



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Film im Philosophieunterricht –  
Anschaulich philosophieren mit dem Medium Film“

verfasst von / submitted by

Nina Sophie Neyer, BA BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 199 506 525 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)  
UF Deutsch  
UF Psychologie und Philosophie Lehrverbund

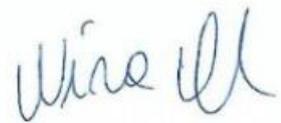
Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Donata Romizi, M.A.



## Plagiatserklärung

Hiermit erkläre ich, Nina Neyer, die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. In-Text-Zitationen ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur Nicht-Bewertung der gesamten Lehrveranstaltung führt und der Studienprogrammleitung gemeldet werden muss. Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben.



Wien, am 20. Mai 2021

Nina Neyer, BA BEd



## **Danksagung**

Ich möchte mich zuallererst bei meiner Betreuerin Ass.-Prof. Dr. Donata Romizi, M.A. für ihre Unterstützung und Flexibilität bedanken. Sie gab mir hilfreiche Anregungen, ließ mir aber dennoch genug Freiraum.

Ich danke meinen Eltern und Großeltern, die bereits mein ganzes Leben hinter mir stehen und immer für mich da sind. Sie haben mich auch während meiner Studienzeit unterstützt und mich stets in meinen Entscheidungen bestärkt.

Ich danke meinem Freund Christopher für seine unermüdliche Unterstützung, seine Geduld, seinen Humor und seine motivierenden Worte. Ebenfalls möchte ich mich bei ihm für das Korrekturlesen meiner Arbeit sowie die vielen Tipps, die er mir im Prozess des Schreibens gab, bedanken.

Ich danke Luna und Helios für ihre Zuneigung, die Kuscheleinheiten während des Schreibens und die mentale Unterstützung.

Ich danke meinen Freund\*innen für die Gespräche, das Interesse und den Zuspruch, den ich immer von ihnen erfahren durfte.



# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Das Verhältnis Film – Philosophie</b> .....	<b>6</b>
2.1. Die Anfänge.....	6
2.2. Ist Film Kunst? .....	7
2.3. Zu einer Ontologie des Films .....	8
2.4. Philosophie und Populärkultur .....	11
2.5. Filmphilosophie .....	12
2.6. Unterschiedliche Positionen in der Filmphilosophie.....	14
2.7. Wichtige Vertreter der Filmphilosophie.....	16
2.7.1. Stanley Cavell .....	16
2.7.2. Noël Carroll.....	19
<b>3. Medienpädagogik und Mediendidaktik</b> .....	<b>22</b>
<b>4. Filmdidaktik – Der Einsatz von Filmen im Unterricht</b> .....	<b>25</b>
<b>5. Philosophieunterricht und Philosophiedidaktik</b> .....	<b>29</b>
5.1. Aufgaben und Ziele des Philosophieunterrichts .....	31
5.2. Anschaulich philosophieren im Philosophieunterricht.....	33
5.3. Mediendidaktik im Philosophieunterricht .....	36
<b>6. Philosophieren mit Filmen</b> .....	<b>38</b>
6.1. Der Film im Lehrplan Philosophie .....	39
6.2. Das didaktische Potenzial von Filmen im Philosophieunterricht.....	40
6.3. Der sinnvolle Einsatz von Filmen im Philosophieunterricht.....	42
6.3.1. Vorbereitung/Einstimmung auf den Film .....	42
6.3.2. Vorführung des Films.....	45
6.3.3. Nachbereitung/Auswertung des Films .....	46
6.4. Die Risiken eines Philosophierens mit Filmen.....	47
<b>7. Themenbereiche im Philosophieunterricht</b> .....	<b>49</b>
7.1. Auswahl der Filme auf Basis der Themenbereiche .....	50

<b>8. Themenbereich <i>Recht und Gerechtigkeit</i> – Film: <i>Die zwölf Geschworenen</i> .....</b>	<b>54</b>
8.1. Filmanalyse.....	55
8.1.1. Inhaltsanalyse .....	55
8.1.2. Sequenzprotokoll.....	56
8.1.3. Figurenanalyse .....	61
8.1.4. Analyse der filmischen Gestaltungsmittel.....	67
8.2. Herausarbeitung der philosophischen Themen und Fragen im Film.....	70
8.3. Planung einer Unterrichtsreihe zum Film.....	73
8.3.1. Thema.....	74
8.3.2. Lehrplanbezug .....	75
8.3.3. Methoden.....	75
8.3.4. Lernziele.....	75
8.3.5. Kompetenzen.....	76
8.3.6. Vorwissen und Anknüpfungspunkte .....	77
8.3.7. Problematik des Films .....	77
8.3.8. Stundenplanungen .....	78
8.3.9. Didaktisch-methodisches Vorgehen.....	86
<b>9. Themenbereich <i>Ethik</i> – Film: <i>Gattaca</i>.....</b>	<b>93</b>
9.1. Filmanalyse.....	94
9.1.1. Inhaltsanalyse .....	94
9.1.2. Sequenzprotokoll.....	95
9.1.3. Figurenanalyse .....	99
9.1.4. Analyse der filmischen Gestaltungsmittel.....	103
9.2. Herausarbeitung der philosophischen Themen und Fragen im Film.....	108
9.3. Planung einer Unterrichtsreihe zum Film.....	112
9.3.1. Thema.....	112
9.3.2. Lehrplanbezug .....	112
9.3.3. Methoden.....	112
9.3.4. Lernziele.....	113
9.3.5. Kompetenzen.....	113
9.3.6. Vorwissen und Anknüpfungspunkte .....	115
9.3.7. Problematik des Films .....	115
9.3.8. Stundenplanungen .....	116
9.3.9. Didaktisch-methodisches Vorgehen.....	122

<b>10. Unterrichtsideen zum Themenbereich <i>Erkenntnistheorie</i> – Film: <i>Inception</i>.....</b>	<b>132</b>
<b>11. Unterrichtsideen zum Themenbereich <i>Anthropologie</i> – Film: <i>Ex Machina</i> .....</b>	<b>134</b>
<b>12. Abschlussreflexion .....</b>	<b>136</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>139</b>
<b>Internetquellen .....</b>	<b>158</b>
<b>Filmverzeichnis.....</b>	<b>161</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>162</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>166</b>
Unterrichtsreihe: <i>Recht und Gerechtigkeit</i> .....	166
Unterrichtsreihe: <i>Ethik</i> .....	182
<b>Abstract .....</b>	<b>190</b>



# 1. Einleitung

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, den Einsatz von Filmen im Philosophieunterricht näher zu beleuchten und dabei möglichst praxisnah vorzugehen. Die zu beantwortende übergeordnete Forschungsfrage lautet:

*„Wie kann ein sinnvoller, möglichst gewinnbringender und didaktisch wertvoller Einsatz von Filmen im Philosophieunterricht aussehen?“*

Im Zuge der Beantwortung dieser Forschungsfrage möchte die Arbeit einige Ziele verfolgen. Zu diesen Zielen zählt: Das Zusammenspiel von Film und Philosophie in den Vordergrund rücken, Methoden des anschaulichen Philosophierens vorstellen, mediendidaktische und filmdidaktische Ansätze behandeln, den Einsatz von Filmen im Philosophieunterricht näher beleuchten und dabei, anhand konkreter Stundenbilder, möglichst praxisnah vorgehen.

Obwohl sich die Anfänge der Verbindung von Film und Philosophie bereits im Jahr 1916, durch Schriften des Psychologen und Philosophen Hugo Münsterberg, verorten lassen<sup>1</sup> und das Zusammenspiel dieser beiden Disziplinen durch die Gründung der Filmphilosophie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mittlerweile institutionell besteht,<sup>2</sup> wird im Philosophieunterricht, und auch in anderen schulischen Fächern, von Filmen meist nur wenig Gebrauch gemacht.<sup>3</sup> Die Beschäftigung mit Filmen, sowie mit Filmtheorie, Filmanalyse und Filmästhetik, stellt jedoch einen essenziellen Bestandteil einer allumfassenden medialen Bildung dar und sollte daher auch im Unterricht Verwendung finden.<sup>4</sup> Diese Ansicht teilen auch viele Lehrpersonen, indem sie die Meinung vertreten, dass Filme einen selbstverständlichen Teil der schulischen Bildung und des Unterrichtsgeschehens darstellen sollten.<sup>5</sup>

Diese Arbeit möchte daher aufzeigen, wie fruchtbar der Einsatz von Filmen, insbesondere im Philosophieunterricht, sein kann und hierzu einige konkrete Beispiele ausarbeiten. Dafür wird die Arbeit in zwei Teile, einen theoretischen und einen praktischen Bereich, geteilt. Zu Beginn

---

<sup>1</sup> Vgl. Berys Gaut: „Analytic Philosophy of Film. History, Issues, Prospects“. In: *Philosophical Books* 38, 1997, 145.

<sup>2</sup> Vgl. Dimitri Liebsch: „Philosophie und Film“. In: Liebsch, Dimitri (Hg.): *Philosophie des Films. Grundlagentexte*. Paderborn: Mentis 2005, 8.

<sup>3</sup> Vgl. Matthis Kepser: „Zum Stand schulischer Filmbildung in Theorie und Praxis. Eine Einleitung“. In: Kepser, Matthis (Hg.): *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: Kopaed 2010, 7.

<sup>4</sup> Vgl. Volker Frederking; Ulf Abraham: „Filmdidaktik und Filmästhetik. Einleitung zu diesem Band“. In: Frederking, Volker; Abraham, Ulf (Hg.): *FilmDidaktik und Filmästhetik. Medien im Deutschunterricht 2005 Jahrbuch*. München: Kopaed 2006, 13ff.

<sup>5</sup> Vgl. Petra Anders: „Movies at school?! Zum Einsatz von (Spiel-)Filmen im Unterricht in den USA“. In: Kepser, Matthis (Hg.): *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: Kopaed 2010, 57.

des theoretischen Teils setzt sich die Arbeit mit dem Verhältnis von Film und Philosophie auseinander, da diese Verbindung die Basis und das Kernelement der vorliegenden Masterarbeit darstellt. Hierfür werden relevante Positionen der Filmphilosophie erläutert. Um die Diversität dieser Disziplin zu veranschaulichen, werden unterschiedliche Theorien und Vertreter\*innen vorgestellt, die jedoch nur einen kleinen Auszug darstellen können. Für diese Arbeit wurden u.a. zwei Hauptvertreter der Filmphilosophie, Stanley Cavell und Noël Carroll, gewählt.

Nach dieser kurzen theoretischen Einführung in die Filmphilosophie wird der Fokus auf die Didaktik gelenkt, da es sich hierbei um eine fachdidaktische Arbeit handelt. Hierfür wird in einem ersten Kapitel auf Mediendidaktik eingegangen, weil „Medienkompetenz“ eine Fähigkeit darstellt, die mittlerweile in jedem Lehrplan zu finden ist<sup>6</sup> und den Gegenstand vieler Diskurse darstellt.<sup>7</sup> Mediendidaktik gehört zur allgemeinen Didaktik und ist Teil der Unterrichtstheorie.<sup>8</sup> Beim Lernen mit Medien werden in die Unterrichtsinteraktion zwischen Personen materielle Objekte einbezogen.<sup>9</sup> „Unterrichtsmedien können ebenso wie Unterrichtsmethoden als Instrumente verstanden werden, deren Einsatz dazu beiträgt, die Ziele des Unterrichts zu realisieren“.<sup>10</sup> Von großem Interesse sind dabei die sogenannten Neuen Medien, zu denen im 20. Jahrhundert das Radio, der Fernseher und der Film gehören und mit denen im 21. Jahrhundert digitale Geräte wie Computer, Smartphones und Tablets gemeint sind. Insbesondere seit den 1990er Jahren werden vermehrt Ideen, Konzepte und Methoden entwickelt und erforscht, die sich mit einzelnen Medien und den damit zusammenhängenden, notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen auseinandersetzen.<sup>11</sup> Zweifelsohne zählt auch der Film zu diesen Medien, da er, obgleich er sich nicht mehr der Gruppe der Neuen Medien zuordnen lässt, über didaktische Potenziale verfügt, die bisher oftmals nicht ausgeschöpft wurden.<sup>12</sup> Es ist einige Zeit vergangen, bis in den deutschsprachigen Ländern das Thema der

---

<sup>6</sup> Vgl. Rechtsinformation des Bundes: „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018“. In: *RIS. Rechtsinformation des Bundes. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort* 2021. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>, zuletzt abgerufen am 08.04.2021.

<sup>7</sup> Vgl. Theo Hug: „Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter – Zur Einführung“. In: Hug, Theo (Hg.): *Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*. Innsbruck: University Press 2018, 7.

<sup>8</sup> Vgl. Ingbert von Martial: *Einführung in didaktische Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002, S. 11ff.

<sup>9</sup> Vgl. Ingbert von Martial; Volker Ladenthin: *Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2005, 15.

<sup>10</sup> Ingbert von Martial; Volker Ladenthin: *Medien im Unterricht*, 15.

<sup>11</sup> Vgl. Bettina Heck: *Zwischen Kunst und Politik. Ästhetisch und pragmatisch orientierte Medien-Erziehung im Deutschunterricht*. München: Kopaed 2011, 70.

<sup>12</sup> Vgl. Petra Anders; Michael Staiger u.a.: *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: J.B. Metzler 2019, 21ff.

schulischen Filmbildung und Filmdidaktik in den Vordergrund trat und diesem didaktischen Bereich jene Aufmerksamkeit zuteilwurde, die ihm aus Sicht vieler Lehrpersonen und Didaktiker\*innen zusteht.<sup>13</sup> Schulische Filmbildung kann jedoch nur dann gelingen, wenn sie systematisch und nachhaltig betrieben wird (mittels Filmtheorie und Filmanalyse).<sup>14</sup> Daher widmet sich das Kapitel 4 der Filmdidaktik und den Vorteilen, die ein Arbeiten an und mit Filmen im Unterricht generell birgt. Anschließend wird der Fokus weg von einer allgemeinen Didaktik hin zur Philosophiedidaktik gelenkt.

Im fünften Kapitel steht der Philosophieunterricht im Zentrum und es wird genauer beleuchtet, welche Aufgaben der Philosophieunterricht erfüllt bzw. zu erfüllen hat. In diesem Zusammenhang wird auch auf das anschauliche Philosophieren hingewiesen, welches sich einer immer größeren Beliebtheit im Philosophieunterricht erfreut und eine Vielzahl an Möglichkeiten eröffnet, den Schüler\*innen philosophische Inhalte anhand von sowohl sprachlichen (wie z.B. Märchen und Fabeln) als auch nichtsprachlichen Bildern (wie z.B. Collagen, Spielfilmen und theatralen Formen) zu veranschaulichen und näher zu bringen.<sup>15</sup> Anschauliches Philosophieren stellt den didaktischen Grundsatz dar, auf dem der Einsatz von Filmen im Philosophieunterricht im Rahmen dieser Masterarbeit beruht. Anschauliches Philosophieren funktioniert durch die Verwendung spezifischer Medien, weswegen sich das nächste Unterkapitel der Mediendidaktik speziell im Philosophieunterricht widmet, ehe ein ausführliches Kapitel folgt, welches sich auf die Filmdidaktik im Philosophieunterricht bzw. das Philosophieren mit Filmen konzentriert, da es sich bei dem Film um jenes Medium handelt, welches in dieser Arbeit im Zentrum steht und den Untersuchungsgegenstand darstellt. Der Vorteil eines Einsatzes von Filmen im Philosophieunterricht ist der starke Phänomenbezug des Mediums (das Ausgehen von Alltagserfahrungen und Berücksichtigen empirischer Daten), was laut Ekkehard Martens zu den fünf Methoden des Philosophierens gehört.<sup>16</sup> Neben dem didaktischen Potenzial, welches das Philosophieren mit Filmen birgt, werden auch die eventuellen Probleme und Risiken von Filmen im Philosophieunterricht erläutert, denn der Einsatz von Medien im Unterricht stellt stets eine Herausforderung dar und muss daher gut überlegt und vorbereitet sein.<sup>17</sup> Nach dem allgemeinen Einstieg macht es sich diese Arbeit zur

---

<sup>13</sup> Vgl. Kepser: „Zum Stand schulischer Filmbildung in Theorie und Praxis“, 7f.

<sup>14</sup> Vgl. Kepser: „Zum Stand schulischer Filmbildung in Theorie und Praxis“, 9.

<sup>15</sup> Vgl. Ekkehard Martens: „Anschaulich philosophieren – (wie) geht das?“. In: Brüning, Barbara; Martens, Ekkehard (Hg.): *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*. Weinheim: Beltz 2007, 9ff.

<sup>16</sup> Vgl. Martens: „Anschaulich philosophieren“, 13.

<sup>17</sup> Vgl. Michael Staiger: „Die Tücke der Medien. Medienpraktische Fragen zum Einsatz von Spielfilmen“. In: Frederking, Volker; Abraham, Ulf (Hg.): *Filmdidaktik und Filmästhetik. Medien im Deutschunterricht 2005 Jahrbuch*. München: Kopaed 2006, 179.

Aufgabe, vier konkrete Beispiele zu nennen, in denen ein bestimmter Film mit einem philosophischen Themengebiet verknüpft wird, um so zu veranschaulichen, wie der Einsatz von Filmen im Philosophieunterricht aussehen kann. Daher werden in Kapitel 7, dem letzten Kapitel des theoretischen Teils, die Themen, die Gegenstand des Philosophieunterrichts darstellen, genauer unter die Lupe genommen. Die vier gewählten Themenbereiche orientieren sich einerseits am Lehrplan für Philosophie und andererseits an den vier kantischen Fragen („Was kann ich wissen?, Was soll ich tun?, Was darf ich hoffen?, Was ist der Mensch?“),<sup>18</sup> weil auf diese Weise ein möglichst breites Spektrum der Philosophie im Unterricht abgedeckt wird. Auf Basis der ausgesuchten Themen werden vier konkrete Filme ausgewählt, die als exemplarische Beispiele dienen sollen. Die Kapitel 8 und 9 sind jeweils in dieselben drei Teile gegliedert. Zuerst wird der Film mittels einer Filmanalyse, welche aus Inhaltsanalyse, Sequenzprotokoll, Figurenanalyse und Analyse filmischer Gestaltungsmittel besteht, analysiert. In einem zweiten Schritt werden die philosophischen Themen und Fragestellungen, die der Film aufwirft, herausgearbeitet und interpretiert. In einem letzten, für das Thema und die Fragestellung dieser Masterarbeit zentralen, Schritt wird eine konkrete Unterrichtsreihe, bestehend aus mehreren Philosophiestunden, zu dem jeweiligen Themenbereich und Film geplant. Diese Unterrichtsreihe beinhaltet die Planungen für die einzelnen Stunden sowie die benötigten Materialien (Arbeitsblätter etc.) und soll anhand unterschiedlicher methodischer Zugänge und kreativer Unterrichtsgestaltungen einen praxisnahen Einblick darin bieten, wie der vorgestellte Film im Philosophieunterricht behandelt und mit dem Themenbereich und den philosophischen Inhalten verknüpft werden kann. Da die detaillierte Ausarbeitung aller vier Filme den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, werden zwei Filme genau ausgearbeitet, während die zwei anderen Filme in Kapitel 10 und 11 in aller Kürze vorgestellt und mit möglichen Unterrichtsideen versehen werden. Aufgrund der Tatsache, dass das Thema Filmdidaktik im Philosophieunterricht erst in den letzten Jahren an Popularität gewonnen hat, sind die Publikationen in diesem Bereich überschaubar, insbesondere jene, die sich mit dem konkreten Einsatz von Filmen beschäftigen, auch wenn sie sich mehren. Werke, die einen Praxisbezug aufweisen und Beispiele für die Anwendung von Filmen im Philosophieunterricht nennen und ausarbeiten, gibt es kaum.<sup>19</sup> Andere Unterrichtsfächer, wie beispielsweise das Fach Deutsch, sind in den Bereichen Medien- und Filmdidaktik zukunftsweisend und können bereits eine Vielzahl an Veröffentlichungen, oft auch mit explizitem Praxisbezug, vorweisen.<sup>20</sup> An der

---

<sup>18</sup> Immanuel Kant: *Schriften zur Metaphysik und Logik. Werkausgabe Band VI*. Hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977, 447f.

<sup>19</sup> Vgl. Jörg Peters; Martina Peters; Bernd Rolf: *Philosophie im Film*. Bamberg: Buchner 2006.

<sup>20</sup> Vgl. Kristina Wacker: *Filmwelten verstehen und vermitteln. Das Praxisbuch für Unterricht und Lehre*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2017.

