- Thyen, Anke (2013): Anthropologie der Wir-Kultur. In: Heusser, Peter/Weinzirl, Johannes (Hrsg.): Medizin und die Frage nach dem Menschen – Wittener Kolloquium für Humanismus, Medizin und Philosophie (Band 1). Würzburg, S. 51–68
- Thyen, Anke (2014): Vorstellungen haben keine Streifen – Hintergründe zum Problem paraoptischer Fehlschlüsse in der Didaktik. Im vorliegenden Band
- Tomasello, Michael (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a. M.
- Tomasello, Michael/Carpenter, Malinda/Call, Josep/Behne, Tanya/Moll, Henrike (2005): Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. In: Behavioral and brain Sciences (2005) 28, S. 675–735
- Vendler, Zeno (1984): The Matter of Minds. Oxford
- Wittgenstein, Ludwig (1953): Philosophische Untersuchungen. In: Werkausgabe Band 1. 1. Aufl. Frankfurt a. M. 1984