Universität Wien wurden bisher nur zwei Diplomarbeiten verfasst, die sich mit Filmen im Unterrichtsfach Philosophie beschäftigen. Beide unterscheiden sich jedoch in wesentlichen Bereichen von der vorliegenden Masterarbeit. Die eine Arbeit behandelt die Thematik aus einer rein theoretischen Sicht und fügt als empirischen Teil Interviews mit Lehrpersonen an, in denen diese Auskunft über die Sinnhaftigkeit einer Filmdidaktik im Fach Philosophie geben.<sup>21</sup> Die zweite Arbeit widmet sich zwar konkreten Filmbeispielen, sogenannten „Ein-Personen-Filmen“, beleuchtet diese jedoch aus einer rein filmwissenschaftlichen und philosophischen Sicht, ohne auf den tatsächlichen Einsatz dieser Filme im Unterricht Bezug zu nehmen.<sup>22</sup> Diese Arbeit möchte daher die vorliegende Lücke schließen und zu mehr Aufklärung in diesem Bereich beitragen. Es existieren bereits viele wissenschaftliche, mediendidaktische und filmdidaktische Veröffentlichungen, die die Verwendung von Medien im Allgemeinen und von Filmen im Speziellen beleuchten und diskutieren. Viele dieser Publikationen sind rein theoretisch und liefern keine oder kaum praktische Beispiele, an denen sich Lehrpersonen, für die dieses Gebiet Neuland ist, orientieren können und die ihnen den Einstieg in diese neue und andere Form der Didaktik erleichtern können. Für viele Lehrerinnen und Lehrer stellt es möglicherweise eine hohe Hemmschwelle dar, den Unterricht in einem Fach wie Philosophie, in dem traditionell viel mit (Original-)Texten gearbeitet wird, mit Neuen Medien und technischen Geräten zu verknüpfen. Hinzu kommen mangelnde Informationen sowie fehlende Beispiele. Daher macht es sich diese Arbeit zur Aufgabe, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Dafür soll einerseits über die Fruchtbarkeit eines filmischen Einsatzes im Philosophieunterricht sowohl für die Schüler\*innen als auch für die Lehrer\*innen aufgeklärt werden. Andererseits soll dieses Potenzial auch veranschaulicht werden, indem vier konkrete Beispiele ausgearbeitet werden, die zeigen, wie die Auswahl eines Films aufgrund bestimmter, im Unterricht behandelter, philosophischer Themen und die Verwendung eben dieses Films im Unterricht selbst aussehen könnte. Durch die Analyse des Films und die genaue Ausarbeitung der Unterrichtsreihen und Stunden werden den Leser\*innen bereits vollständige Planungsbeispiele an die Hand gegeben, die genau so in der Praxis durchführbar sind oder je nach Bedarf adaptiert werden können. Somit ist es das Ziel dieser Arbeit, zu einer Verbreitung und Anwendung des Mediums Film im Philosophieunterricht beizutragen und dessen Einsatz zu normalisieren, indem gezeigt wird, wie einfach und gewinnbringend Spielfilme beim Philosophieren mit Schüler\*innen eingesetzt werden können.

---

<sup>21</sup> Vgl. Maïke Fischer: *Philosophie und Film. Der Einsatz von Filmen als Medium im Philosophie- und Ethikunterricht*. Universität Wien: Diplomarbeit 2011.

<sup>22</sup> Vgl. Josef Boschitz: *Ein-Personen-Filme im Unterrichtseinsatz. Zeitgenössisches Populärkino als Arbeitsmittel im Schulfach Philosophie*. Universität Wien: Diplomarbeit 2019.

## 2. Das Verhältnis Film – Philosophie

### 2.1. Die Anfänge

Die „Geburt“ des Films wird meist im Jahr 1895 angesiedelt, als die Brüder Louis und Auguste Lumière den Kinematographen, u.a. inspiriert von Thomas Edisons Kinetoskop, entwickelten und erste Filmsequenzen im Keller des Grand Café in Paris der Öffentlichkeit zeigten.<sup>23</sup> Wie wenig die Menschen sich damals vom Film versprachen, lässt sich an dem überschaubaren „Erfolg“ dieser ersten Vorstellung ablesen.<sup>24</sup> „Niemand ahnte damals die gewaltige Zukunft des Kinos, das nun schnell zu einem einzigartigen Siegeszug schritt.“<sup>25</sup> Zu diesen frühesten schwarzweißen, stummen und rein dokumentarischen Kurzfilmen zählen u.a. *Babys Frühstück*<sup>26</sup> und *Arbeiter verlassen die Lumière-Werke*.<sup>27</sup> Erste Spielfilme, die auch über ein Drehbuch verfügten, wurden ab 1896 von Georges Méliès produziert, der das narrative Potenzial des neuen Mediums erkannte und, im Gegensatz zu den Brüdern Lumière, die den Kinematographen in erster Linie als wissenschaftliches Experiment ansahen, vor allem fiktive und phantastische Stoffe auf die Leinwand brachte.<sup>28</sup> Sein bekanntester Film ist *Die Reise zum Mond*,<sup>29</sup> in dem nicht nur die Geschichte und Theatralität, sondern auch der Kinematograph selbst und die damit einhergehenden Möglichkeiten, Lebewesen in Bewegung sowie fremde Länder und Situationen zu zeigen, im Fokus stehen.<sup>30</sup> Méliès entwickelte außerdem viele technische Neuerungen, wie bspw. die Stop-Motion-Technik, die auch in zeitgenössischen Filmen noch Verwendung finden.<sup>31</sup> Im 20. Jahrhundert folgten technische Verbesserungen und Änderungen vom sogenannten Stummfilm (der streng genommen nie wirklich stumm war, da stets Musik dazu gespielt wurde) hin zum Tonfilm, von reinen Schwarzweißfilmen hin zu Farbfilmen, doch die Grundform des Films steht seit dessen Entstehung fest.<sup>32</sup>

---

<sup>23</sup> Vgl. Liebsch: „Philosophie und Film“, 7.

<sup>24</sup> Vgl. Rudolf Harms: *Philosophie des Films. Seine ästhetischen und metaphysischen Grundlagen*. Hamburg: Meiner 2009, 37.

<sup>25</sup> Harms: *Philosophie des Films*, 37.

<sup>26</sup> *Babys Frühstück (Repas de bébé)*, R: Louis Lumière, FRA 1895, 45 Sek.

<sup>27</sup> *Arbeiter verlassen die Lumière-Werke (La Sortie de l'Usine Lumière à Lyon)*, R: Louis Lumière, FRA 1895, 48 Sek.

<sup>28</sup> Vgl. Matthew Solomon: „Georges Méliès. First Wizard of Cinema (1896–1913)“. In: *Moving image* 12 (2), 2012, 187f.

<sup>29</sup> *Die Reise zum Mond (Le Voyage dans la Lune)*, R: Georges Méliès, FRA 1902, 16 Min.

<sup>30</sup> Vgl. André Gaudreault: „Theatralität, Narrativität und ‚Trickästhetik‘. Eine Neubewertung der Filme von Georges Méliès“. In: Kessler, Frank; Lenk, Sabine; Loiperdinger, Martin (Hg.): *KINtop. 2. Jahrbuch zur Erforschung des frühen Films. Georges Méliès – Magier der Filmkunst. Basel/Frankfurt am Main: Stroemfeld/Roter Stern 1993*, 32.

<sup>31</sup> Vgl. Frank Kessler; Sabine Lenk; Martin Loiperdinger (Hg.): *KINtop. 2. Jahrbuch zur Erforschung des frühen Films. Georges Méliès – Magier der Filmkunst. Basel/Frankfurt am Main: Stroemfeld/Roter Stern 1993*, 7ff.

<sup>32</sup> Vgl. Harms: *Philosophie des Films*, 36.

## 2.2. Ist Film Kunst?

Film und Philosophie treffen einige Jahre später das erste Mal aufeinander, als es um die Frage geht, ob Filme respektive manche Filme eine Kunstform sein können.<sup>33</sup> „This is a philosophical question because it concerns the concept of art. Specifically, can the concept of art be applied to some films? That is, can certain films, at least, meet the criterion or criteria requisite for the concept of *art*<sup>34</sup> to be applicable?“<sup>35</sup> Diese Frage erlangte insbesondere Ende des ersten Jahrzehnts im 20. Jahrhundert eine gewisse Dringlichkeit, da sich das Medium Film zu dieser Zeit, in der Ära des Stummfilms, dabei befand, eine größere Sichtbarkeit aber auch einen größeren Einfluss in der Gesellschaft zu erreichen, obwohl es anfangs lediglich als technische Neuerung gesehen wurde. „For a few decades it [film] seemed like nothing more than a new technical device in the sphere of drama, a new way of preserving and retailing dramatic performances.“<sup>36</sup> Doch dieses Denken sollte sich schon bald ändern.

Though it [film] had started as a technological novelty, its practitioners and proponents had higher ambitions for it. They aspired for recognition; they clamored for legitimacy. They no longer wished to be regarded as the poor step-sister of theater. They wanted to be acknowledged as an artform in its own right.<sup>37</sup>

Heutzutage scheint es für die meisten Menschen selbstverständlich, dass es sich bei Film, ebenso wie bei Fotografie, um Kunst handelt.<sup>38</sup> Doch im 20. Jahrhundert standen dieser These viele (philosophische) Stimmen kritisch gegenüber und gestanden dem Film, wie bei allen Neuen Medien, keine Zukunft zu.<sup>39</sup> Der konservative Philosoph Roger Scruton gehörte u.a. zu den Kritiker\*innen, die dem Film den Status einer Kunstform absprachen.<sup>40</sup> Um nachvollziehbar zu argumentieren, dass es sich bei Film um Kunst handelte, beriefen sich viele Theoretiker\*innen auf Aristoteles Philosophische Ästhetik.<sup>41</sup> Ebenso wurde über die Fähigkeit

---

<sup>33</sup> Vgl. Noël Carroll: „Part I – Film as Art. Introduction“. In: Carroll, Noël; Choi, Jinhee (Hg.): *Philosophy of Film and Motion Pictures. An Anthology*. Malden: Blackwell 2006, 7.

<sup>34</sup> Die Kursivsetzungen in direkten Zitaten wurden in der gesamten Arbeit aus den Originalquellen übernommen.

<sup>35</sup> Carroll: „Part I – Film as Art“, 7.

<sup>36</sup> Susanne K. Langer: „A Note on the Film“. In: Carroll, Noël; Choi, Jinhee (Hg.): *Philosophy of Film and Motion Pictures. An Anthology*. Malden: Blackwell 2006, 79.

<sup>37</sup> Carroll: „Part I – Film as Art“, 7.

<sup>38</sup> Vgl. Robert Stecker: „Film as art“. In: Livingston, Paisley; Plantinga, Carl (Hg.): *The Routledge Companion to Philosophy and Film*. London: Routledge 2009, 121.

<sup>39</sup> Vgl. Gertrud Koch: „Schwerpunkt. Philosophie und Film – ein hundertjähriges Verhältnis“. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 43 (3), 1995, 453.

<sup>40</sup> Vgl. Roger Scruton: „Photography and Representation“. In: Carroll, Noël; Choi, Jinhee (Hg.): *Philosophy of Film and Motion Pictures. An Anthology*. Malden: Blackwell 2006, 19ff.

<sup>41</sup> Vgl. Thomas E. Wartenberg; Angela, Curran: „General Introduction“. In: Wartenberg, Thomas E.; Curran, Angela (Hg.): *The Philosophy of Film. Introductory Text and Readings*. Oxford: Blackwell 2005, 2.

des Films, Illusionen zu erzeugen, diskutiert.<sup>42</sup> Während diese Eigenschaft bis ins späte 19. Jahrhundert hinein als positives Qualitätsmerkmal der Kunst hervorgehoben wurde, wurde sie dem Neuen Medium Film als Täuschungseffekt ausgelegt und deshalb als kritisches Argument gegenüber der Kunst ins Feld geführt.<sup>43</sup> Diese Debatte wird in der heutigen Zeit jedoch nicht mehr geführt, da mittlerweile eine populäre und weit verbreitete Meinung darin besteht, dass Kino primär als Unterhaltungsmedium der Kulturindustrie anzusehen sei, welches das Vergnügen der Zuseher\*innen und nicht deren ästhetische Erfahrung als Ziel verfolge.<sup>44</sup>

Weder Korrespondenz noch Referenz zählen für das, was Film in seiner Erfahrbarkeit auszeichnet. Vielmehr wird Kino zunehmend als eine virtuelle Wirklichkeit eigenen Rechts betrachtet, die unsere sinnlichen Reaktionen nicht suspendiert und gleichwohl nicht darauf angewiesen ist, falsche Überzeugungen über die Realität nicht-existenter Dinge zu generieren. Demnach ist Illusionsbildung im und durch Kino auch keine Täuschungskategorie mehr, sondern ein eigenes, ästhetisches Wahrnehmungsfeld.<sup>45</sup>

### 2.3. Zu einer Ontologie des Films

Seit der „Geburt“ des Films beschäftigen sich Philosoph\*innen mit der Ontologie des Films und der Frage danach, was Film, aus philosophischer Sicht, ist.<sup>46</sup> Dieser Wunsch nach einer Klassifikation des Neuen Mediums trat besonders stark zwei Jahrzehnte nach der ersten offiziellen Filmvorführung hervor, was einerseits an dem menschlichen Bedürfnis lag, die unbekannte Neuheit in vertraute Schemata einzuordnen und andererseits an dem Ziel der Filmschaffenden, zu beweisen, dass es sich bei „ihrem“ Medium um mehr als eine sklavische, seelenlose und reproduzierende Technologie handelte.<sup>47</sup> Einer der ersten Philosoph\*innen, der sich mit einer systematischen Philosophie des Films auseinandersetzte, war Hugo Münsterberg in seinem 1916 erschienen Werk *The Photoplay. A psychological study*.<sup>48</sup> Darin argumentierte er, dass Film, vor allem aufgrund seiner spezifischen Bearbeitungsmöglichkeiten (z.B.

---

<sup>42</sup> Vgl. Malcom Turvey: „(Collapsed) Seeing-In and the (Im-)Possibility of Progress in Analytic Philosophy (of Film)“. In: Rawls, Christina; Neiva, Diana; Gouveia, Steven S. (Hg.): *Philosophy and Film. Bridging divides*. New York: Routledge 2019, 11.

<sup>43</sup> Vgl. Gertrud Koch; Christiane Voss (Hg.): „Film und Illusion“. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 54 (1), 2006, 85.

<sup>44</sup> Vgl. Koch; Voss (Hg.): „Film und Illusion“, 86.

<sup>45</sup> Koch; Voss (Hg.): „Film und Illusion“, 86.

<sup>46</sup> Vgl. Noël Carroll: „Part II – What is Film? Introduction“. In: Carroll, Noël; Choi, Jinhee (Hg.): *Philosophy of Film and Motion Pictures. An Anthology*. Malden: Blackwell 2006, 51.

<sup>47</sup> Vgl. Carroll: „Part II – What is Film?“, 51.

<sup>48</sup> Vgl. Don Fredericksen: „Hugo Münsterberg“. In: Livingston, Paisley; Plantinga, Carl (Hg.): *The Routledge Companion to Philosophy and Film*. London: Routledge 2009, 422ff.

Kameraeinstellungen, Schnitt etc.), eine Sichtbarmachung des menschlichen Geistes darstelle und aus diesem Grund keine rein mechanische Reproduktion, sondern eine Möglichkeit der visuellen Veranschaulichung und Vermittlung menschlicher Gefühle und Gedanken sei.<sup>49</sup> Frühe Theoretiker\*innen und Philosoph\*innen, die sich mit Film beschäftigten, nannten als Argument für die Einzigartigkeit des Neuen Mediums meist die Bewegung.<sup>50</sup> Currie definierte Film als „moving pictorial representation“.<sup>51</sup>

So films are moving pictures. But of course they are usually more than that. They contain other elements, notably sound. [...] My point is merely that a minimal definition of the kind *film* requires reference only to moving images, because anything which displays moving images will count as film, whatever other feature it has. Moving pictures are the essence of film.<sup>52</sup>

Ferner entgegneten sie dem oft genannten Vorwurf, Film sei nichts weiter als eine rein fotografische Reproduktion der Wirklichkeit, meist mit dem Argument des Schnitt, der nach Ansicht vieler Filmtheoretiker\*innen und Filmschaffender den entscheidenden Unterschied machte und dafür sorgte, dass Film nicht nur ein Abbild der Realität darstellte, sondern bewusst verändert werden konnte.<sup>53</sup> Im Laufe der Zeit und mithilfe vieler Weiterentwicklungen und Neuerungen konnten Filmsequenzen nicht nur durch den Schnitt, sondern auch durch spezifische Kameraeinstellungen, Kamerafahrten u.a. beeinflusst werden. Zusätzlich zu den Fragen danach, wie die Natur des Films definiert und wie das Neue Medium von verwandten Vertreter\*innen wie dem Theater, der Fotografie und der Malerei abgegrenzt werden konnte, befanden sich Philosoph\*innen auch auf der Suche nach dem „Filmischen“.<sup>54</sup>

The cinematic is the feature or features of the medium that not only distinguish film from adjacent media, but which, in addition, enable film *qua* film to produce art – that is, specifically filmic or *cinematic* art (as opposed to theatrical art that is merely preserved on celluloid).<sup>55</sup>

Bei der Frage danach, was als das genuin Filmische gilt, schieden sich die Geister und es ließen sich bald zwei verschiedene Ansätze ausmachen: Einerseits der Kreationismus, der sich darauf konzentrierte, filmische Realitäten zu kreieren und aus diesem Grund großen Wert auf den

---

<sup>49</sup> Vgl. Hugo Münsterberg: „Defining the Photoplay“. In: Wartenberg, Thomas E.; Curran, Angela (Hg.): *The Philosophy of Film. Introductory Text and Readings*. Oxford: Blackwell 2005, 43ff.

<sup>50</sup> Vgl. Gregory Currie: „The Film Theory That Never Was. A Nervous Manifesto“. In: Allen, Richard; Smith, Murray (Hg.): *Film Theory and Philosophy*. Oxford: Oxford University Press 2009, 46f.

<sup>51</sup> Gregory Currie: *Image and Mind. Film, Philosophy and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press 1996, 2.

<sup>52</sup> Currie: „The Film Theory That Never Was“, 47.

<sup>53</sup> Vgl. Christina Rawls; Diana Neiva; Steven S. Gouveia: „Introduction“. In: Rawls, Christina; Neiva, Diana; Gouveia, Steven S. (Hg.): *Philosophy and Film. Bridging divides*. New York: Routledge 2019, 1.

<sup>54</sup> Vgl. Carroll: „Part II – What is Film?“, 52.

<sup>55</sup> Carroll: „Part II – What is Film?“, 52.

Schnitt und die Montage legte (wichtige Vertreter\*innen sind Rudolf Arnheim, Roman Jakobson und sowjetische Filmemacher\*innen wie Sergei Eisenstein), andererseits der Realismus, dessen Anhänger\*innen (z.B.: André Bazin, Siegfried Kracauer und Stanley Cavell) die fotografische Natur des Films als Möglichkeit sahen, eine neue (reale) Form von Kunst zu etablieren.<sup>56</sup> Die Vertreter\*innen des Realismus vertraten sogenannte Transparenztheorien, die sich gegen eine Theorie der Illusion des Films aussprachen und stattdessen postulierten, dass die Einzigartigkeit filmischer Bilder es uns erlaube, das tatsächliche Objekt zu sehen, welches uns bei der Filmrezeption durch die fotografische Reproduktion gegenwärtig gemacht werde.<sup>57</sup> Eisenstein, dem Kreationismus zugehörig, war einer der wichtigsten frühen Theoretiker\*innen, der die Ansicht vertrat, dass Film die Fähigkeit besäße, Themen, Ideen und Konzepte zu verkörpern und anschaulich zu gestalten.<sup>58</sup> Der Filmemacher wollte mit seinem eigens entwickelten Konzept der Montage seine Theorie des „intellektuellen Kinos“<sup>59</sup> untermauern und präsentieren, was ihm besonders gut in seinem Paradewerk *Panzerkreuzer Potemkin*<sup>60</sup> gelang. Mit der Zeit traten auch immer mehr Fragen in den Vordergrund, die sich explizit mit der Verbindung zwischen Film und Philosophie auseinandersetzten: „There is, however, one question that has become very prominent in philosophical discussions of film: To what extent can film [...] act as a vehicle of or forum for philosophy itself? This is the domain of ‚film as philosophy‘ [...].“<sup>61</sup> Ein weiteres übergeordnetes Ziel der Theoretiker\*innen bestand darin, Akzeptanz für den Film und die Wissenschaft des Films als akademische Disziplin zu erreichen.<sup>62</sup> Die klassische Periode der Philosophie des Films lässt sich von 1916 (dem Jahr, in dem Münsterberg die erste Publikation veröffentlichte)<sup>63</sup> bis 1971 (dem Jahr, in dem Stanley Cavell, der wohl bedeutendste Filmphilosoph, ein Hauptwerk dieses Gebiets herausbrachte)<sup>64</sup> datieren. Im 20. Jahrhundert stellten Beiträge über das Verhältnis Film – Philosophie noch eine Rarität dar, mittlerweile wurden unzählige Abhandlungen zu dem Thema veröffentlicht und viele Philosoph\*innen gelten als Expert\*innen auf diesem Gebiet.<sup>65</sup>

<sup>56</sup> Vgl. Carroll: „Part II – What is Film?“, 52.

<sup>57</sup> Vgl. Richard Allen: „Looking at Motion Pictures“. In: Allen, Richard; Smith, Murray (Hg.): *Film Theory and Philosophy*. Oxford: Oxford University Press 2009, 77.

<sup>58</sup> Vgl. Murray Smith; Thomas E. Wartenberg: „Introduction“. In: Smith, Murray; Wartenberg, Thomas E. (Hg.): *The Journal of aesthetics and art criticism. Special Issue: Thinking through Cinema. Film as Philosophy* 64 (1), 2006, 1f.

<sup>59</sup> Smith; Wartenberg: „Introduction“, 1.

<sup>60</sup> *Panzerkreuzer Potemkin (Броненосец Потёмкин)*, R: Sergei Eisenstein, UdSSR 1925, 63 Min.

<sup>61</sup> Smith; Wartenberg: „Introduction“, 1.

<sup>62</sup> Vgl. Wartenberg; Curran: „General Introduction“, 2.

<sup>63</sup> Vgl. Hugo Münsterberg: *The Photoplay. A psychological study*. Auckland: The Floating Press 1916.

<sup>64</sup> Vgl. Stanley Cavell: *The World Viewed. Reflections on the Ontology of Film*. Cambridge, MA: Harvard University Press 1979.

<sup>65</sup> Vgl. Ralf Beuthan: „Perspektiven einer Philosophie des Films“. In: Leitner, Birgit; Engell, Lorenz (Hg.): *Philosophie des Films*. Weimar: Univ.-Verlag 2007, 19.

## 2.4. Philosophie und Populärkultur

Wie passen Film und Philosophie nun zusammen? Eine verbreitete Ansicht, zu der die Philosophie durch ihre Vorurteile gegenüber dem visuellen Bild selbst beigetragen hat, definiert sie als strenge Disziplin, die sich mit abstrakten Problemen und universalen Prinzipien beschäftigt und weit entfernt von etwas so Konkretem und Unmittelbarem wie dem Film ist.<sup>66</sup>

Philosophers have often portrayed the use of visual images as indicative of a more primitive or childlike form of thought, remote from the austere world of conceptual understanding, only appropriate for those who do not have access to more sophisticated means of expression. In essence, it is thought that images are concrete and particular, whereas philosophy is concerned with the abstract and the universal. This is a prejudice which arguably goes back a long way in philosophy, to the Greek philosopher Plato (c.429–347 BC).<sup>67</sup>

Platons Höhlengleichnis<sup>68</sup> lässt sich als Metapher für eine Filmvorführung lesen.<sup>69</sup> Sowohl die Gefangenen in der Höhle als auch die Kinobesucher\*innen haben ihre Aufmerksamkeit auf die Projektionen an der Wand vor ihnen gerichtet und können Gefahr laufen, die abgebildeten, fiktionalen Bilder für die Realität zu halten.<sup>70</sup> Doch neben den Gemeinsamkeiten bestehen auch Unterschiede, wie bspw. die Tatsache, dass die Zuseher\*innen eines Films sich freiwillig im Kino aufhalten, die Filmsichtung mit einer gewissen Intention (z.B. Unterhaltung, geistige Stimulation etc.) verbunden ist, im Film (im Gegensatz zur Höhle, in der nur Sinneserfahrungen möglich sind) auch abstrakte Ideen kommuniziert werden können und, allem voran, die Zuschauer\*innen über die „Außenwelt“ und die spezifische Natur des Mediums Film Bescheid wissen.<sup>71</sup> Dieses Gleichnis von Platon und die sich daraus ableitende Filmmetapher sollten jedoch nicht als Argument gegen die visuelle Illustration einer bestimmten Position oder eines spezifischen philosophischen Gedankens gelesen werden, sondern im Gegenteil als Argument dafür, da sowohl durch das Gedankenexperiment Platons als auch durch das Medium Film eine Möglichkeit eröffnet wird, philosophisches Denken anschaulich und verständlich zu präsentieren.<sup>72</sup> „Film is (thus) a specifically relevant medium through which to think about

---

<sup>66</sup> Vgl. Christopher Falzon: *Philosophy goes to the Movies. An Introduction to Philosophy*. London: Routledge 2002, 3.

<sup>67</sup> Falzon: *Philosophy goes to the Movies*, 3f.

<sup>68</sup> Vgl. Friedrich Schleiermacher (Hg.): *Platon. Der Staat*. Berlin: De Gruyter 2018, 515f.

<sup>69</sup> Vgl. Constance Penley: *The Future of an Illusion. Film, Feminism, and Psychoanalysis*. Minneapolis: University of Minnesota Press 1990, 61.

<sup>70</sup> Vgl. Mary M. Litch: *Philosophy through Film*. New York: Routledge 2010, 2.

<sup>71</sup> Vgl. Litch: *Philosophy through Film*, 3.

<sup>72</sup> Vgl. Thomas E. Wartenberg: „Beyond Mere Illustration. How Films Can Be Philosophy“. In: Smith, Murray; Wartenberg, Thomas E. (Hg.): *The Journal of aesthetics and art criticism. Special Issue: Thinking through Cinema. Film as Philosophy* 64 (1), 2006, 21.

moral issues. For, as philosophers such as Wittgenstein, Murdoch and Cora Diamond have taught us, how we look, what we see as what (and in what setting), is essential to who we will be, how we will act.“<sup>73</sup> Ein weiterer Grund für eine positive Herangehensweise an das Medium Film aus philosophischer Sicht ist die Tatsache, dass eine lange Tradition der Philosophie darin besteht, sich mit der Populärkultur und dessen Verhältnis zum Individuum auseinanderzusetzen.<sup>74</sup> Im Fall von Aristoteles und Platon handelte es sich bei der zeitgenössischen Populärkultur vorwiegend um Theater und Lyrik, mittlerweile hat der Film diese Disziplinen abgelöst. Ironischerweise äußert sich Platon in *Der Staat* einerseits kritisch gegenüber den herrschenden populären Kunstformen, präsentiert seine Ideen jedoch andererseits in ebendieser Form, in poetischen und dramatischen Dialogen, was wiederum als Argument für eine Verbindung der Populärkultur und Philosophie gelesen werden kann.<sup>75</sup> Sowohl bei Platon als auch bei Aristoteles lassen sich seit Beginn der abendländischen Philosophie Tendenzen erkennen, aus dem alltäglichen Sein mittels (dramatischer) Kunstformen auszubrechen.<sup>76</sup>

## 2.5. Filmphilosophie

Es lässt sich also, trotz der Vorbehalte, die die Philosophie dem Neuen Medium Film anfangs gegenüber hegte,<sup>77</sup> festhalten, dass Kunst, Populärkultur und die Sichtbarmachung philosophischer Fragestellungen und Gedanken mittels (gedanklicher) Bilder schon seit jeher einen Teil der philosophischen Disziplin ausmachen.<sup>78</sup> Dennoch stellte die Zusammenführung von Film und Philosophie in der mittlerweile etablierten Disziplin der Filmphilosophie kein einfaches Unterfangen dar. Noch bevor sich das Verhältnis von Film und Philosophie institutionalisierte, stellten sich viele Theoretiker\*innen, wie bspw. Georg Lukàsc, Walter Benjamin, Georg W. F. Hegel und Theodor W. Adorno, spezifische Fragen bezüglich des Verhältnisses und der Zusammenführung dieser beiden Disziplinen.<sup>79</sup> Die klassische Periode

---

<sup>73</sup> Rupert Read: „Introduction. Film as Freedom: The Meaning of Film as Philosophy“. In: Read, Rupert (Hg.): *A Film-Philosophy of Ecology and Enlightenment*. New York: Routledge 2018, 4.

<sup>74</sup> Vgl. Richard Gilmore: *Doing Philosophy at the Movies*. Albany: State University of New York Press 2005, 2.

<sup>75</sup> Vgl. Gilmore: *Doing Philosophy at the Movies*, 2.

<sup>76</sup> Vgl. Gilmore: *Doing Philosophy at the Movies*, 4.

<sup>77</sup> Vgl. Ralf Beuthan: *Das Undarstellbare. Film und Philosophie, Metaphysik und Moderne*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2006, 9.

<sup>78</sup> Vgl. Murray Smith: „Film Art, Argument and Ambiguity“. In: Smith, Murray; Wartenberg, Thomas E. (Hg.): *The Journal of aesthetics and art criticism. Special Issue: Thinking through Cinema. Film as Philosophy* 64 (1), 2006, 33.

<sup>79</sup> Vgl. Paisley Livingston: *Cinema, Philosophy, Bergman. On Film as Philosophy*. Oxford: University Press 2009, 39.

der Philosophie des Films, die bis ca. 1971 andauerte, kam mit der Etablierung der akademischen Disziplin „Filmtheorie“ zu einem Ende.<sup>80</sup> Die Filmtheorie verfolgte einen spezifischen Ansatz in Bezug auf die Studie von Filmen, was sehr bald zu Kritik führte (es wurden u.a. die einseitige, heteronormative Position der Theoretiker\*innen sowie deren Darstellung der Zuseher\*innen als rein passive, nicht denkende Objekte kritisiert) und schließlich durch eine neue Generation an filminteressierten Philosoph\*innen aufgebrochen wurde, zu denen vor allem Noël Carroll und Stanley Cavell zählten.<sup>81</sup>

[Filmtheorie lässt sich] historisch gesehen [als] eine Abfolge von gegenseitigen Herausforderungen der Philosophie durch den Film und des Films durch die Philosophie [beschreiben]. Aus dem Verzeichnis dieser Herausforderungen ergibt sich zugleich ein Umriss des Feldes der Filmphilosophie in systematischer Hinsicht. [...] [Es gibt] keinen Teilbereich der Philosophie, in dem der Film nicht neue Fragen aufwirft, wie es auch keinen Aspekt des Films zu geben scheint, der nicht im Licht und Zeichen einer philosophischen Fragestellung verstanden werden kann. Filmphilosophie hat es in diesem Sinn immer schon gegeben.<sup>82</sup>

Auch wenn es die Beschäftigung von Philosoph\*innen mit Populärkultur, und demnach auch mit Film, „schon immer“ gegeben hat, so musste sie dennoch lange darum kämpfen, als eigenständige Wissenschaft anerkannt zu werden. Heute stellt die Filmphilosophie ein anerkanntes Teilgebiet der analytischen Philosophie dar,<sup>83</sup> welches vor allem durch seine Interdisziplinarität gekennzeichnet ist und sich mit den unterschiedlichsten Fragen, von Ontologie über Ästhetik bis zur Metaphysik und Erkenntnistheorie, betreffend Film, beschäftigt.<sup>84</sup> Dennoch lässt sich der Anfang der Filmphilosophie als institutionalisiertes Teilgebiet nur schwer festlegen. Meist wird der offizielle Beginn gegen Ende des 20. Jahrhunderts angesiedelt, auch wenn dies je nach geografischem Standort variiert (bspw. hat die Etablierung dieser Disziplin im deutschsprachigen Raum sehr viel länger gedauert als etwa im anglo-amerikanischen oder französischen Raum) und durch diese zeitliche Einteilung frühere Schriften, die sich bereits mit dem Verhältnis von Film und Philosophie auseinandersetzten, außer Acht gelassen werden.<sup>85</sup> Die Tatsache, dass keine einheitliche

---

<sup>80</sup> Vgl. Wartenberg; Curran: „General Introduction“, 2f.

<sup>81</sup> Vgl. Wartenberg; Curran: „General Introduction“, 3.

<sup>82</sup> Lorenz Engell; Oliver Fahle; Vinzenz Hediger; Christiane Voss: „Einleitung. Was ist Filmphilosophie? Ein Versuch in vier Experimenten“. In: Engell, Lorenz; Fahle, Oliver; Hediger, Vinzenz; Voss, Christiane (Hg.): *Essays zur Film-Philosophie*. Paderborn: Fink 2015, 11.

<sup>83</sup> Vgl. Thomas E. Wartenberg: „Film as Philosophy“. In: Livingston, Paisley; Plantinga, Carl (Hg.): *The Routledge Companion to Philosophy and Film*. London: Routledge 2009, 549.

<sup>84</sup> Vgl. Birgit Leitner; Lorenz Engell: „Vorwort“. In: Leitner, Birgit; Engell, Lorenz (Hg.): *Philosophie des Films*. Weimar: Univ.-Verlag 2007, 6f.

<sup>85</sup> Vgl. Liebsch: „Philosophie und Film“, 9f.

Definition zu dem Terminus und der Disziplin Filmphilosophie existiert, rührt u.a. daher, dass es sich bei der Unterscheidung zwischen der Filmphilosophie und der Filmtheorie um eine „fließende Grenze“ handelt, da sich viele Themen der beiden Gebiete überlappen.<sup>86</sup> Während die Philosophie wichtige Aspekte eines Films zum Vorschein bringen kann, kann der Film die Philosophie dazu bringen, über sich selbst und die Fragen, mit denen sie sich beschäftigt, in einer neuen Art und Weise nachzudenken.<sup>87</sup> „Philosophen benutzen Filme [...] häufig als Erläuterung von philosophischen Theorien – Filmtheoretiker nutzen dagegen philosophische Theorien zur Erläuterung von Filmen.“<sup>88</sup> Dennoch gibt es konkrete Unterschiede, welche eine Differenzierung möglich machen, wie bspw. „der Bezug auf bestimmte philosophische Traditionen und deren jeweiliges Methodenideal“<sup>89</sup> oder die unterschiedlich starke Auseinandersetzung mit verschiedenen Filmgenres. Während die Filmtheorie sich allen Genres widmet, konzentriert sich die Filmphilosophie vorrangig auf fiktionale und populäre, zeitgenössische Filme.<sup>90</sup>

## 2.6. Unterschiedliche Positionen in der Filmphilosophie

Auch in der Filmphilosophie selbst lassen sich unterschiedliche Positionen und Rollen, die dem Film im Zusammenhang mit Philosophie zugesprochen werden, ausmachen. Da es keine einheitliche oder offizielle Differenzierung in unterschiedliche Subgruppen gibt, werden in dieser Arbeit Unterscheidungen verwendet, welche sich in gleicher oder ähnlicher Form bei mehreren Autor\*innen finden lassen. Im Groben lassen sich zwei verschiedene Positionen ausmachen. So versteht Knight unter „Philosophie im Film“ die einfachste Form einer Verbindung von Film und Philosophie, indem der Film mehr oder weniger explizit philosophische Probleme präsentiert,<sup>91</sup> wie dies bspw. in *Matrix*<sup>92</sup> der Fall ist.<sup>93</sup> „Film als Philosophie“ ist dieser Definition von Knight sehr ähnlich, bedeutet aber, dass die Filme mehr zu bieten haben, als lediglich philosophische Theoreme zu illustrieren, sondern die

---

<sup>86</sup> Vgl. Lorenz Engell; Oliver Fahle: „Film-Philosophie“. In: Felix, Jürgen (Hg.): *Moderne Film Theorie*. Mainz: Bender 2003, 225.

<sup>87</sup> Vgl. Cynthia Freeland; Thomas E. Wartenberg: „Introduction“. In: Freeland, Cynthia; Wartenberg, Thomas E. (Hg.): *Philosophy and Film*. New York: Routledge 1995, 1f.

<sup>88</sup> Gertrud Koch: „Motion Picture – Bausteine zu einer Ästhetik des Films“. In: Nagl, Ludwig; Waniek, Eva; Mayr, Brigitte (Hg.): *Film denken/ Thinking Film*, Wien: Synema 2004, 51.

<sup>89</sup> Liebsch: „Philosophie und Film“, 10.

<sup>90</sup> Vgl. Wartenberg: „Beyond Mere Illustration“, 19f.

<sup>91</sup> Vgl. Deborah Knight: „Philosophy of Film, or Philosophies of Film?“. In: *Film and Philosophy* 8, 147.

<sup>92</sup> *Matrix (The Matrix)*, R.: Die Wachowskis, USA/AUS 1999, 136 Min.

<sup>93</sup> Vgl. Axel Schulze: *Platon und die „Matrix“ der Wachowskis. Philosophie im Film?* Hamburg: Diplomica 2012.

Zuseher\*innen auch zum Denken anregen können.<sup>94</sup> „Films can provide vivid and emotionally engaging illustrations of philosophical issues, and when sufficient background knowledge is in place, reflections about films can contribute to the exploration of specific theses and arguments, sometimes yielding enhanced philosophical understanding.“<sup>95</sup> Diese Form der Position lässt sich bei Liebsch<sup>96</sup> und Wartenberg<sup>97</sup> als „Film als Philosophie“, bei Mulhal als „Film als Illustration“<sup>98</sup>, bei Falzon als philosophische Fragestellungen, die mittels Leinwand veranschaulicht werden,<sup>99</sup> und bei Livingston als Film, in dem das „Was“ wichtiger ist als das „Wie“<sup>100</sup> finden. Dieser Ansicht steht die Position der „Philosophie des Films“ gegenüber, in welcher es um die dem Film innewohnende, „eigene“ Philosophie geht.<sup>101</sup> Während bei der erstgenannten Form die erzählte Geschichte und die (philosophische) Thematik des Films im Mittelpunkt stehen und das Medium, durch welches der Plot und die damit zusammenhängenden Fragestellungen übermittelt werden, zur Gänze außer Acht gelassen wird (wodurch es keine Rolle mehr spielt, ob das Thema über die Leinwand vermittelt wird, da das Medium an sich nicht von Interesse ist), steht bei der zweiten Form das Medium Film im Vordergrund. Anhänger\*innen dieser Position trauen dem Film mehr zu, als nur bereits bestehende Theorien audio-visuell zu veranschaulichen. Filme fungieren in diesem Fall selbst als Philosoph\*innen und vertreten eine eigene Meinung zu einer spezifischen Thematik.<sup>102</sup> Diese Form der Position findet sich bei Liebsch als „Philosophie des Films“,<sup>103</sup> bei Wartenberg als „doing philosophy“,<sup>104</sup> bei Mulhal als „film as philosophizing“<sup>105</sup> und wird bei Falzon als Möglichkeit des Mediums Film beschrieben, Teil der philosophischen Diskussion zu werden.<sup>106</sup> Filme können einerseits dazu dienen, philosophische Fragestellungen und Theorien zu visualisieren, aber andererseits auch selbst einen Beitrag zu einem philosophischen Diskurs leisten, indem sie nicht nur als Mittel zum Zweck genutzt werden, sondern aufgrund ihrer Einzigartigkeit und den damit zusammenhängenden Möglichkeiten des Mediums in die

---

<sup>94</sup> Liebsch: „Philosophie und Film“, 12.

<sup>95</sup> Paisley Livingston: „Theses on Cinema as Philosophy“. In: Smith, Murray; Wartenberg, Thomas E. (Hg.): *The Journal of aesthetics and art criticism. Special Issue: Thinking through Cinema. Film as Philosophy* 64 (1), 2006, 11.

<sup>96</sup> Vgl. Liebsch: „Philosophie und Film“, 11f.

<sup>97</sup> Vgl. Thomas E. Wartenberg: „Philosophy of Film“. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2008/entries/film/>, 25.11.2008, zuletzt abgerufen am 17.04.2021.

<sup>98</sup> Stephen Mulhal: *On Film*. London: Routledge 2002, 2.

<sup>99</sup> Vgl. Falzon: *Philosophy goes to the Movies*, 7.

<sup>100</sup> Vgl. Paisley Livingston: „Recent Work on Cinema as Philosophy“. In: *Philosophy Compass* 3 (4), 2008, 591.

<sup>101</sup> Vgl. Liebsch: „Philosophie und Film“, 14.

<sup>102</sup> Vgl. Falzon: *Philosophy goes to the Movies*, 6.

<sup>103</sup> Liebsch: „Philosophie und Film“, 14.

<sup>104</sup> Wartenberg: „Beyond Mere Illustration“, 20.

<sup>105</sup> Mulhall: *On Film*, 2.

<sup>106</sup> Vgl. Falzon: *Philosophy goes to the Movies*, 7f.

Subjektposition schlüpfen. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an der Position der „Philosophie des Films“, da eine bloße Verwendung des Films als Mittel zur Illustration dem Medium unrecht tut, das vorhandene Potenzial nicht ausschöpft und vor allem beim Einsatz des Films im Unterricht nicht nur der Inhalt, sondern auch das Kunstwerk selbst im Fokus stehen sollte. Fakt ist, dass beide Positionen einander ergänzen und berücksichtigt werden müssen, da sie das Gleichgewicht zwischen den Gegenständen Film und Philosophie aufrechterhalten.<sup>107</sup>

[D]ie Philosophie des Films [muss] den Film analysieren und dabei das Sichtbare in das Sagbare übersetzen [...]. Die Zeichen des Films wandeln sich dabei zu philosophischen Zeichen – oder umgekehrt: Die philosophischen Zeichen werden als solche des Films um- und zuschreibbar.<sup>108</sup>

## **2.7. Wichtige Vertreter der Filmphilosophie**

### **2.7.1. Stanley Cavell**

the creation of film was as if meant for philosophy – meant to reorient everything philosophy has said about reality and representation, about art and imitation, about greatness and conventionality, about judgment and pleasure, about scepticism and transcendence, about language and expression.<sup>109</sup>

Stanley Cavell (1926-2018) war einer der bekanntesten Filmphilosoph\*innen und galt insbesondere in den USA als wichtigster Vertreter auf diesem Gebiet.<sup>110</sup> Er lässt sich dem Realismus und den Strömungen der fotografischen Transparenz und Postanalyse zuordnen, was bedeutet, dass die Fotografie für ihn das Kernelement des Kinos darstellt.<sup>111</sup> Cavell läutete mit seiner Publikation im Jahr 1971 die Ära der Filmphilosophie ein, weswegen dieses Jahr von vielen Theoretiker\*innen als Beginn der Disziplin gesehen wird. Cavell schaffte es, mit seinen Texten zu zeigen, dass Film ideal dafür geeignet ist, sich mit philosophischen Fragen, die viele Philosoph\*innen schon lange beschäftigen, in einer lebens- und realitätsnahen Art und Weise auseinanderzusetzen, die der analytischen Philosophie möglicherweise abhandengekommen ist.<sup>112</sup> Dies tat er, indem er sich unter anderem fragte, welche Philosophie dem Film angemessen

---

<sup>107</sup> Vgl. Liebsch: „Philosophie und Film“, 48f.

<sup>108</sup> Jutta Georg: „Sichtbares und Sagbares. Anmerkungen zu einer Philosophie des Films“. In: *Perspektiven der Philosophie* 40, 2014, 190.

<sup>109</sup> Stanley Cavell: *Contesting Tears. The Hollywood Melodrama of the Unknown Woman*. Chicago: University of Chicago Press 1996, xii.

<sup>110</sup> Vgl. Ludwig Nagl: „Einleitung. Denken und Kino. Das neue philosophische Interesse am Film“. In: Nagl, Ludwig (Hg.): *Filmästhetik*. Wien: Oldenbourg 1999, 15.

<sup>111</sup> Vgl. Noël Carroll: „Towards an Ontology of the Moving Image“. In: Freeland, Cynthia; Wartenberg, Thomas E. (Hg.): *Philosophy and Film*. New York: Routledge 1995, 70.

<sup>112</sup> Vgl. Jônadas Techio: „The World Viewed and the World Lived. Stanley Cavell and Film as the Moving Image of Skepticism“. In: Rawls, Christina; Neiva, Diana; Gouveia, Steven S. (Hg.): *Philosophy and Film. Bridging divides*. New York: Routledge 2019, 26.

sei: „Kann der Film nicht nur Gegenstand, sondern auch Medium der Kritik sein?“.<sup>113</sup> Des Weiteren war Cavell vor allem auch als Skeptiker zu verstehen,<sup>114</sup> was sich einerseits in seinen Publikationen über populäre Hollywoodfilme, insbesondere Screwball-Komödien, und die darin zentralen Liebesbeziehungen zeigte.<sup>115</sup> Ferner vertrat er die These, dass Film die Verkörperung eines modernen, skeptischen Bildes unseres Verhältnisses zur Welt und zu anderen Personen darstellen könne.<sup>116</sup> Seine intensive Beschäftigung mit klischeehaften Hollywoodfilmen, insbesondere mit den komplementären Genres „Remarriage“ und „Melodrama“, im Rahmen einer akademischen Disziplin wie der Philosophie stieß anfangs auf Unverständnis.<sup>117</sup> Doch wie bereits in vorhergehenden Kapiteln illustriert wurde, beschäftigt sich die Filmphilosophie fast ausschließlich mit fiktionalen und demnach auch zu einem großen Teil mit populären (Hollywood-)Filmen. Cavell setzte sich, wie viele andere Filmphilosoph\*innen, mit der Ontologie des Films auseinander und versuchte, das neue Medium von seinen Nachbar\*innen, der Malerei, der Fotografie und dem Theater, abzugrenzen, um es zu definieren und seine Einzigartigkeit sowie seine besondere Bedeutung auszumachen.<sup>118</sup> Der Filmphilosoph definierte Film u.a. folgendermaßen: „a film is a series of automatic projections of the world past from which the spectator is metaphysically absent.“<sup>119</sup> Da Film seit nunmehr vielen Jahrzehnten zu den gesellschaftlich und wirtschaftlich erfolgreichsten Medien zählt, setzten sich bereits zahlreiche Theoretiker\*innen mit der Frage danach auseinander, was den Reiz und Erfolg des Mediums ausmacht. Cavell gibt drei Gründe an (die alle mit den essenziellen Eigenschaften des fotografischen Films zusammenhängen), die erklären sollen, warum der Film für viele Menschen einen so großen Stellenwert einnimmt. Erstens ermögliche er es uns, dem Druck einer Antwort oder Reaktion zu entkommen (da wir nicht in die Welt, die wir sehen, involviert und daher auch nicht an ihrem Geschehen beteiligt sind), zweitens überwinde der Film, laut Cavell, Subjektivität (was er damit begründet, dass es sich beim Film um einen automatischen, mechanischen Prozess handle) und drittens lindere er die Angst vor dem Solipsismus (indem er ein Symbol präsentiere, welches die Option beinhalte, dass eine Welt außerhalb meiner Person und meines Geistes existiere).<sup>120</sup> Manche

<sup>113</sup> Engell; Fahle; Hediger; Voss: „Einleitung“, 10.

<sup>114</sup> Vgl. Stanley Cavell: *The Claim of Reason. Wittgenstein, Skepticism, Morality and Tragedy*. New York: Oxford University Press 1979, 7.

<sup>115</sup> Vgl. Richard Allen: „Hitchcock and Cavell“. In: Smith, Murray; Wartenberg, Thomas E. (Hg.): *The Journal of aesthetics and art criticism. Special Issue: Thinking through Cinema. Film as Philosophy* 64 (1), 2006, 43f.

<sup>116</sup> Vgl. Techio: „The World Viewed and the World Lived“, 26.

<sup>117</sup> Vgl. Stanley Cavell: „The Thought of Movies“. In: Freeland, Cynthia; Wartenberg, Thomas E. (Hg.): *Philosophy and Film*. New York: Routledge 1995, 15.

<sup>118</sup> Vgl. Stanley Cavell: „Was wird aus den Dingen im Film?“. In: Liebsch, Dimitri (Hg.): *Philosophie des Films. Grundlagentexte*. Paderborn: Mentis 2005, 102f.

<sup>119</sup> Carroll: „Part II – What is Film?“, 54.

<sup>120</sup> Vgl. Carroll: „Part II – What is Film?“, 54f.

Philosoph\*innen lesen aus Cavells Schriften die These heraus, dass das Kino die paradigmatische Ausdrucksform der Moderne sei und sich auch aus diesem Grund viele Personen zum Film hingezogen fühlten.<sup>121</sup> Doch andere Theoretiker\*innen widersprechen dieser Lesart und gehen davon aus, dass das Kino für Cavell die letzte lebendige traditionelle Kunst darstelle, „d.h. die einzige Kunst, die eine relativ stabile Tradition in der Moderne bilden konnte.“<sup>122</sup> Das liegt einerseits daran, dass der Erfolg des Kinos auf lange Zeit nicht hinterfragten Konventionen beruht und andererseits an der Tatsache, dass der Film einen alten Menschheitswunsch verkörpert und wahr werden lässt. Dieser Wunsch besteht darin, die Welt von außen, als quasi objektive\*r Beobachter\*in, betrachten zu können, ohne selbst beteiligt zu sein.<sup>123</sup> Im Zentrum von Cavells Ontologie des Films steht das „ungesehene Sehen“, welches für ihn sowohl die spezifische Form der Filmerfahrung als auch einen der Gründe für die Wichtigkeit des Kinos darstellt. „Wie reproduzieren Filme die Welt auf magische Weise? Nicht, indem sie uns buchstäblich in die Gegenwart der Welt bringen, sondern indem sie uns ermöglichen, die Welt ungesehen zu betrachten.“<sup>124</sup>

Außerdem besteht in dieser Einzigartigkeit des Films, laut Cavell, die einzige Differenz zwischen der Wahrnehmung eines Films (gegenüber dessen Welt wir abwesend sind, was bedeutet, dass wir keinerlei Einfluss auf diese Welt haben) und der Wahrnehmung der Realität (gegenüber deren Welt wir anwesend sind, reagieren müssen und Einfluss nehmen können).<sup>125</sup> Auch die Überwindung der ansonsten zwischengeschalteten Subjektivität aufgrund der automatischen Herstellung von Weltbildern und der damit einhergehende Realitätseindruck sowie die Unmittelbarkeit stellen für Cavell Vorteile dar, obgleich Zuschauer\*innen hier mit ihrer Abwesenheit dafür „bezahlen“ und lediglich eine distanzierte Wiedergewinnung der Welt wiederfinden.<sup>126</sup> Cavell lieferte in seinen Schriften auch interessante Theorien bezüglich des Verhältnisses von Leinwand und Zuschauer (durch die Doppeldeutigkeit des Wortes „screen“ im Englischen), wonach die Leinwand uns nicht nur Projektionen zeige, sondern gleichzeitig auch von dem Gesehenen abschirme.<sup>127</sup> Stanley Cavell lässt sich innerhalb der Filmphilosophie

---

<sup>121</sup> Vgl. Ludwig Nagl: ‚Film and Self-Knowledge‘. Philosophische Reflexionen im Anschluss an Cavell und Mulhall“. In: Nagl, Ludwig; Waniek, Eva; Mayr, Brigitte (Hg.): *Film denken/ Thinking Film*, Wien: Synema 2004, 35.

<sup>122</sup> Thomas Korschil: „Zur Ontologie des Films bei Stanley Cavell. Ein Kommentar zum Beitrag von Ludwig Nagl“. In: Nagl, Ludwig; Waniek, Eva; Mayr, Brigitte (Hg.): *Film denken/ Thinking Film*, Wien: Synema 2004, 47.

<sup>123</sup> Vgl. Korschil: „Zur Ontologie des Films bei Stanley Cavell“, 47.

<sup>124</sup> Stanley Cavell: *Nach der Philosophie. Essays*. Hg. v. Nagl, Ludwig; Fischer, Kurt R. Berlin: Akademie Verlag 2001, 141.

<sup>125</sup> Vgl. Korschil: „Zur Ontologie des Films bei Stanley Cavell“, 47.

<sup>126</sup> Vgl. Korschil: „Zur Ontologie des Films bei Stanley Cavell“, 48.

<sup>127</sup> Vgl. Liebsch: „Philosophie und Film“, 19.

jener Gruppe zuordnen, die eine „Philosophie des Films“ vertritt und daher den Film nicht nur als Medium sieht, welches eine (philosophische) Botschaft überliefert und mit Bildern untermauert, sondern dem Film die Fähigkeit zugesteht, selbst Philosophie zu verkörpern und somit einen eigenen Beitrag zu philosophischen Diskursen zu leisten.<sup>128</sup> Für ihn sind jene Filme die bedeutsamsten, welche das Medium des Films am aussagekräftigsten enthüllen und erkennbar machen.<sup>129</sup> Stanley Cavells Ansicht nach ist es nicht möglich, ernsthaft über Film nachzudenken, ohne Philosophie dabei mitzudenken, ebenso wie die Philosophie den Film als Thema nicht umgehen kann.<sup>130</sup>

### 2.7.2. Noël Carroll

Noël Carroll (\*1947) zählt ebenso wie Stanley Cavell zu den Hauptvertreter\*innen der Filmphilosophie, insbesondere in Amerika, was sich auch an seiner beeindruckenden Liste an Publikationen und seinem dadurch getätigten Einfluss erkennen lässt.<sup>131</sup> Carroll setzt sich in seinen Schriften vor allem mit verschiedenen Aspekten der Ästhetik, sowohl im Film als auch in anderen Kunstformen, auseinander; er lässt sich der analytischen Tradition zuordnen.<sup>132</sup> Ein zentraler Punkt in Carrolls Theorien ist, dass er, im Gegensatz zu vielen seiner Kolleg\*innen, meist nicht von „Film“, sondern von einem „bewegten Bild“ („moving image“)<sup>133</sup> spricht. Als Grund für diese Entscheidung führt er an, dass es sich bei dem mittlerweile gebräuchlichen Terminus des „bewegten Bildes“ um ein transmediales Phänomen handelt, welches nicht nur auf den Film fokussiert ist, sondern auch andere mediale Formen miteinbezieht, da Carroll der Ansicht ist, dass Alternativen zu dem klassischen Film auftauchen werden.<sup>134</sup> Ebenso argumentiert er, dass keine essenzielle Verbindung zwischen einer Kunstform und einem bestimmten Medium bestehe, weswegen der Terminus „Film“ für ihn oft zu kurz greift.<sup>135</sup> Carroll kritisierte in seinen Publikationen oft die Idee des normativen *Essentialismus*, der besagt, dass das Wesen eines Mediums, in diesem Fall des Films, festlegt, welcher Stil in

---

<sup>128</sup> Vgl. Liebsch: „Philosophie und Film“, 19.

<sup>129</sup> Vgl. William Rothman: „Stanley Cavell“. In: Livingston, Paisley; Plantinga, Carl (Hg.): *The Routledge Companion to Philosophy and Film*. London: Routledge 2009, 350.

<sup>130</sup> Vgl. Rothman: „Stanley Cavell“, 345.

<sup>131</sup> Vgl. Jonathan Frome: „Noël Carroll“. In: Livingston, Paisley; Plantinga, Carl (Hg.): *The Routledge Companion to Philosophy and Film*. London: Routledge 2009, 334.

<sup>132</sup> Vgl. Noël Carroll: „Prospects for Film Theory. A Personal Assessment“. In: Wartenberg, Thomas E.; Curran, Angela (Hg.): *The Philosophy of Film. Introductory Text and Readings*. Oxford: Blackwell 2005, 12ff.

<sup>133</sup> Noël Carroll: „TV and Film. A philosophical perspective“. In: *The journal of aesthetic education* 35 (1), 2001, 16.

<sup>134</sup> Vgl. Noël Carroll: *Engaging the moving Image*. New Haven: Yale University Press 2003, xxif.

<sup>135</sup> Vgl. Frome: „Noël Carroll“, 336.

diesem Medium vorherrschen soll.<sup>136</sup> André Bazin legte im Sinne des Realismus die Essenz des Kinos in seiner fotografischen Natur fest.<sup>137</sup> Da Carroll sowohl an Bazin als auch an Rudolf Arnheim Kritik übte, wird er dem Antiessentialismus zugeordnet.<sup>138</sup> Er vertritt die Ansicht, dass Film viele verschiedene Rollen in unserer Kultur einnehmen kann und nicht an eine Rolle gebunden ist.<sup>139</sup> Aus diesem Grund versucht Carroll Film zu definieren, ohne auf das daran gebundene Medium zu rekurrieren. Er nennt fünf notwendige Bedingungen, die gegeben sein müssen, um einen Film als solchen zu identifizieren. Das erste Merkmal kann als „entkörperlichter Blickwinkel“<sup>140</sup> („detached display“)<sup>141</sup> bezeichnet werden. Das bedeutet, dass das Bild, welches einem Publikum präsentiert wird, von dem eigentlichen Objekt, welches es repräsentiert, abgetrennt ist, sodass die Zuschauer\*innen nicht über die Möglichkeit verfügen, ihren Körper in Richtung des gezeigten Objekts zu drehen, da dieses zwar durch den Film optisch erreichbar, aber phänomenologisch von dem Raum abgetrennt ist, in dem sich die Zuseher\*innen befinden.<sup>142</sup> Diese Bedingung des Sehens von Filmen wurde bei Francis Sparshott als „entfremdete Sicht“<sup>143</sup> betitelt. Ein entkörperlichter Blickwinkel reicht jedoch noch nicht aus, um einen Film als solchen zu definieren, da auch ein Gemälde über diese Form des Sehens verfügt. Daher stellt das zweite Merkmal das Potenzial, bewegte Bilder präsentieren zu können, dar.<sup>144</sup> Wichtig ist hierbei, dass ein Film nicht zwangsläufig Bewegung beinhalten muss (da es auch Filme gibt, die ohne Bewegung auskommen, wie z.B. *Poetic Justice*),<sup>145</sup> sondern lediglich über die Möglichkeit der Bewegung verfügen muss. Carroll macht einen klaren Unterschied zwischen einem bewegungslosen Film, der bspw. eine Landschaft präsentiert und einer Fotografie, die ebendiese Landschaft zeigt. „Selbst wenn der Film anscheinend eine Photographie [sic] zeigt – solange man weiß, daß [sic] man einen Film anschaut, ist die Erwartung, daß [sic] sich das Bild bewegen *könnte*, immer gerechtfertigt.“<sup>146</sup> Bei einer Fotografie hingegen ist die Option der Bewegung kategorial unmöglich und daher von vorneherein ausgeschlossen. Carrolls dritte und vierte Bedingung beschäftigen sich mit der Unterscheidung zwischen Theateraufführungen und Filmvorführungen („performance

<sup>136</sup> Vgl. Noël Carroll: „The essence of cinema?“. In: *Philosophical studies* 89 (2), 1998, 323ff.

<sup>137</sup> Vgl. André Bazin: *Was ist Film?* Berkeley: University of California Press 2005, 108.

<sup>138</sup> Vgl. Noël Carroll: „Defining the Moving Image“. In: Carroll, Noël; Choi, Jinhee (Hg.): *Philosophy of Film and Motion Pictures. An Anthology*. Malden: Blackwell 2006, 113ff.

<sup>139</sup> Vgl. Noël Carroll: „Auf dem Weg zu einer Ontologie des bewegten Bildes“. In: Liebsch, Dimitri (Hg.): *Philosophie des Films. Grundlagentexte*. Paderborn: Mentis 2005, 155f.

<sup>140</sup> Carroll: „Auf dem Weg zu einer Ontologie des bewegten Bildes“, 157.

<sup>141</sup> Frome: „Noël Carroll“, 336.

<sup>142</sup> Vgl. Carroll: „Defining the Moving Image“, 118ff.

<sup>143</sup> Francis E. Sparshott: „Vision and Dream in the Cinema“. In: *Philosophic Exchange* 2 (1), 1971, 115.

<sup>144</sup> Vgl. Carroll: „Defining the Moving Image“, 125ff.

<sup>145</sup> *Poetic Justice*, R: Hollis Frampton, USA 1972, 31 Min.

<sup>146</sup> Carroll: „Auf dem Weg zu einer Ontologie des bewegten Bildes“, 162.

tokens“).<sup>147</sup> Carroll vertritt eine Ontologie der Kunst, die besagt, dass manche Kunstwerke, z.B. Gemälde, spezifische Objekte darstellen, während andere Kunstwerke, wie Bücher oder Filme, als Instanzen des Kunstwerks selbst gelten, da sie alle denselben Ursprung (z.B. denselben Text) haben.<sup>148</sup> In diesem Sinne kann auch jede Vorführung eines bestimmten Films als Instanz- und Beispielpräsentation ebendieses Films gelten, da jede Filmpräsentation auf derselben Vorlage (zumeist eine DVD oder Blu-ray Disc) basiert und daher alle gleich bzw. zumindest ähnlich sind (3. Bedingung). Im Gegensatz dazu variieren im Theater nicht nur die Inszenierungen derselben Vorlage (basierend auf unterschiedlichen Interpretationen), sondern auch die einzelnen Aufführungen ein und derselben Inszenierung.<sup>149</sup> „A film can only be said to be screened well or badly in a technical sense, not in an artistic sense. For this reason, an artwork can count as a film only if its performance tokens are not artworks in their own right.“<sup>150</sup> (4. Bedingung). Das fünfte und letzte Merkmal ist die Zweidimensionalität.<sup>151</sup> Neben der Ontologie des Films beschäftigt sich Carroll auch mit Narration im Film, da die meisten Filme, sowohl fiktional als auch nicht fiktional,<sup>152</sup> eine narrative Natur beinhalten.<sup>153</sup> Er unterscheidet zwischen „episodic narratives“ (lose zusammenhängende Episoden, z.B. *Babel*<sup>154</sup>) und „unified narratives“ (Geschichten, die einen Anfang, Mittelteil und Schluss beinhalten, z.B. *Troja*<sup>155</sup>) und vertritt die Ansicht, dass die meisten populären Filme Geschichten in einem Frage-Antwort-Format präsentieren, welches er „erotetic narration“ nennt.<sup>156</sup> Ebenso setzt sich Carroll mit Emotionen und der Frage danach, wie Zuseher\*innen Filme verstehen und auf sie reagieren, auseinander, wobei der Terminus „Affekt“ eine wichtige Rolle spielt, da Filme Meister darin sind, Affekte (Körperzustände, die mit Gefühlen assoziiert werden) herzustellen.<sup>157</sup> Des Weiteren erforscht Carroll die Möglichkeit „of doing philosophy through film“ anhand spezifischer Filmbeispiele.<sup>158</sup>

---

<sup>147</sup> Carroll: „Defining the Moving Image“, 127.

<sup>148</sup> Vgl. Frome: „Noël Carroll“, 337.

<sup>149</sup> Vgl. Carroll: „Defining the Moving Image“, 127.

<sup>150</sup> Frome: „Noël Carroll“, 337.

<sup>151</sup> Vgl. Carroll: „Defining the Moving Image“, 130.

<sup>152</sup> Vgl. Noël Carroll: „Fiction, Non-Fiction, and the Film of presumptive assertion. A conceptual analysis“. In: Allen, Richard; Smith, Murray (Hg.): *Film Theory and Philosophy*. Oxford: Oxford University Press 2009, 175.

<sup>153</sup> Vgl. Noël Carroll: „Narration“. In: Livingston, Paisley; Plantinga, Carl (Hg.): *The Routledge Companion to Philosophy and Film*. London: Routledge 2009, 196ff.

<sup>154</sup> *Babel*, R: Alejandro González Iñárritu, FRA/USA/MEX 2006, 142 Min.

<sup>155</sup> *Troja (Troy)*, R: Wolfgang Petersen, USA/MLT/GBR 2004, 162 Min.

<sup>156</sup> Vgl. Noël Carroll: „Narrative Closure“. In: Livingston, Paisley; Plantinga, Carl (Hg.): *The Routledge Companion to Philosophy and Film*. London: Routledge 2009, 207f.

<sup>157</sup> Vgl. Noël Carroll: „Film, Emotion and Genre“. In: Nagl, Ludwig; Waniek, Eva; Mayr, Brigitte (Hg.): *Film denken/ Thinking Film*, Wien: Synema 2004, 161ff.

<sup>158</sup> Noël Carroll: „Philosophizing through the Moving Image. The Case of ‚Serene Velocity‘“. In: *The Journal of aesthetics and art criticism* 64 (1), 2006, 174.

### 3. Medienpädagogik und Mediendidaktik

„Wenn die heutige Wirklichkeit wesentlich über Prozesse medialer Wahrnehmung von Bildern konstituiert ist, so kommt Schule heute nicht daran vorbei, Formen der Visualisierung und der visuellen Medialisierung zu thematisieren und zu problematisieren.“<sup>159</sup> Wie in der Einleitung bereits erwähnt, erleben Medien als Unterrichtsgegenstand seit den 1990er Jahren einen Aufschwung und tragen somit zur Etablierung der Medienpädagogik (die alle Fragen rund um die pädagogische Bedeutung von Medien in den Bereichen Freizeit, Beruf und Bildung beinhaltet), der Medienerziehung (welche die kritisch-reflexive Nutzung von Medien anleiten soll) und der Mediendidaktik (die sich mit den Funktionen und Wirkungen von Medien in Lehr- und Lernprozessen auseinandersetzt) bei, was sich u.a. an der steigenden Anzahl der Publikationen zu dem Thema erkennen lässt.<sup>160</sup> Auch in die Lehrpläne fanden Medien Eingang. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung definiert das Ziel schulischer Medienbildung folgendermaßen:

Ziel der schulischen Medienbildung sind medienkompetente Schüler/innen, die sich in einer durch Medien geprägten Welt orientieren können und ein Verständnis für die Grundwerte der Demokratie und Meinungsfreiheit entwickelt haben. Schüler/innen können Medien und deren Werkzeuge selbstwirksam, kritisch und reflektiert nutzen und die damit verbundenen Chancen und Risiken einschätzen. Sie kennen Verhaltensregeln und Rechtsgrundlagen für sicheres und sozial verantwortliches Handeln in und mit Medien.<sup>161</sup>

Zu den Arbeitsfeldern der Medienbildung zählen u.a. „die aktive Teilhabe an Kommunikationsnetzen“, „die Mediennutzung“, „die Kommunikation mit und durch Medien“, die Beschäftigung mit „Medien als Wirtschaftssektor oder als Institution“ sowie „eigene Medienschöpfungen“.<sup>162</sup> Diese Fähigkeiten können unter dem Begriff „Medienkompetenz“ zusammengefasst werden.<sup>163</sup> Der Begriff der Medien wird meist sehr vage verwendet, es lassen

---

<sup>159</sup> Isabelle Guntermann: „In Bildern denken? Zum Einsatz des Mediums Bild im Philosophieunterricht“. In: Ekkehard, Martens; Gefert, Christian; Steenblock, Volkert (Hg.): *Philosophie und Bildung. Beiträge zur Philosophiedidaktik*. Münster: LIT 2005, 195.

<sup>160</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen: „Grundsatzpapier zur Medienerziehung“. In: *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Medienbildung*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html>, 2014, zuletzt abgerufen am 18.04.2021.

<sup>161</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: „Medienbildung“. In: *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html>, 2019, zuletzt abgerufen am 18.04.2021.

<sup>162</sup> Bundesministerium für Bildung und Frauen: „Grundsatzpapier zur Medienerziehung“.

<sup>163</sup> Vgl. Elisabeth Kampmann; Gregor Schwering: *Teaching Media. Medientheorie für die Schulpraxis. Grundlagen, Beispiele, Perspektiven*. Bielefeld: transcript 2017, 21.

sich viele unterschiedliche Definitionen finden, da auch eine Vielzahl verschiedener Medienkategorien unterschieden werden kann. Medien im Unterricht werden u.a. „als Zeichen-/Informationssysteme und Zeichen-/Informationsträger verstanden, die es Menschen ermöglichen, sich mit sich selbst, mit anderen und mit gesellschaftlicher Praxis auseinanderzusetzen.“<sup>164</sup> Medien lassen sich auf unterschiedliche Arten klassifizieren. Einerseits kann eine Einteilung auf Basis der angesprochenen Sinne vorgenommen werden. In diesem Fall unterscheiden sich visuelle (Bild), auditive (Radio) sowie audiovisuelle (Film) Medien.<sup>165</sup> Andererseits können sie in selbstinszenierte (Theater), auditive (Hörfunk), mechanische (CD), Neue Medien (Handy) sowie Printmedien (Buch) und bewegte Bildmedien (Film) eingeteilt werden.<sup>166</sup> Des Weiteren können Unterrichtsmedien je nach Situation in die beiden didaktischen Kategorien Lernobjekte (welche über verschiedene Sinneskanäle Informationen vermitteln) und Hilfsmittel (Demonstrationsgegenstände, Werkzeuge etc.) eingeteilt werden.<sup>167</sup> Gewisse Medien, wie die Tafel oder ein Text, stellen keine Neuheit dar, da ihr Gebrauch im Unterricht bereits seit Jahrzehnten etabliert ist. Medien werden oft im Zusammenhang mit Kommunikation und Kommunikationsmodellen genannt, da ein Medium dazu dienen kann, Informationen von einem\*r Sender\*in zu einem\*r Empfänger\*in zu transportieren.<sup>168</sup> So operieren Medien im Unterricht ebenfalls zwischen den drei Instanzen Lehrer\*in, Schüler\*in und Gegenstand und helfen dabei, die Inhalte entsprechend zu präsentieren, den Lernprozess zu steuern und den Stoff zu verstehen und zu lernen.<sup>169</sup> Der Boom der Medienpädagogik Ende des 20. Jahrhunderts hängt vor allem mit der Einführung der (damals) Neuen Medien Video und Computer zusammen, denen viele Pädagog\*innen anfangs skeptisch gegenüberstanden (wie dies bei allen Neuen Medien der Fall ist), ehe sich der Eindruck verbreitete, dass diese Medien im Unterricht positive Anreize schaffen könnten.<sup>170</sup> Es ist jedoch wichtig, den Einsatz eines bestimmten Mediums im Unterricht didaktisch zu begründen, weil es die Aufgabe des Mediums sein sollte, die Erarbeitung des Themas zu unterstützen, dem Vorwissen sowie der Kompetenzen der Schüler\*innen zu entsprechen und in

---

<sup>164</sup> Wolfgang Schill; Gerhard Tulodziecki; Wolf-Rüdiger Wagner: „Einleitung“. In: Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich 1992, 8.

<sup>165</sup> Vgl. Bernd Weidenmann: *Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen*. Weinheim: Beltz 1994, 10.

<sup>166</sup> Vgl. Friedrich W. Kron; Aliviosos Sofos: *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen. Mit 21 Abbildungen und 6 Tabellen*. München: Reinhardt 2003, 74.

<sup>167</sup> Vgl. Martial; Ladenthin: *Medien im Unterricht*, 20ff.

<sup>168</sup> Vgl. Dominik Petko: *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim: Beltz 2014, 15.

<sup>169</sup> Vgl. Peter Stadtfeld: *Allgemeine Didaktik und neue Medien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004, 59.

<sup>170</sup> Vgl. Hartmut Binder: „Zur Geschichte und Entwicklung schulischer Medienerziehung“. In: Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich 1992, 17.

den methodischen Kontext zu passen, um somit einen Beitrag zur Realisierung der Lernziele zu leisten.<sup>171</sup> Oft wird im Zusammenhang mit Medien angenommen, dass die Wirksamkeit eines mediengestützten Unterrichts mit den Merkmalen eines bestimmten Mediums korreliert.<sup>172</sup> Dabei sollte jedoch nicht vergessen werden, dass die Qualität eines, durch Medien unterstützten, Lernsettings nicht alleine von den äußeren Merkmalen eines Mediums abhängt, sondern lediglich in dessen kommunikativem Zusammenhang feststellbar ist, da das Medium nur als Bestandteil eines Kommunikationsprozesses Bedeutung hat.<sup>173</sup> Von daher lässt sich keine pauschale Aussage über didaktisch „gute“ und „schlechte“ Medien machen, weil es immer auf die jeweilige Situation ankommt. Medien können dazu beitragen, Lernziele zu erreichen und Bildungsprozesse anzuregen, jedoch nur dann, wenn die Voraussetzungen dafür gegeben sind. Eine didaktisch wertvolle Herangehensweise bietet die handlungsorientierte Medienpädagogik, die durch Partizipationsmöglichkeiten der Schüler\*innen gekennzeichnet ist. „Dabei geht es speziell um Beziehungen, die eine tatsächliche Partizipation erfahrbar respektive erlebbar machen und dabei zum Empowerment der Lernenden wie Lehrenden im Sinne einer Subjektivierung [...] beitragen können.“<sup>174</sup> Die Ganzheitlichkeit handlungsorientierter Medienpädagogik dokumentiert sich in den sechs Lernzielbereichen der Dimensionen Wissen, Kritik, Genuss-, Handlungs- und Umsetzungsfähigkeit sowie Offenheit.<sup>175</sup> Medienerziehung kann jedoch langfristig nur dann wirkungsvoll sein, „wenn die Bedürfnisse, die mit der Mediennutzung verbunden sind, beachtet werden und wenn mit der Vermittlung medienspezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zugleich eine Förderung der sozial-kognitiven Entwicklung angestrebt wird.“<sup>176</sup> Da momentan kein eigenes Unterrichtsfach für Medienpädagogik existiert, ist es umso wichtiger, Medienbildung integrativ in alle Fächer einzubinden, denn dies stellt einen wichtigen Teil der Allgemeinbildung dar.<sup>177</sup>

---

<sup>171</sup> Vgl. Christian Doelker: „Medienpädagogik in der Sekundarstufe – der integrative Ansatz“. In: Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich 1992, 108f.

<sup>172</sup> Vgl. Michael Kerres: *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin: de Gruyter 2018, 139.

<sup>173</sup> Vgl. Kerres: *Mediendidaktik*, 139f.

<sup>174</sup> Kerstin Mayrberger: „Partizipative Mediendidaktik. Darstellung von Eckpunkten und Vertiefung des Partizipationsraums als konstituierendes Strukturelement“. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17 (Jahrbuch Medienpädagogik), 2020, 61.

<sup>175</sup> Vgl. Dieter Baacke: „Handlungsorientierte Medienpädagogik“. In: Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich 1992, 56f.

<sup>176</sup> Gerhard Tulodziecki: „Mediennutzung als situations-, bedürfnis- und entwicklungsbezogene Handlung – Konsequenzen für die Medienpädagogik“. In: Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich 1992, 59.

<sup>177</sup> Vgl. Wolf-Rüdiger Wagner: „Kommunikationskultur und Allgemeinbildung – Plädoyer für eine integrative Medienpädagogik“. In: Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich 1992, 139f.

## 4. Filmdidaktik – Der Einsatz von Filmen im Unterricht

Das Medium, das es heutzutage vor allen anderen vermag, einen lebendigen Realitätseindruck zu verschaffen, ist der Film. Als dabei auch noch primär narrativ verfahrenes Massenmedium spannt der Film wie kein zweites Medium ein ästhetisches Feld auf, das sich zugleich den Diskursen um künstlerische Autonomie und (erkenntnisfördernde) Selbstreflexivität ebenso zu entziehen scheint wie den modernistischen Abweisungen eines mimetischen Abbildrealismus und den geschlossenen Erzählungen in der Kunst. Die immersiven und emotionalen Effekte von Filmen gehören dabei als besonders hervorstechende Merkmale zur cineastischen Illusionsbildung.<sup>178</sup>

Dieses Zitat von Koch/Voss beschreibt sehr eindrücklich die Einzigartigkeit und die damit einhergehenden Vorteile des Mediums Film, von denen selbstverständlich auch ideal im Unterricht Gebrauch gemacht werden kann. Mit der Frage danach, wie dieser Filmeinsatz im Unterricht am besten umgesetzt werden kann, beschäftigt sich die Filmdidaktik, welche sich als Teil der Mediendidaktik versteht. Berichte belegen, dass bereits Anfang des 20. Jahrhunderts, ab dem Jahr 1901, Filme als Lehrmedium im Unterricht eingesetzt wurden und die Hamburger Lehrerschaft schon 1907 ein erstes Gutachten erstellen ließ, in dem sie dem Film, sofern er über einen Dokumentations- oder Informationscharakter verfügte, einen gewissen Wert zusprach.<sup>179</sup> Auch wenn das Neue Medium von vielen Lehrpersonen mit Vorsicht betrachtet wurde, wurde ihm dennoch eine Chance gegeben. Grundsätzliche Ablehnung erfuhr nur der Spielfilm,<sup>180</sup> welcher heutzutage von manchen Lehrpersonen weiterhin nicht als didaktisch wertvoll angesehen wird, aber einen wesentlich angeseheneren Status genießt als noch vor einigen Jahren. Dennoch handelte es sich bis Ende des 20. Jahrhunderts um eine Seltenheit, Film nicht nur als Belohnung oder „Lückenfüller“ im Unterricht einzusetzen, sondern aktiv mit diesem Medium zu arbeiten, es nicht nur zur Veranschaulichung eines bestimmten Sachverhaltes zu verwenden (*Lernen mit Film*), sondern es selbst zum Unterrichtsgegenstand zu machen (*Lernen über Film*).<sup>181</sup> Seit der Jahrtausendwende lässt sich ein offenerer und erweiterter Diskurs über filmische Bildung und Filmdidaktik in den Bildungssphären beobachten, was dazu führte, dass der Film als Unterrichtsmedium auch Eingang in diverse Curricula und Lehrpläne hielt.<sup>182</sup> Bei einem Blick in die aktuellen Lehrpläne des Bundesministeriums Österreich lässt sich erkennen, dass der Terminus „Film“ dort ganze 112 mal erwähnt wird, woraus sich schließen lässt, dass dem Film zumindest auf offizieller Ebene der Einzug in den Unterricht als ernstzunehmendes

---

<sup>178</sup> Koch; Voss (Hg.): „Film und Illusion“, 86.

<sup>179</sup> Vgl. Horst Ruprecht: *Lehren und Lernen mit Filmen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1970, 10f.

<sup>180</sup> Vgl. Ruprecht: *Lehren und Lernen mit Filmen*, 11.

<sup>181</sup> Vgl. Wacker: *Filmwelten verstehen und vermitteln*, 7.

<sup>182</sup> Vgl. Anders; Staiger u.a.: *Einführung in die Filmdidaktik*, VII.

Medium geebnet wurde.<sup>183</sup> Wie sehr ein sinnvoller und didaktisch wertvoller Einsatz des Films im Unterricht forciert wird, hängt natürlich stets von der jeweiligen Lehrperson ab. Filmbildung stellt ein interdisziplinäres Unterfangen dar, da es sich bei dem Medium Film um einen integrativen Lerngegenstand handelt, welcher besonders gut für fächerübergreifendes Arbeiten geeignet ist.<sup>184</sup> Das liegt vor allem daran, dass mittels des Films viele unterschiedliche Kompetenzen geschult werden können. Da Film das narrative Leitmedium für Kinder und Jugendliche darstellt, bleibt es für sie unverzichtbar, filmische Zeichen und ihre Wirkungen grundlegend zu verstehen und gestalterisch nutzen zu können, um die Orientierung in einer Welt der bewegten Bilder zu behalten.<sup>185</sup> Film stellt den Ursprung aller audiovisueller Medien dar und verfügt gewissermaßen über eine eigene Sprache, eine audiovisuelle Grammatik, die sich aus Bildsprache, Tonsprache, Musiksprache und einer narrativ-dramaturgischen Sprache zusammensetzt.<sup>186</sup> Film wird auch als plurimediale Darstellungsform bezeichnet, da er sich nicht nur sprachlicher, sondern auch außersprachlich-akustischer und optischer Codes bedient.<sup>187</sup> Das akustische Zeichensystem beinhaltet die Sprache der Figuren, paralinguistische Aspekte (Lautstärke, Intonation, Geschwindigkeit etc.), Geräusche und Musik; das optische Zeichensystem setzt sich aus den Bildinhalten, der Farbgestaltung, der Beleuchtung, den Kameraeinstellungen, -perspektiven und -bewegungen zusammen.<sup>188</sup> In einem Unterricht, in dem an und mit Filmen gearbeitet wird, gilt es, diese Sprache zu lehren und zu lernen, um das volle Potenzial, das eine Filmdidaktik zu bieten hat, auszuschöpfen.

Die Vermittlung einer Filmkompetenz, die als Teil einer übergreifenden Medienkompetenz zu verstehen ist, sollte deshalb nicht unmittelbar am Film bei den alltäglichen, den standardisierten, den durchformatierten Bildern ansetzen, sondern im lebensweltlichen Nahbereich. Denn es wurde häufig übersehen, dass zur Vermittlung von Filmkompetenzen die Kenntnis über die Rezeptionsstile, Wahrnehmungsmodi und Vorstellungen der Rezipient/innen der Szene gehört.<sup>189</sup>

Lebensweltliche Bezüge spielen bei der Rezeption von Film eine zentrale Rolle, da sie es ermöglichen, „allgemein verbindliche Kulturerfahrungen in je subjektiv individueller Weise

---

<sup>183</sup> Vgl. Rechtsinformation des Bundes: „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018“.

<sup>184</sup> Vgl. Anders; Staiger u.a.: *Einführung in die Filmdidaktik*, VII.

<sup>185</sup> Vgl. Arbeitskreis Filmbildung: „Filmbildung – Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule“. In: *Länderkonferenz MedienBildung*. <https://lkm.lernnetz.de/index.php/filmbildung.html>, 2015, zuletzt abgerufen am 20.04.2021, 3.

<sup>186</sup> Vgl. Erhard Schröter: *Filme im Unterricht. Auswählen, Analysieren, Diskutieren*. Weinheim: Beltz 2009, 7.

<sup>187</sup> Vgl. Carola Surkamp: „Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenzen aus der Sicht unterschiedlicher Fächer“. In: Kepser, Matthis (Hg.): *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: Kopaed 2010, 86.

<sup>188</sup> Vgl. Surkamp: „Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenzen“, 86.

<sup>189</sup> Schröter: *Filme im Unterricht*, 7.

mit eigenen Deutungen und Assoziationen aufzufüllen – aufgrund der eigenen Rezeptionserfahrungen und der eigenen Erfahrungswelt.“<sup>190</sup> Dieser Punkt weist auf einen der Vorteile der Filmdidaktik hin, da die Schüler\*innen bei einem Einsatz des Films im Unterricht diesen nicht, wie sonst in ihrer Freizeit üblich, alleine rezipieren, sondern gemeinsam in einer Gruppe, in der vermutlich jede und jeder über eine andere Wahrnehmung und Sichtweise verfügt. Diese Tatsache kann in anschließenden Diskussionen fruchtbar genutzt werden, weil somit unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten sowie Rezeptionsgewohnheiten zutage treten. Die Gruppenrezeption kann durch die Kommunikation und den Austausch über Film und verschiedene Zugangsweisen zu neuen Erkenntnissen und dem Einnehmen differenter Blickwinkel führen. Zu weiteren positiven Aspekten eines Filmeinsatzes zählen die hohe Anschaulichkeit, die hohe Informationsdichte, die differenzierte Ausdrucksmöglichkeit sowie die starke Realitätsnähe des Films.<sup>191</sup> Ebenso spielt die Fähigkeit des Films, seine Zuseher\*innen wie kaum ein anderes Medium auf emotionaler Ebene zu berühren und dadurch ein Mitfühlen und Identifikationsprozesse zu ermöglichen, was das Erreichen der Lernziele signifikant vorantreibt, eine entscheidende Rolle. Die Filmrezeption stellt eine sinnliche Erfahrung dar, die eine Vielzahl sozialer Themen und Weltansichten direkt erlebbar macht.<sup>192</sup> Filme „enthalten nicht nur kognitive Dialoge und Argumentationen, sondern auch symbolisch verschlüsselte Botschaften. Man versteht sie mehr über den Bauch als über den Kopf; sie faszinieren, sie berühren und sie machen betroffen.“<sup>193</sup> Filme können in diesem Sinne im Unterricht als Motivation, Problematisierung, Hinführung, Informationsvermittlung, Übung, Vertiefung, Wiederholung, Zusammenfassung sowie Erfolgskontrolle dienen.<sup>194</sup> Des Weiteren eignen sich Filme wie kaum ein anderes Medium nicht nur für das analytisch-reflexive, sondern auch für das handlungs- und produktionsorientierte Arbeiten.<sup>195</sup> Das für die Filmbildung grundlegende Papier „Filmbildung – Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule“ sieht den Umgang mit Film als kulturelles Handlungsfeld, „dem weitreichende individuelle, soziale und gesellschaftlich-kulturelle Bedeutung zukommt. Mit Blick auf Heranwachsende erfüllt es drei zentrale Funktionen: Individuation, Sozialisation und Enkulturation.“<sup>196</sup> Darauf aufbauend werden folgende vier Kompetenzbereiche und Inhalte unterschieden:

---

<sup>190</sup> Schröter: *Filme im Unterricht*, 8.

<sup>191</sup> Vgl. Rainer Kittelberger; Immo Freisleben: *Lernen mit Video und Film*. Weinheim: Beltz 1994, 16f.

<sup>192</sup> Vgl. Schröter: *Filme im Unterricht*, 36.

<sup>193</sup> Schröter: *Filme im Unterricht*, 37.

<sup>194</sup> Vgl. Kittelberger; Freisleben: *Lernen mit Video und Film*, 20f.

<sup>195</sup> Vgl. Matthias Kepser: „Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-)Filmen“. In: Kepser, Matthias (Hg.): *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: Kopaed 2010, 187ff.

<sup>196</sup> Vgl. Arbeitskreis Filmbildung: „Filmbildung – Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule“, 3.

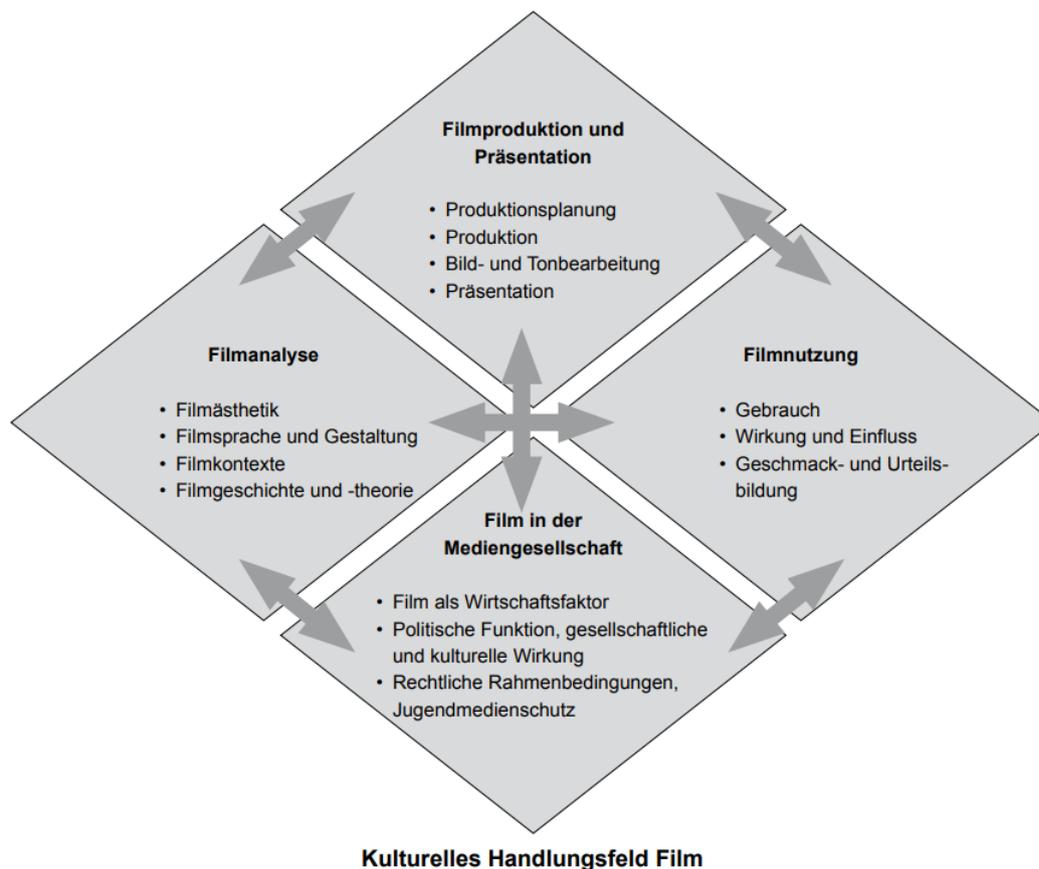


Abb. 1: Kompetenzbereiche und ihre Inhalte für das Handlungsfeld Film<sup>197</sup>

Oft diskutiert wird im Zusammenhang mit Filmdidaktik und dem Einsatz von Filmen im Unterricht die Frage danach, ob ein Film als Ganzes oder lediglich einzelne Szenen oder Ausschnitte gezeigt werden sollten, da eine Filmsichtung meist mehrere Schulstunden in Anspruch nimmt.<sup>198</sup> Doch auch diese Frage gilt es, individuell je nach Fach, Situation und Lernziel zu beantworten, ebenso wie die Frage danach, ob die Filmsichtung in der Klasse geschieht oder als gemeinsamer Kinobesuch angelegt wird, welcher das *Erlebnis Film* oft besser vermitteln kann als eine Leinwandprojektion in einem Klassenzimmer. Obgleich es eine hervorsteckende Eigenschaft des Films ist, für sich selbst zu sprechen, bedeutet dies für den Einsatz im Unterricht nicht, dass eine alleinige Rezeption ausreichend ist, um Lernprozesse in Gang zu bringen. Im Gegenteil. Filmdidaktik kann nur dann sinnvoll und zielführend sein, wenn der Film in die Schulstunden eingebettet, entsprechend vor- und nachbereitet und mit dem Medium gearbeitet wird, anstatt es losgelöst vom Unterricht zu betrachten.

<sup>197</sup> Arbeitskreis Filmbildung: „Filmbildung – Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule“, 5.

<sup>198</sup> Vgl. Wacker: *Filmwelten verstehen und vermitteln*, 9.

## 5. Philosophieunterricht und Philosophiedidaktik

„Philosophie ist keine Lehre, sondern eine Tätigkeit.“<sup>199</sup> Dieses Zitat aus dem Tractatus Ludwig Wittgensteins bringt das Ziel der Philosophie genau auf den Punkt und wird auch von vielen Philosophiedidaktiker\*innen als Handlungsanleitung für den Philosophieunterricht verstanden.<sup>200</sup> Bereits Kant sprach davon, „nicht Gedanken, sondern denken [zu] lernen“.<sup>201</sup> Das Ziel des Philosophieunterrichts und des Philosophierens muss im Zusammenhang mit der Stellung der Philosophie in der Gesellschaft und im öffentlichen Leben verstanden werden, die in den letzten Jahren eine stärker werdende Präsenz verzeichnen lässt.<sup>202</sup> Philosophieren lässt sich in der Auffassung Ekkehard Martens somit als elementare Kulturtechnik beschreiben, da sie in vielerlei Hinsicht einen Bestandteil unserer Kultur darstellt und sowohl als Technik und Kunstfertigkeit im formalen als auch im inhaltlichen Sinne definiert werden kann.<sup>203</sup> Doch zu welchem Zweck sollte Philosophie auch an der Schule gelehrt werden? Laut Martens legitimiert sich philosophieren als Kulturtechnik in dreifacher Hinsicht an der Schule:

(1) Vom immanenten Selbstverständnis der Institution Schule in einer demokratischen Gesellschaft her, (2) von der gesellschaftlichen Situation der Schüler in einer wissenschaftlich-technisch geprägten Moderne her und vor allem (3) aus einer persönlichen, existenziellen Lebensentscheidung heraus.<sup>204</sup>

Philosophiedidaktik verbindet fachphilosophische Expertise mit Pädagogik.<sup>205</sup> Ihr wird oft der Status eines „Sonderfalls“ zugesprochen, da zuweilen die Ansicht vertreten wird, dass zwischen der Philosophie und der Philosophiedidaktik ein begrifflicher Zusammenhang bestehe, der einerseits darin gesehen werden könne, dass die Philosophie bereits didaktisch sei oder andererseits darin, dass die Philosophiedidaktik ausschließlich eine Angelegenheit der Philosophie darstelle.<sup>206</sup> Die Philosophiedidaktik lässt sich daher sowohl als *Vermittlungswissenschaft* (um philosophische Themen für die Menschen nutzbar zu machen,

---

<sup>199</sup> Ludwig Wittgenstein: *Tractatus logico philosophicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1963, 41.

<sup>200</sup> Vgl. Ulrike Bardt: „Neuere Positionen der Fachdidaktik Philosophie/Ethik“. In: *Philosophischer Literaturanzeiger* 70 (1), 2017, 79.

<sup>201</sup> Immanuel Kant: „Nicht Gedanken, sondern denken lernen“. In: Meyer, Kirsten (Hg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Stuttgart: Reclam 2010, 71.

<sup>202</sup> Vgl. Ekkehard Martens: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert 2007, 13.

<sup>203</sup> Vgl. Ekkehard Martens: „Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 41f.

<sup>204</sup> Martens: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*, 34.

<sup>205</sup> Vgl. Markus Tiedemann: „Genese und Struktur der Philosophiedidaktik“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 16.

<sup>206</sup> Vgl. Jonas Pfister: *Fachdidaktik Philosophie*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt 2010, 113f.

den Philosophiebegriff zu ergründen sowie ein Bindeglied zwischen der Philosophie und den Disziplinen Bildungswissenschaft und Psychologie darzustellen) als auch als *Handlungswissenschaft* (um eine Reflexion und Verbesserung der konkreten Unterrichtspraxis in der Ausbildung anzustreben) verstehen.<sup>207</sup> Johannes Rohbeck unterscheidet drei Typen der Vermittlung: Philosophie als akademisches Fach (Fokus auf dem Inhalt), das Modell der Unterrichtspraxis (Fokus auf der Didaktik) und jenes der Transformation (Fokus auf der Differenz zwischen der Philosophie und ihrer Didaktik).<sup>208</sup> Rohbeck empfiehlt für den Philosophieunterricht das Modell der Transformation, welches im Kern auf die Vermittlung zwischen wissenschaftlicher Disziplin und philosophischer Praxis zielt und betont die Wichtigkeit einer „Reduktion“ des Wissens auf das „Elementare“.<sup>209</sup> Transformation besteht demnach darin, „die didaktischen Potenziale der Philosophie aufzuspüren und so umzuformulieren, dass sie sich in der Schulpraxis realisieren lassen.“<sup>210</sup> Volker Steenblock definiert philosophische Bildung als „Arbeit am Logos“.<sup>211</sup> Um diese Art der Bildung zu gewährleisten, sind für ihn acht Aspekte konstitutiv: der Ausgang von einem Bildungssubjekt, ein sowohl praktisches als auch theoretisches Anliegen, eine inklusive Bildung, eine interdisziplinäre Bildungsperspektive, Bildungsgehalte, Bildung im Sinne von Bewusstwerden und Reflektieren, die Frage nach einem Bildungsprozess der Gattung und zu guter Letzt Bildung als Teil der Kultur selbst.<sup>212</sup> Im Philosophieunterricht werden seit der Wende zur Kompetenzorientierung, wie in kaum einem anderen Unterrichtsgegenstand, offene Lehr- und Lernformen, im Gegensatz zu dem sonst weit verbreiteten, in didaktischen Diskursen oft abgelehnten, aber im Schulalltag überwiegend praktizierten, Frontalunterricht, forciert.<sup>213</sup> Hinzu kommt ein Methodenpluralismus, durch den sich eine Vielzahl neuer Möglichkeiten im Unterricht ergibt. „Philosophische Methoden und Unterrichtsmethoden sind daher das Herzstück der Philosophie als Kulturtechnik und des entsprechenden [...] Philosophieunterrichts.“<sup>214</sup>

<sup>207</sup> Vgl. Bettina Bussmann; Ekkehard Martens: „Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet“. In: Brüning, Barbara (Hg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2016, 13ff.

<sup>208</sup> Vgl. Johannes Rohbeck: „Didaktische Transformationen“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 48ff.

<sup>209</sup> Vgl. Rohbeck: „Didaktische Transformationen“, 55.

<sup>210</sup> Johannes Rohbeck: *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem 2016, 10.

<sup>211</sup> Volker Steenblock: „Philosophische Bildung als Arbeit am Logos“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 57.

<sup>212</sup> Vgl. Steenblock: „Philosophische Bildung als Arbeit am Logos“, 58f.

<sup>213</sup> Vgl. Herbert Gudjons: *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007, 7.

<sup>214</sup> Martens: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*, 46.

## 5.1. Aufgaben und Ziele des Philosophieunterrichts

Im Philosophieunterricht geht es vor allem darum, „Schülerinnen und Schüler anzuregen, über grundlegende Fragen unseres Denkens, Wertens, Urteilens und Handelns selbst nachzudenken und eigene Lösungsvorschläge zu entwickeln.“<sup>215</sup> Diese Grundsätze der Didaktik wurden bereits 1979 von Martens formuliert, sind aber im zeitgenössischen Philosophieunterricht noch immer aktuell.<sup>216</sup> Jedoch hat sich der Philosophieunterricht bspw. im Bereich der Methodik weiterentwickelt und orientiert sich, wie andere Fächer auch, mittlerweile an Kompetenzen.<sup>217</sup>

Ein philosophiedidaktisch verankerter Kompetenzbegriff bezieht sich daher auf das *Wahrnehmen* und *Verstehen*, das *Analysieren* und *Kritisieren*, *Begründen* und *Argumentieren* als elementare philosophische Fertigkeiten, die von Schülern bereits im Alltag praktiziert, [...] im, daran anknüpfenden und an philosophischen Problemen orientierten, Unterricht fachmethodisch verfeinert und [...] als philosophische Grundkompetenzen geschult werden können.<sup>218</sup>

Geiß unterscheidet vier verschiedene Kompetenzbereiche: (1) „Philosophische Fragekompetenz: Philosophische Fragen stellen und philosophische Probleme erkennen“; (2) „Philosophische Methodenkompetenz: Arbeits- und Erkenntnismethoden der Philosophie verstehen und anwenden“; (3) „Philosophische Urteils- und Orientierungskompetenz: philosophische Probleme beurteilen und sich an der Philosophiekultur orientieren“ und (4) „Philosophische Sachkompetenz: philosophiegeschichtliche Antworten verständlich darstellen und vernetzen“.<sup>219</sup> Das Ziel des Philosophieunterrichts ist es, diese Kompetenzen miteinander zu verbinden und zu fördern. Doch auch wenn die wissenschaftlich erarbeiteten Kompetenzmodelle in der Theorie einleuchtend sind, gestaltet sich die Umsetzung in die Praxis nicht immer einfach. Das Problem liegt einerseits an deren Abstraktheit und andererseits an dem Mangel schulischer Förderkonzepte.<sup>220</sup> In Bezug auf die Förderung von Kompetenzen spielt vor allem auch der lebensweltliche Bezug eine zentrale Rolle, um die Lernenden abzuholen und für philosophische Inhalte zu begeistern.<sup>221</sup> Während sich Fachdidaktiker\*innen

---

<sup>215</sup> Barbara Brüning: „Vorwort“. In: Brüning, Barbara (Hg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2016, 8.

<sup>216</sup> Vgl. Ekkehard Martens: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Hannover: Schroedel 1979.

<sup>217</sup> Vgl. Kirsten Meyer: „Kompetenzorientierung“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 104ff.

<sup>218</sup> Paul Georg Geiß: „Kompetenzorientierung im Unterricht“. In: Brüning, Barbara (Hg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2016, 41.

<sup>219</sup> Geiß: „Kompetenzorientierung im Unterricht“, 46ff.

<sup>220</sup> Vgl. Stefan Appelis: „Die empirische Wende in der Fachdidaktik und die (Sonder-)Stellung der Philosophiedidaktik“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 146.

<sup>221</sup> Vgl. Hubertus Stelzer: „Lebensweltbezug“. Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 79ff.

wie Rehfus gegen eine Alltagsnähe<sup>222</sup> und Orientierung an den Schüler\*innen<sup>223</sup> aussprechen, gibt es gute Gründe für diese Lebensweltverankerung. Sie ergibt sich einerseits aus der Philosophiegeschichte (viele Philosoph\*innen setzten sich mit Problemen ihrer Zeit auseinander) und andererseits aus einer psychologisch-pädagogischen Notwendigkeit heraus, da „Menschen effektiver und zufriedener lernen, wenn sie das Lernen auf ihre eigene Lebenswelt beziehen und eigene Lösungswege suchen können“.<sup>224</sup> Der Philosophieunterricht kann als Zusammenspiel von Philosophie, Wissenschaft und Lebenswelt definiert werden:

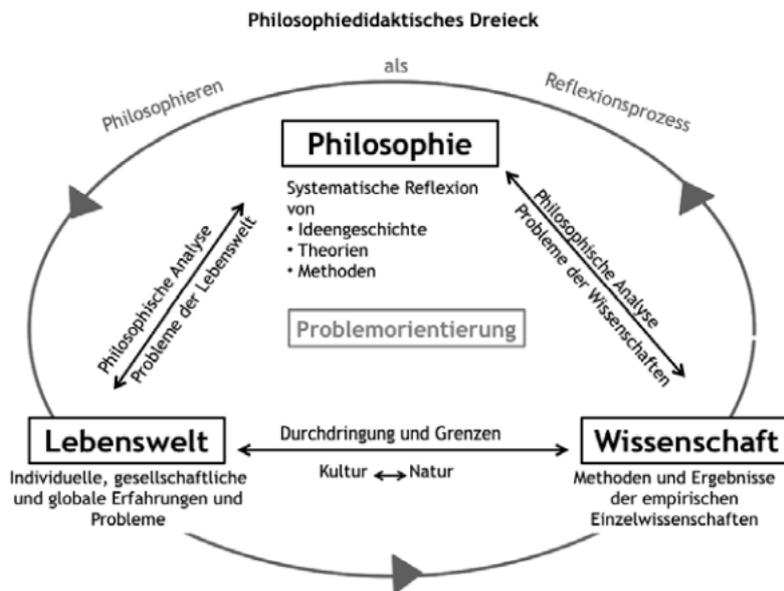


Abb. 2: Philosophiedidaktisches Dreieck<sup>225</sup>

Der aktuelle Lehrplan definiert die Aufgaben des Philosophieunterrichts folgendermaßen:

Der Unterricht in Psychologie und Philosophie soll eine fundierte Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens ermöglichen und Orientierungshilfen bieten. [...] Der Philosophieunterricht soll den Schülerinnen und Schülern in exemplarischer Form Einblick in die wesentlichen Strömungen der abendländischen Philosophie geben. Die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis, der Wahrheitsfrage, den Werten, mit der Sinnfrage sowie der Legitimation von gesellschaftlichen Ordnungen soll die Schülerinnen und Schüler auffordern, sich auf das Philosophieren als Prozess einzulassen.<sup>226</sup>

<sup>222</sup> Vgl. Wulff D. Rehfus: *Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden*. Stuttgart: Frommann-Holzboog 1986, 36f.

<sup>223</sup> Vgl. Wulff D. Rehfus: *Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis*. Düsseldorf: Schwann 1980, 177.

<sup>224</sup> Bettina Bussmann: „Wissenschaftsorientierung“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 125.

<sup>225</sup> Bussmann: „Wissenschaftsorientierung“, 127.

<sup>226</sup> Rechtsinformation des Bundes: „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne“, 196f.

## 5.2. Anschaulich philosophieren im Philosophieunterricht

„Ziel des Philosophieunterrichts ist das Philosophieren. Philosophieren heißt argumentieren und begriffliche Fragen beantworten. [...] Dies lernt man am besten, indem man genau dies macht.“<sup>227</sup> Wie bereits im vorhergehenden Kapitel 5.1. gezeigt wurde, handelt es sich beim Philosophieren nicht nur um die zentrale Methode und Tätigkeit der Philosophie, sondern auch um die Aufgabe und das Ziel des Philosophieunterrichts. Während mit *Philosophie* das „Was“ gemeint ist (der Inhalt von Theorien oder Erkenntnissen), wird unter dem *Philosophieren* das „Wie“ verstanden (die Tätigkeit oder der Akt des Erkennens, der Vollzug des Nachdenkens). „Philosophieren ist [...] eine Tätigkeit, die ihren Ausgangspunkt in den fundamentalen Fragen menschlicher Existenz nimmt.“<sup>228</sup> Philosophieren beginnt daher meist mit dem *Staunen* über etwas Ungewöhnliches bzw. ungewöhnlich Erscheinendes, das Staunen führt aufgrund eines Wissen-Wollens zu *Fragen*, über die in weiterer Folge nachgedacht wird (das Nachdenken setzt sich dabei aus dem (Er)Klären, dem Begründen und dem Widerstreit der Meinungen zusammen), was jedoch von *Zweifeln* begleitet wird (da philosophieren bedeutet, immer nur vorläufige Antworten zu finden), welche den Motor für das *Weiterdenken* einer (möglicherweise bereits beantworteten) Frage bilden und so eventuell zu dem *Infragestellen* bisheriger Denkergebnisse führen können.<sup>229</sup> Diese fünf Schritte des Philosophierens lassen sich nach Brüning in drei Phasen einteilen: die präreflexive, die reflexive und die postreflexive Phase.<sup>230</sup> Dabei handelt es sich um einen Kreislauf, der theoretisch ewig fortgeführt werden kann, denn: „Der Prozess des philosophischen Nachdenkens ist unabschließbar.“<sup>231</sup> Zu den Grundmethoden des Philosophierens zählen die Begriffsanalyse (da Begriffe handlungs- und kontextabhängig sind), das Argumentieren (wobei empirische von nichtempirischen Argumenten und unterschiedliche Argumentationsschemata unterschieden werden), das sokratische Gespräch (welches die Klärung eines philosophischen Problems zum Ziel hat), das Gedankenexperiment (welches eine heuristische Orientierung ermöglicht), die Textinterpretation (indem Texte den Prozess des Nachdenkens unterstützen), das kreative Schreiben (welches sich in freies Schreiben, in Schreiben mit vorgegebenen Fragestellungen und Kommentare unterteilen lässt) und das theatrale Philosophieren (wobei zwischen verbalen und nonverbalen Formen differenziert wird).<sup>232</sup>

---

<sup>227</sup> Pfister: *Fachdidaktik Philosophie*, 170.

<sup>228</sup> Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim [u.a.]: Beltz 2003, 26.

<sup>229</sup> Vgl. Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe*, 20ff.

<sup>230</sup> Vgl. Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe*, 26.

<sup>231</sup> Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe*, 26.

<sup>232</sup> Vgl. Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe*, 43ff.

Bereits das Philosophieren in der Antike beinhaltete unterschiedliche Methoden, um zu einer Erkenntnis zu gelangen, wie Platon in seinen Dialogen festhielt.<sup>233</sup> Diese frühen, schon von Sokrates praktizierten, Methoden und Herangehensweisen wurden im Laufe der Zeit durch Traditionen diverser philosophischer Richtungen ergänzt und von Martens in einem *Fünf-Finger-Modell des Philosophierens* festgehalten und ausgearbeitet.<sup>234</sup> Dieses Modell beinhaltet fünf Methoden: (1) *phänomenologische Methode* (deskriptive, differenzierte und umfassende Beschreibung der eigenen Wahrnehmung), (2) *hermeneutische Methode* (Bewusstmachung des eigenen Vorverständnisses sowie Textlektüre und Medieneinsatz), (3) *analytische Methode* (Hervorhebung zentraler Begriffe und Argumente), (4) *dialektische Methode* (Wahrnehmung eines Dialogangebots, Abwägung verschiedener Argumente, Diskussion) und (5) *spekulative oder intuitiv-kreative Methode* (Erprobung und Nutzung neuer Ideen und Einfälle).<sup>235</sup> Mittels der *phänomenologischen Methode* erlernen Schüler und Schülerinnen die Fähigkeit, in verschiedenen Situationen und Kontexten sowohl innerliche als auch kulturelle sowie gesellschaftliche Phänomene wahrzunehmen, dabei alle Sinne, nicht nur den visuellen, miteinzubeziehen und das Wahrgenommene detailliert und im besten Fall ohne Wertung zu beschreiben.<sup>236</sup> Erst nach der Wahrnehmung kann ein Deutungs- und Reflexionsprozess mithilfe der *hermeneutischen Methode* stattfinden, ehe die *analytische Methode* für Begriffserklärungen und Argumentationen, die *dialektische Methode* für die Prüfung im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs und die *spekulative Methode* für die Fantasie genutzt werden. „Alle fünf Methoden haben im Ethik- und Philosophieunterricht die Funktion, als ‚methodische Werkzeuge‘ bei der Suche nach Antworten auf philosophische Fragen zu fungieren.“<sup>237</sup> Sie sind nicht getrennt voneinander, sondern miteinander vernetzt.

In der Schulpraxis wird das Philosophieren oft mittels eines schüler\*innen-, lebensweltlich-, und erfahrungsbezogenen Ansatzes angewandt, der meist anschauliches Material beinhaltet. Dies führt jedoch nicht selten zu einer Zwickmühle, entweder in unreflektierten Anschauungen stecken zu bleiben und lediglich „aus dem Bauch heraus“ zu philosophieren oder sich allzu „verkopft“ im Abstrakten zu verfangen ohne Konkretisierungen zuzulassen.<sup>238</sup> Da es sich beim Philosophieren jedoch um die der Philosophie innewohnende Tätigkeit handelt, werden dabei

---

<sup>233</sup> Vgl. Barbara Brüning: „Methodische Kompetenzen. Begriffserklärung und Argumentation“. In: Brüning, Barbara (Hg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2016, 60.

<sup>234</sup> Vgl. Brüning: „Methodische Kompetenzen“, 60.

<sup>235</sup> Vgl. Martens: „Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung“, 41.

<sup>236</sup> Vgl. Brüning: „Methodische Kompetenzen“, 61.

<sup>237</sup> Brüning: „Methodische Kompetenzen“, 62.

<sup>238</sup> Vgl. Martens: „Anschaulich philosophieren“, 13.

Bewusstseinsakte vollzogen, die bereits intentional auf etwas ausgerichtet sind und bei der Frage danach, *was etwas ist*, zuerst darauf achten, *wie sich uns etwas zeigt*. Daher geht es beim anschaulichen Philosophieren darum, etwas als Ganzes, als Einheit zu verstehen, wobei sowohl verbale als auch nonverbale Bilder den Denkprozess wesentlich unterstützen können, indem sie den Philosophierenden etwas veranschaulichen („In Bildern denken“).<sup>239</sup> Es ist wichtig, anschauliches konkretes Philosophieren nicht als Gegensatz zu abstraktem Denken zu verstehen, sondern diese beiden Herangehensweisen als Teile eines Ganzen, nämlich des elementaren sokratischen Philosophierens zu verstehen.<sup>240</sup> Daher ist anschauliches Philosophieren auch nicht auf eine bestimmte Zielgruppe ausgerichtet, sondern lässt sich mit allen Schüler\*innen, egal welchen Alters und Kompetenzniveaus, praktizieren. Unterschieden werden dabei einerseits sprachliche Bilder wie Fabeln, Geschichten oder Märchen (die sich durch viele Metaphern, Vergleiche und Allegorien auszeichnen) und andererseits nichtsprachliche, repräsentative Bilder, zu denen Fotos, Collagen, Zeichnungen oder auch Filme zählen.<sup>241</sup> Ebenfalls kann zwischen verschiedenen Arten des Einsatzes unterschieden werden. Eine erste Herangehensweise versteht bildliches Denken als rezeptive Bildbetrachtung oder als Diskussion über die Rolle und den Einfluss des Bildes auf Individuen respektive die Gesellschaft. Bei dieser Methode wird das Bild lediglich als Mittel für das Philosophieren genutzt. Zweitens können Bilder als äußeres Hilfsmittel (als Visualisierung, Fachraum für Philosophie oder Verfilmung philosophiegeschichtlicher Positionen und Figuren) genutzt werden. In der dritten Form wird bildliches Denken als anschauliches Denken bzw. Philosophieren ausgeübt. Anschauliches Philosophieren hat seit der Jahrhundertwende an Popularität gewonnen und findet mittlerweile oft und gerne Verwendung im Unterricht.<sup>242</sup>

Dass zur Beschreibung und Spezifizierung des Philosophierens ein Wissen um begriffliche Unterscheidungen und Argumentationsfiguren gebraucht wird, heißt nicht, dass Philosophieren als Anwendung vorgegebener Regeln zu lehren und zu lernen ist; es wäre ein [...] Missverständnis anzunehmen, dass Regelwissen zur Ausbildung eines entsprechenden Könnens führt.<sup>243</sup>

Beim (anschaulichen) Philosophieren handelt es sich schließlich, wie bereits erwähnt, um eine Tätigkeit, die durch das Ausüben ebendieser am besten erlernt und perfektioniert werden kann.

---

<sup>239</sup> Vgl. Martens: „Anschaulich philosophieren“, 10.

<sup>240</sup> Vgl. Dieter Birnbacher: „Schule des Selbstdenkens – das Sokratische Gespräch“. In: Meyer, Kirsten (Hg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Stuttgart: Reclam 2010, 216ff.

<sup>241</sup> Vgl. Barbara Brüning: „Vorwort“. In: Brüning, Barbara; Martens, Ekkehard (Hg.): *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*. Weinheim: Beltz 2007, 7.

<sup>242</sup> Vgl. Martens: „Anschaulich philosophieren“, 15f.

<sup>243</sup> Matthias Tichy: „Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen“. In: Pfister, Jonas; Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt 2016, 50.

### 5.3. Mediendidaktik im Philosophieunterricht

Lange Zeit wurde lediglich dem Fach Deutsch die Aufgabe zuteil, das Thema Medien im Unterricht zu behandeln und den Schüler\*innen Medienkompetenz zu vermitteln. „[D]er Deutschunterricht ist aufgrund der Medialität seiner unterrichtlichen Gegenstände Medienunterricht par excellence und deshalb in besonderer Weise für die Vermittlung von Medienkompetenz zuständig.“<sup>244</sup> In manchen Schulen hat sich diese Tatsache nicht geändert, aber in vielen anderen wird eine fächerübergreifende Medienkompetenz bereits seit einiger Zeit forciert, was sich auch in den Lehrplänen niederschlägt, weil es sich hierbei um eine Kompetenz handelt, die an kein Unterrichtsfach gebunden ist.<sup>245</sup> Der Philosophieunterricht eignet sich ideal für den Einsatz von Mediendidaktik, da die Medien einerseits dazu dienen können, Inhalte interessant und ansprechend aufzubereiten, um somit sowohl zu Abwechslung als auch zu einem besseren Verständnis beizutragen, und andererseits die Medien selbst zum Gegenstand der philosophischen Diskussion gemacht werden können, um unseren Umgang damit und den Stellenwert, den Medien in unserem Leben einnehmen, zu reflektieren. Diese Ansicht vertreten auch zahlreiche Fachdidaktiker\*innen, die in ihren Publikationen immer öfter auf ein Philosophieren mit Medien aufmerksam machen. Noch vor einigen Jahren bestand das zentrale Medium des Philosophieunterrichts in einem klassischen philosophischen Text und dessen Lektüre. Eine erste Kontroverse in der Philosophiedidaktik entzündete sich aufgrund der methodologischen Frage danach, ob die Textlektüre oder ein Unterrichtsgespräch, welches auch persönliche Erfahrungen und Interessen der Schüler\*innen miteinbezog, im Zentrum des Philosophieunterrichts stehen sollte.<sup>246</sup> Mittlerweile werden diese beiden Ansätze nicht mehr als Kontrahent\*innen, sondern als einander ergänzende Gegenstücke gesehen, die gleichermaßen Platz in einem kompetenzorientierten Philosophieunterricht finden. Während für Fachdidaktiker\*innen wie Rohbeck zu den Medien des Philosophieunterrichts auch heute noch lediglich Lesen, Sprechen und Schreiben gehören,<sup>247</sup> gibt es andere Stimmen, die auch neueren Medien einen Wert für die Philosophiedidaktik einräumen. Brüning etwa unterscheidet *symbolisch-verbale Medien* (diskursiv: Essay, Dialog; präsentativ: Gedicht, Gleichung), *visuelle Medien* (gegenständlich: Foto, Film; ungegenständlich: Cluster, Strukturskizze) und *interaktive Medien* (philosophische Spiele: Sprach-, Gedanken-, Pro/Contra- und Rollenspiel).<sup>248</sup> All diese Medien können für das anschauliche Philosophieren genutzt werden

---

<sup>244</sup> Volker Frederking; Axel Krommer; Klaus Maiwald: *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt 2008, 89.

<sup>245</sup> Vgl. Kampmann; Schwering: *Teaching Media*, 23.

<sup>246</sup> Vgl. Rohbeck: *Didaktik der Philosophie und Ethik*, 51.

<sup>247</sup> Vgl. Rohbeck: *Didaktik der Philosophie und Ethik*, 85.

<sup>248</sup> Vgl. Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe*, 114.

und besitzen aus diesem Grund einen hohen didaktischen Wert. Auch wenn die meisten Überlegungen und Erkenntnisse der philosophischen Tradition in schriftlicher Form, als symbolisch-verbale Medien überliefert wurden, bedeutet dies nicht, dass nicht ebenso wertvolle Denkresultate in Form präsentativ-nonverbaler Symbole ausgedrückt werden können, wie Emanuele Gennaro im 20. Jahrhundert eindrücklich zeigte.<sup>249</sup> Rehfus unterscheidet zwischen dem Primärmedium, dem philosophischen Text, und den Sekundärmedien, zu denen Bilder als nicht-begriffliche Element- und Zeichensysteme zählen.<sup>250</sup> Auch wenn Schüler\*innen durch Sekundärmedien mehr in ihrem eigenen Denken gefördert werden, erfüllen Bilder für Rehfus nur eine dienende Funktion als Motivation und Illustration.<sup>251</sup> Seit den 90er Jahren hat in der Philosophiedidaktik ein Umdenken stattgefunden, welches mittlerweile auch visuelle Medien als geeigneten Gegenstand für den Philosophieunterricht ansieht, weil diese über einen kognitiv wichtigen Stellenwert verfügen.<sup>252</sup> Neben den traditionellen und präsentativen Medien umfasst eine dritte Gruppe die digitalen Medien, zu deren Konsument\*innen und Produzent\*innen zweifellos Lehrer\*innen und Schüler\*innen zählen, weswegen diese allgegenwärtige Mediengruppe im Unterricht thematisiert werden sollte.<sup>253</sup> Digitale Medien nehmen eine besondere Rolle ein, da im Philosophieunterricht eine Ausbildung der ethischen Medienkompetenz verfolgt werden sollte, um die Schüler\*innen mit ethischen Kriterien der Mediennutzung vertraut zu machen.<sup>254</sup> Digitale Medien lassen sich im (Philosophie-)Unterricht als Informationsmedien, Medien der Informationsverarbeitung sowie zur Kommunikation und Reflexion effektiv nutzen.<sup>255</sup> Wie alle Medien bieten auch digitale Medien Vor- und Nachteile, die es in der Unterrichtsvorbereitung zu bedenken gilt.<sup>256</sup> Trotz mancher Skeptiker\*innen besteht größtenteils ein Konsens darüber, dass sich die Anwendung der unterschiedlichen Denk-, Arbeits- und Unterrichtsmethoden im Philosophieunterricht auch mit, an und in den (Neuen) Medien, insbesondere in Bezug auf anschauliches Philosophieren, realisieren lässt und einen didaktischen Wert innehat.<sup>257</sup>

---

<sup>249</sup> Vgl. Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe*, 113.

<sup>250</sup> Vgl. Wulff D. Rehfus: „Medien im Philosophieunterricht“. In: Rehfus, Wulff D.; Becker, Horst (Hg.): *Handbuch des Philosophieunterrichts*. Düsseldorf: Schwann 1986, 320.

<sup>251</sup> Vgl. Rehfus: „Medien im Philosophieunterricht“, 320ff.

<sup>252</sup> Vgl. Guntermann: „In Bildern denken?“, 191f.

<sup>253</sup> Vgl. Mandy Schütze: „Digitale Medien“. In: Pfister, Jonas; Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt 2016, 355ff.

<sup>254</sup> Vgl. Barbara Brüning: „Ethische Medienkompetenz im digitalen Zeitalter“. In: Brüning, Barbara (Hg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2016, 163.

<sup>255</sup> Vgl. Donat Schmidt; Mandy Schütze: „Digitale Medien im philosophischen Unterricht“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 301ff.

<sup>256</sup> Vgl. Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag 2003, 259.

<sup>257</sup> Vgl. Martens: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*, 151.

## 6. Philosophieren mit Filmen

„Cinema is a mirror by which we often see ourselves.“<sup>258</sup>

- Alejandro González Iñárritu

„A movie is a little like a question,  
and when you make it, that's when you get the answer.“<sup>259</sup>

- Francis Ford Coppola

Diese Zitate zweier berühmter zeitgenössischer Filmregisseure verdeutlichen sehr gut die (philosophische) Wirkkraft, die Filme entfalten (können) und die Parallelen, die zwischen Film und Philosophie bestehen. Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln sowohl auf die allgemeine Mediendidaktik als auch die allgemeine Filmdidaktik und die spezifische Fachdidaktik der Philosophie eingegangen und das Prinzip des anschaulichen Philosophierens näher erläutert wurde, sollen diese Bereiche nun zusammengeführt werden und aufzeigen, wie ein Philosophieren mit Filmen im Philosophieunterricht aussehen und gelingen kann, welche Chancen, aber auch welche Risiken ein Einsatz von Filmen birgt bzw. bergen kann.

In gewisser Weise betreiben bereits die meisten Zuseher\*innen eines Films, bewusst oder unbewusst, ein Philosophieren mit dem Film, indem sie über dessen Inhalt, Machart und Interpretationsmöglichkeiten nachdenken und sich mit anderen Personen darüber unterhalten. „Philosophy is, in some sense, just about trying to understand as much as possible of what is going on in a situation, on all levels. [...] To talk about a movie, to try to understand what went on in it, to try to interpret it, is to do philosophy.“<sup>260</sup> Im Philosophieunterricht hat die Lehrperson den Vorteil, dass sie den Film vorab auswählen und auf seine Verwendbarkeit hin prüfen kann, ebenso wie sie das anschauliche Philosophieren in der Schulstunde anleiten und steuern kann. Der Film eignet sich ideal für die Verwendung im Philosophieunterricht, da er als audiovisuelles Medium anschauliches Philosophieren ermöglicht und seine Rezipient\*innen stärker als andere (visuelle) Medien berühren, neugierig machen und zum Denken anregen kann. Als Mittel gegen die Abstraktheit, die oft in der Philosophie herrscht, können konkrete Erfahrungen und der Bezug zur Lebenswelt dienen, die als phänomenologische Methode auch den Film miteinbeziehen.<sup>261</sup>

---

<sup>258</sup> Film Crux: „73 of the best quotes about filmmaking“. In: *Film Crux. Make better films.*

<https://www.filmcrux.com/blog/best-filmmaking-quotes>, 07.01.2019, zuletzt abgerufen am 23.04.2021.

<sup>259</sup> Film Crux: „73 of the best quotes about filmmaking“.

<sup>260</sup> Gilmore: *Doing Philosophy at the Movies*, ix.

<sup>261</sup> Vgl. Jörg Peters; Bernd Rolf: „Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht“. In: Brüning, Barbara; Martens, Ekkehard (Hg.): *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*. Weinheim: Beltz 2007, 116f.

## 6.1. Der Film im Lehrplan Philosophie

Wie bereits in Kapitel 4 erwähnt wurde, taucht der Begriff „Film“ in den aktuell gültigen Lehrplänen sehr oft auf. Wenn jedoch darauf geachtet wird, in welchen Unterrichtsfächern der Terminus verwendet wird, ist die Erkenntnis ernüchternd. Film als Unterrichtsmedium und Unterrichtsgegenstand findet insbesondere in den Fächern Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung, Bildnerische Erziehung, Musikerziehung, im Fremdsprachenunterricht, sogar jeweils einmal in Physik und Informatik, aber vor allem in Deutsch Erwähnung.<sup>262</sup> Im Lehrplan für Psychologie/Philosophie wird der Begriff *Medien* zweimal genannt, einmal im Bildungsbereich *Mensch und Gesellschaft*, indem die Schüler\*innen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten verschiedener Medien angeregt werden sollen und ein zweites Mal im Bereich der Kompetenzorientierung, um die Lernenden mittels Einbeziehung unterschiedlicher Medien in ihrer Selbsttätigkeit zu fördern.<sup>263</sup>

Das Medium Film wird nicht erwähnt, es ist lediglich an einer Stelle die Rede von audiovisuellen Medien: „Zur Förderung des kreativen Potenzials sind [...] Arbeiten mit audiovisuellen Impulsen und den Informationstechnologien einzusetzen.“<sup>264</sup> Dieser Absatz bezieht sich jedoch nur auf einen sporadischen Einsatz audiovisueller Medien, um den Unterricht aufzulockern sowie die Fantasie der Schüler\*innen anzusprechen. Es ist nicht die Rede von einem Arbeiten an dem Medium selbst und einer Nutzung des Mediums für die aktive Tätigkeit des Philosophierens im Unterricht. Die Möglichkeit eines anschaulichen Philosophierens mit dem Film findet im Lehrplan keine Erwähnung. Auch filmdidaktische Publikationen konzentrieren sich zumeist auf das Unterrichtsfach Deutsch, dem sowohl im Bereich der Medien- als auch der Filmbildung eine zentrale Rolle zukommt.<sup>265</sup> Die Tatsache, dass der Film im Lehrplan des Psychologie- und Philosophieunterrichts nicht genannt wird, zeigt, wie wenig verbreitet ein Philosophieren mit dem Medium Film ist und unterstreicht abermals die Aktualität und Wichtigkeit der vorliegenden Arbeit, um in diesem Bereich einen Beitrag zu leisten. Für die Aufnahme des Films in einen schulischen Kanon und Lehrplan sprechen sowohl historische als auch ästhetische, kulturelle sowie pädagogische Gründe.<sup>266</sup>

---

<sup>262</sup> Vgl. Rechtsinformation des Bundes: „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne“.

<sup>263</sup> Vgl. Rechtsinformation des Bundes: „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne“, 197f.

<sup>264</sup> Rechtsinformation des Bundes: „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne“, 198.

<sup>265</sup> Vgl. Anders; Staiger u.a.: *Einführung in die Filmdidaktik*, 25.

<sup>266</sup> Vgl. Ulf Abraham: „Filmkanon als Spiegel einer Filmgeschichte? Geschichte und Gegenwart des Mediums Film im Deutschunterricht“. In: Kepser, Matthis (Hg.): *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: Kopaed 2010, 53.

## 6.2. Das didaktische Potenzial von Filmen im Philosophieunterricht

Filme können im Philosophieunterricht auf vielfältige Weise Einsatz finden. Sei es als Ausgangspunkt für eine thematische Diskussion, zur Visualisierung einer bestimmten Position, Theorie oder Hypothese sowie als Auflockerung (obgleich dieser Punkt kritisch zu betrachten ist, weil ein Film im Unterricht niemals nur „einfach so“, sondern stets mit einem spezifischen Ziel und einer sorgfältigen Vor- und Nachbereitung, eingesetzt werden sollte).<sup>267</sup> Viele Didaktiker\*innen vertreten die These, dass der Film zwar auch, aber nicht nur als ein Vehikel fungiert, mittels dessen (bereits existierende) philosophische Positionen und Ideen präsentiert werden und dem Medium mehr als eine lediglich illustrative Funktion, nämlich auch eine philosophisch stichhaltige Rolle zukommt (im Sinne einer „Philosophie des Films“).<sup>268</sup> Dem Kritikpunkt der vereinfachten Darstellung im Film kann mit der Sprache und Bewegtheit der Bilder entgegnet werden, durch die eine Form der Abstraktheit zum Vorschein kommt, die in statischen Bildern nicht vorhanden ist und viele Möglichkeiten des Philosophierens eröffnet.<sup>269</sup>

[F]ilm offers the philosopher the full expressive power of language, plus the visual and narrative elements that make film such a good vehicle for introducing students to philosophy. Film, like other forms of fiction, can even make the transition to philosophical thinking easier.<sup>270</sup>

Durch die präsentative Ausdrucksform des Films stellt bereits das Erfassen eines (bewegten) Bildes eine ursprüngliche Form des Begreifens dar, wodurch noch bereits vor dem diskursiven, abstrakten Vernunftdenken philosophische Vorstellungen entstehen.<sup>271</sup> Der Film besitzt die einzigartige Fähigkeit, Abstraktes audiovisuell zu veranschaulichen und somit Kompliziertes herunterzubrechen und auf die Lebenswelt der Schüler und Schüler\*innen zu beziehen. Dieser Transformationsprozess funktioniert dabei in beide Richtungen: „vom Anschaulichen zum Abstrakten und vom Abstrakten zum Anschaulichen.“<sup>272</sup> Durch seinen starken Phänomenbezug (siehe das *Fünf-Finger-Modell des Philosophierens* von Martens), das Ausgehen von Alltagserfahrungen und die fast physisch greifbare Realitätsnähe lässt der Film seine Zuseher\*innen intensiver an den gezeigten Geschehnissen teilnehmen als jedes andere Medium, womit ein Beitrag zur ästhetischen Bildung geleistet wird.<sup>273</sup> „Filme nehmen aufgrund

---

<sup>267</sup> Vgl. Pfister: *Fachdidaktik Philosophie*, 89.

<sup>268</sup> Vgl. Juliette Gloor: „Bilder und Filme“. In: Pfister, Jonas; Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt 2016, 331, 339.

<sup>269</sup> Vgl. Pfister: *Fachdidaktik Philosophie*, 90.

<sup>270</sup> Litch: *Philosophy through Film*, 4.

<sup>271</sup> Vgl. Peters; Peters; Rolf: *Philosophie im Film*, 5f.

<sup>272</sup> Peters; Peters; Rolf: *Philosophie im Film*, 6.

<sup>273</sup> Vgl. Claudia Gockel: „Ästhetische Bildung!? Über Möglichkeiten und Grenzen eines kompetenzorientierten Einsatzes von Spielfilmen im Philosophieunterricht in der Oberstufe“. In: Peters, Martina; Peters, Jörg (Hg.): *Philosophieren mit Filmen im Unterricht*. Hamburg: Meiner 2019, 69.

ihrer narrativen und ästhetischen Struktur einen jeweils sehr spezifischen Standpunkt zur sozialen Realität, der lebensweltlichen Orientierung und der individuellen und kollektiven Identitätsbildung ein.“<sup>274</sup> Dafür sind insbesondere auch die, einerseits vom Film in Form der Darsteller\*innen gezeigten und andererseits von den Zuschauer\*innen durch die Identifikation und Empathie selbst gefühlten, Emotionen von Bedeutung.<sup>275</sup> Diese emotionale Ebene kann durch Filme auf adäquate Weise in den Unterricht integriert werden, da Gefühle eine zentrale Rolle für die Kompetenz des ethischen Handelns spielen.<sup>276</sup> Ferner sorgt der Film als audiovisuelles Medium für bessere Lerneffekte als andere, traditionelle Medien, weil sich Menschen von gelesenen Inhalten nur ca. 10% merken, von gehörten und gesehenen Inhalten hingegen ca. 50%.<sup>277</sup> Durch den lebensweltlichen Bezug und das Einbeziehen persönlicher Erfahrungen werden die Lernenden ebenfalls motiviert und im Sinne des anschaulichen Philosophierens lernen sie nachhaltig, da sie selbst denken und sich ausprobieren, anstatt bloßes Wissen zu reproduzieren.<sup>278</sup> Die besondere Qualität eines filmischen Philosophierens liegt darin, dass der Film „theoretische“ Probleme und Fragestellungen erlebbar macht und sie realitätsnah verdichtet.<sup>279</sup> Mittels der Konstruktion von Perzepten (=Einheiten der Wahrnehmung) ermöglicht der Film konkrete, emotionale Erfahrungen, welche die begriffliche Arbeit nicht ersetzen, aber ergänzen.<sup>280</sup> Filme halten in Bezug auf spezifische philosophische und ethische Themen sowohl eine inhaltliche als auch eine epistemische Perspektive auf normative Fragestellungen bereit, indem verschiedene Perspektiven und deren Gewicht behandelt werden.<sup>281</sup> Die erwähnten Potenziale eines Philosophierens mit Filmen zeigen, „dass der Film sowohl zur Problematisierung als auch zur Veranschaulichung von philosophischen Fragestellungen dienen kann und sich als Medium, als (Ver-)Mittler zwischen dem Problem auf der einen und den Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite geradezu anbietet.“<sup>282</sup>

---

<sup>274</sup> Sabine Wöhlke; Solveig Lena Hansen; Silke Schicktanz: „Nachdenken im Kinosessel? Bioethische Reflexion durch Filme als eine neue Möglichkeit der Diskussion von Standpunkten und Betroffenheit“. In: *Ethik in der Medizin* 27 (1), 2015, 1f.

<sup>275</sup> Vgl. Malte Hagener; Ingrid Vendrell Ferran: „Einleitung. Empathie im Film“. In: Hagener, Malte; Ferran Vendrell, Ingrid (Hg.): *Empathie im Film. Perspektiven der Ästhetischen Theorie, Phänomenologie und Analytischen Philosophie*. Bielefeld: transcript 2017, 8f.

<sup>276</sup> Vgl. Rolf Roew; Peter Kriesel: *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2017, 267.

<sup>277</sup> Vgl. Peters; Peters; Rolf: *Philosophie im Film*, 6.

<sup>278</sup> Vgl. Martens: „Anschaulich philosophieren“, 10.

<sup>279</sup> Vgl. Volker Steenblock: „Philosophieren mit Filmen“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 294.

<sup>280</sup> Vgl. Peters; Rolf: „Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht“, 117.

<sup>281</sup> Vgl. Wöhlke; Hansen; Schicktanz: „Nachdenken im Kinosessel?“, 6f.

<sup>282</sup> Martina Peters; Jörg Peters: „Einführung. Mit Filmen zum Nachdenken über philosophische bzw. ethische Fragen gelangen“. In: Peters, Martina; Peters, Jörg (Hg.): *Philosophieren mit Filmen im Unterricht*. Hamburg: Meiner 2019, 17.

### 6.3. Der sinnvolle Einsatz von Filmen im Philosophieunterricht

Ob und wie wir aber von Filmen ergriffen werden, wie ihre Kunst uns ansprechen kann bzw. ob sie uns etwas ‚sagt‘ hängt davon ab, welche Welt- und Selbstkonstruktionen wir bereits mitbringen. Das Kino hat, wie man bemerkt hat, in diesem Sinne sehr viel mit dem zu tun, was in unserem Kopf vor sich geht.<sup>283</sup>

Dieses Zitat von Steenblock zeigt, dass die Sichtung eines Films nicht allein ausreicht, um bereits eine Verbindung zu dem, möglicherweise versteckt angesprochenen philosophischen Thema sowie den damit zusammenhängenden Fragestellungen und Positionen zu ziehen. Die Wirkung hängt einerseits von den individuellen Gedanken und dem Vorwissen jedes\*r Schülers\*in, andererseits von der Aufbereitung im Unterricht ab. Der Film braucht daher eine nachvollziehbare Einbettung in die Schulstunde, welche laut Kittelberger und Freisleben aus drei Phasen besteht: (1) Vorbereitung/Einstimmung auf den Film, (2) Vorführung des Films und (3) Nachbereitung/Auswertung des Films.<sup>284</sup>

#### 6.3.1. Vorbereitung/Einstimmung auf den Film

Der erste (und vermutlich wichtigste) Schritt der Vorbereitung besteht darin, einen geeigneten Film auszuwählen. Nachdem kein Filmkanon existiert, welcher bestimmte Filme für den Einsatz in diversen Unterrichtsfächern vorsieht, sind Lehrpersonen auf wissenschaftliche oder populärkulturelle Publikationen angewiesen, um sich über Filme zu informieren und eine Auswahl für den Unterricht zu treffen.<sup>285</sup> In Österreich besteht die Möglichkeit, in der Filmdatenbank der Jugendmedienkommission (JMK) nach Filmtiteln zu suchen und Auskunft darüber zu bekommen, ob diese „annehmbar“, „empfehlenswert“ oder „sehr empfehlenswert“ sind und zwar für welches Thema und ab welchem Alter.<sup>286</sup> Doch auch diese Unterstützung seitens des Bundesministeriums ist nur bedingt hilfreich, da die Lehrperson lediglich sporadische Informationen zu den einzelnen Filmen erhält und nur Titel ab dem Jahr 2000 verfügbar sind, wodurch ein großer Teil (filmgeschichtlich) wertvoller Werke gar nicht abrufbar ist und somit möglicherweise von vielen, mit der Materie nicht vertrauten,

---

<sup>283</sup> Volker Steenblock: *Philosophieren mit Filmen*. Tübingen: Francke 2013, 11.

<sup>284</sup> Vgl. Kittelberger; Freisleben: *Lernen mit Video und Film*, 28ff.

<sup>285</sup> Vgl. Achim Barsch: „Filmkanon und Curriculum“. In: Kepser, Matthis (Hg.): *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: Kopaed 2010, 67ff.

<sup>286</sup> Vgl. JugendMedienKommission: „Filmdatenbank Suche“. In: *JMK*. <https://jmkextern.bmb.gv.at>, zuletzt abgerufen am 20.04.2021.

Lehrer\*innen ausgeblendet wird, wodurch eindeutig eine Lücke in der Filmbildung der Schüler\*innen entstehen würde. Die Lehrpersonen sind bei der Filmauswahl meist auf sich alleine gestellt, weswegen es von Vorteil sein kann, spezifische Kriterien zur Hand zu haben, die die Auswahl erleichtern. Barsch nennt u.a. folgende Kriterien für die Auswahl von Filmen im Unterricht: „Das Verhältnis zur Tradition“, „Das Verständnis von Kunst in Bezug auf ihre Funktion“, „Das Verständnis von Bildung“, „Das Verständnis individualpsychologischer Entwicklung“, „Das Verständnis sozialpsychologischer Entwicklung“, „Die Wertung von Filmen“, „Das Verhältnis zur Gegenwart“, „Fächerübergreifende Bezüge“ und „Pragmatische Gesichtspunkte“.<sup>287</sup> Interessanterweise werden für das Philosophieren und den Umgang mit philosophischen Themen oft keine Filme ausgewählt, welche einen expliziten Bezug zu philosophischen Richtungen oder Vertreter\*innen aufweisen, sondern im Gegenteil zeitgenössische fiktionale Filme des populären (Hollywood-)Kinos (wie dies bereits Stanley Cavell zur Verwunderung vieler tat).<sup>288</sup> Auch wenn die Produzent\*innen und Regisseur\*innen dieser Filme in erster Linie meist Profit und Unterhaltung, aber keine Philosophie des Films als Ziel des Filmemachens haben, bedeutet dies nicht, dass es sich bei diesen Filmen nicht um geeignete Beispiele für ein anschauliches Philosophieren im Unterricht handelt, da sich in der Erzählkonstruktion, den Dialogen und visuellen Elementen philosophische Themen erkennen lassen.<sup>289</sup> Diese Filme wecken allerdings durch ihren Unterhaltungsfaktor und den Bezug zur Lebenswelt der Schüler\*innen deren Interesse und intrinsische Motivation, was wiederum dem Philosophieren zuträglich ist. Ebenfalls zählt zu den Voraussetzungen für den Filmeinsatz selbstverständlich, dass sich die Lehrperson bereits eingehend mit dem Film befasst hat, um Bescheid zu wissen, ob der Film für die jeweilige Klasse und das zu behandelnde Thema passend ist. Nachdem die Lernenden im Philosophieunterricht meist die Volljährigkeit erreicht haben oder kurz davorstehen, muss nicht auf FSK-Freigaben geachtet werden, jedoch sollte trotzdem individuell entschieden werden, ob ein bestimmter Film einer Klasse zumutbar ist oder nicht. Des Weiteren muss geklärt werden, ob der Film in ganzer Länge oder lediglich in Ausschnitten und zu welchem Zeitpunkt einer Unterrichtsreihe er gezeigt wird. Die erste Frage wird besonders häufig diskutiert, da die meisten Spielfilme mittlerweile eine Lauflänge von mind. 120 Minuten aufweisen und gerade der Philosophieunterricht stark unter Zeitmangel leidet. Wenn die Filmsichtung nicht in einer Unterrichtsstunde machbar ist, muss der Film aufgeteilt werden, was sowohl dem Filmerlebnis als auch dem anschaulichen Philosophieren danach abträglich ist, da die Erinnerungen an viele Szenen sowie persönliche Emotionen und

---

<sup>287</sup> Barsch: „Filmkanon und Curriculum“, 76f.

<sup>288</sup> Vgl. Wartenberg: „Beyond Mere Illustration“, 19.

<sup>289</sup> Vgl. Litch: *Philosophy through Film*, 6.

Assoziationen verloren gehen.<sup>290</sup> In diesem Fall macht es Sinn, lediglich Ausschnitte und Schlüsselszenen zu präsentieren.<sup>291</sup> Andererseits gibt es zahlreiche Filme, deren Handlung oder Erzählstruktur so komplex ist oder die andere gute Gründe vorweisen, warum es von Vorteil wäre, den gesamten Film zu sichten, um so in Gänze von seinen Ideen, seinem philosophischen Gehalt und der Identifikation mit den Figuren zu profitieren.<sup>292</sup> Ein Zeigen des Films in voller Länge ohne Unterbrechung ist mittels individueller Vereinbarungen mit den Schüler\*innen möglich (etwa durch einen Kinobesuch, ein Zusammenlegen von Schulstunden, ein Sichten außerhalb der Unterrichtszeit o.Ä.). Nachdem der Umfang des Films respektive Filmausschnitts festgelegt wurde, muss entschieden werden, in welcher Unterrichtsphase die Filmsichtung eingesetzt werden soll. Der Film kann als Einstieg, als Medium in zentralen Erarbeitungsphasen, für die Zusammenfassung und Wiederholung, zum Einsatz in einer Übungsphase oder für die Anwendung bzw. Einordnung eines Themas in einen größeren thematischen Zusammenhang dienen.<sup>293</sup> Grob lässt sich unterscheiden, ob der Film am Beginn, in der Mitte oder am Ende einer Unterrichtsreihe gezeigt werden soll. Dient ein Film als Einstieg in ein neues Thema, sollte darauf geachtet werden, dass er möglichst keinen zusammenfassenden oder beschreibenden Charakter hat, da in diesem Fall keine Fragen aufgeworfen werden oder Leerstellen entstehen, die von den Lernenden gefüllt werden können.

Will man für den Einstieg in eine Unterrichtsreihe einen Film einsetzen, so sollte dieser gleichsam als Gedankenexperiment, Dilemma oder als philosophischer Textersatz fungieren, um 1. ein Problem aufzugreifen, das 2. die Schüler benennen und beschreiben können, wodurch 3. Fragen entstehen, die sich – wenn überhaupt – nicht „einfach“ beantworten lassen, und auf diese Weise 4. zum eigentlichen Thema der Unterrichtsreihe hinführen, so dass 5. man im Anschluss an die Besprechung des Films oder Filmausschnitts tiefer in das Thema eindringen kann.<sup>294</sup>

Wird ein Film in der Mitte einer Unterrichtsreihe eingesetzt, dient er nicht als Einstieg in ein Thema, sondern als Vertiefung und Problematisierung eines bereits behandelten Themas, da er es schafft, eine Brücke zwischen philosophischen Theorien und der Lebenswelt der Schüler\*innen zu schlagen, Abstraktes herunterzubrechen sowie visuell zu veranschaulichen und vor allem, die Lernenden emotional zu berühren.<sup>295</sup> Zu beachten ist in diesem Fall, dass die Schüler\*innen bereits über genug filmanalytisches sowie thematisches Vorwissen verfügen, um den Film sowohl auf filmästhetischer als auch narrativer und inhaltlicher Ebene entsprechend

---

<sup>290</sup> Vgl. Peters; Rolf: „Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht“, 120.

<sup>291</sup> Vgl. Steenblock: *Philosophieren mit Filmen*, 27.

<sup>292</sup> Vgl. Peters; Rolf: „Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht“, 120.

<sup>293</sup> Vgl. Martial; Ladenthin: *Medien im Unterricht*, 285.

<sup>294</sup> Peters; Rolf: „Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht“, 122.

<sup>295</sup> Vgl. Peters; Rolf: „Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht“, 122.

analysieren zu können. Eine Filmsichtung am Ende einer Unterrichtsreihe kann entweder den Zweck eines Abschlusses sowie einer Vertiefung des Gelernten (als Illustration oder als Anwendung auf das Besprochene) oder das Ziel eines Ausblicks erfüllen (indem ein neues, noch nicht besprochenes Thema oder eine zukunftsorientierte Fragestellung aufgeworfen wird).<sup>296</sup> Weitere Schritte, die vor dem Einsatz des Films im Unterricht notwendig sind, sind selbstverständlich auch technische und organisatorische Vorbereitungen, die sich von selbst erklären, weswegen an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen wird.<sup>297</sup> Der letzte Schritt der Vorbereitung besteht darin, die Schüler und Schülerinnen auf den Filmeinsatz einzustimmen, sie mit notwendigen (Hintergrund-)Informationen zu versorgen, das vorhandene Vorwissen einzuholen respektive zu aktivieren und zu guter Letzt geeignete Arbeitsaufträge, bspw. in Form von Beobachtungsaufgaben, für die Filmsichtung zu vergeben.<sup>298</sup> Dieser Punkt ist besonders wichtig, um einen produktiven Filmeinsatz zu gewährleisten, die Lernenden bereits während der Vorführung zum Nachdenken anzuhalten und ihnen andererseits die Möglichkeit zu geben, sich Notizen zu machen und somit Emotionen, Assoziationen und Fragen zu notieren, die sie anderenfalls nach der Sichtung wieder vergessen hätten.

### **6.3.2. Vorführung des Films**

Bei der Filmpräsentation können verschiedene Abläufe variieren: *Vollständigkeit* (der Film wird vollständig oder nur in Ausschnitten vorgeführt), *Geschlossenheit* (der Film wird ohne Unterbrechung, mit Unterbrechungen oder in einer neuen Abfolge präsentiert), *Häufigkeit* (der Film wird nur einmal oder mehrmals bzw. manche Szenen werden mehrmals gezeigt) sowie *Steuerung der Wahrnehmung* (entweder ungesteuert oder gesteuert durch Hinweise, Aufgaben, Zwischenauswertungen etc.).<sup>299</sup> Insbesondere bei längeren Filmen kann es sinnvoll sein, Unterbrechungen zu machen, um kurze Pausen zur Informationsverarbeitung bzw. zum Sammeln der bisherigen Eindrücke und zum Klären von Fragen anzubieten. Jedoch sollten Filmsichtungen nicht zu oft unterbrochen werden, weil so die Erzählstruktur gestört wird. Ein mehrmaliges Zeigen eignet sich vor allem bei Schlüsselsequenzen, um eine genauere Analyse zu ermöglichen. Wichtig ist, dass die Schüler\*innen sich auf die filmische Darstellung

---

<sup>296</sup> Vgl. Peters; Rolf: „Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht“, 124f.

<sup>297</sup> Vgl. Martial; Ladenthin: *Medien im Unterricht*, 283.

<sup>298</sup> Vgl. Kittelberger; Freisleben: *Lernen mit Video und Film*, 28.

<sup>299</sup> Vgl. Kittelberger; Freisleben: *Lernen mit Video und Film*, 31.

konzentrieren können und Störungen vermieden werden.<sup>300</sup> Daher ist es auch ausreichend, wenn lediglich Stichworte notiert oder Skizzen während der Sichtung angefertigt werden.<sup>301</sup>

### 6.3.3. Nachbereitung/Auswertung des Films

„Der Erfolg der Arbeit mit filmischen Darstellungen hängt entscheidend von der Nacharbeit ab.“<sup>302</sup> Da es sich bei dem Aufnehmen und Sammeln von Informationen sowie Eindrücken nur um einen Teil des Lernvorgangs handelt, ist es essenziell, den gesichteten Film entsprechend nachzubereiten, um sicherzustellen, dass ein Lerneffekt erkennbar ist und die lernzielrelevanten Inhalte den Schüler\*innen auch langfristig zur Verfügung stehen.<sup>303</sup> Je nachdem, ob ein ganzer Film oder lediglich Ausschnitte gezeigt und bereits während des Films Unterbrechungen für Plenumsgespräche gemacht wurden, kann die Nachbereitung variieren. Oft kann eine kurze „Entspannungsphase“ sinnvoll sein, in der freie Äußerungen und Assoziationen willkommen sind, sowie Begriffe, offene Fragen und eventuelle Missverständnisse geklärt werden.<sup>304</sup> Von großer Wichtigkeit ist das Sammeln und Sichern der Eindrücke, Interpretationen und Analysen der Schüler\*innen, um diese anschließend weiterzuverarbeiten. Aus der Nachbereitung müssen sich der Wert des Films für den Unterricht und für das zu behandelnde Thema sowie die Lernziele und die Verbindungen zu vorhergegangenen und nachfolgenden Lerninhalten ergeben.<sup>305</sup> Mittels eines Vergleichs im Plenum der, während der Filmvorführung, erledigten Arbeitsaufträge kann eine Nachbereitung eingeleitet werden, da die Begleitmaterialien besonders in der Auswertungsphase wichtige Funktionen übernehmen. Dem können sich weitere Aktivitäten anschließen (wie bspw. grafische Darstellungen, theatrales Philosophieren, Rollenspiele, kreatives Schreiben, Diskussionen etc.).<sup>306</sup> Der Bogen zu dem philosophischen Gehalt des Films kann in Form bereits genannter Aufgaben oder klassisch mittels der Lektüre eines (Original-)Texts, dem Schreiben eines Essays oder dem Führen eines sokratischen Gesprächs gespannt werden. Im Zentrum des Philosophierens mit Filmen steht, dass die Schüler\*innen Anstöße zum Selber-Denken bekommen und „selbst Probleme erkennen, Lösungen ausprobieren, Vergleiche ziehen, Kritik üben usw.“<sup>307</sup>

---

<sup>300</sup> Vgl. Martial; Ladenthin: *Medien im Unterricht*, 287.

<sup>301</sup> Vgl. Kittelberger; Freisleben: *Lernen mit Video und Film*, 32.

<sup>302</sup> Martial; Ladenthin: *Medien im Unterricht*, 288.

<sup>303</sup> Vgl. Kittelberger; Freisleben: *Lernen mit Video und Film*, 33.

<sup>304</sup> Vgl. Martial; Ladenthin: *Medien im Unterricht*, 288.

<sup>305</sup> Vgl. Kittelberger; Freisleben: *Lernen mit Video und Film*, 33.

<sup>306</sup> Vgl. Kittelberger; Freisleben: *Lernen mit Video und Film*, 33.

<sup>307</sup> Peters; Peters; Rolf: *Philosophie im Film*, 7.

#### 6.4. Die Risiken eines Philosophierens mit Filmen

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei dem Philosophieren mit Filmen um eine relativ junge Methode, die einerseits noch nicht sehr verbreitet ist und andererseits immer wieder auf Gegenwind und Kritik stößt. Eine weit verbreitete Annahme, die sich generell auf den Film als Unterrichtsmedium bezieht, sieht in ihm lediglich eine Beschäftigungstherapie oder Belohnung, was auch daran liegt, dass der Film noch immer von vielen Lehrpersonen in dieser Form verwendet wird. Dabei handelt es sich jedoch laut Steenblock um ein didaktisches Missverständnis, welches den Film nur aufgrund seines attraktiven Images heranzieht und davon ausgeht, dass sich mit der Illustration eines Sachverhalts seine didaktische Qualität erschöpft.<sup>308</sup> Gegner\*innen eines Philosophierens mit Filmen sind oft der Überzeugung, dass das abstrakte, begriffliche Denken der Tätigkeit des Wahrnehmens, wie sie im anschaulichen Philosophieren praktiziert wird, überlegen sei, da bei den bewegten Bildern des Films nur ein „reines Konsumieren“ nötig sei.<sup>309</sup> Dies ist jedoch ein philosophisches Missverständnis, welches dem Film, vermutlich mit Bezug auf Adorno, welcher ein großer Kritiker des Films war, unbegründet das Potenzial philosophischer Relevanz abspricht.<sup>310</sup> Ferner kann gegen dieses Argument eine Gemeinsamkeit der Philosophie und des Films ins Feld geführt werden: Das cineastische und sprachliche Narrativ und die Erzählstruktur eines Films, welche es den Zuseher\*innen erlauben, der Handlung zu folgen und Leerstellen selbst aufzufüllen, gleichen einer in der Philosophie traditionsreichen und häufig verwendeten Methode – dem Gedankenexperiment.<sup>311</sup> Daher muss die audiovisuelle Illustration eines Narrativs und einer gedanklichen Hypothese als ebenso wertvoll erscheinen wie eine rein sprachliche Form ebendessen. Um das philosophische Potenzial zum Vorschein zu bringen und effektiv zu nutzen, hat die Lehrperson die Aufgabe, darauf zu achten, lediglich Filme zu zeigen, die Lernprozesse auslösen, mit dem Thema und der Zielsetzung des Unterrichts übereinstimmen, den Schüler\*innen zumutbar sind und zu einem selbstgesteuerten Lernen, Denken und Philosophieren anregen.<sup>312</sup> Ein weiteres Problem könnte mit dem Ruf des Films und des Filmeschauens, wie es normalerweise in der Schule praktiziert wird, zusammenhängen: Da die meisten Schüler und Schülerinnen (audiovisuelle) Medien primär mit Freizeit und Unterhaltung anstatt mit Schule und Lernen assoziieren, kann dies zu einer verringerten Konzentration führen, dem jedoch mit guter Planung sowie konkreten Arbeitsaufträgen vor, während und nach

---

<sup>308</sup> Vgl. Steenblock: *Philosophieren mit Filmen*, 9.

<sup>309</sup> Vgl. Gloor: „Bilder und Filme“, 339.

<sup>310</sup> Vgl. Steenblock: *Philosophieren mit Filmen*, 9.

<sup>311</sup> Vgl. Gloor: „Bilder und Filme“, 341f.

<sup>312</sup> Vgl. Peters; Peters; Rolf: *Philosophie im Film*, 7.

der Sichtung eines Films entgegengewirkt werden kann.<sup>313</sup> „Wichtig ist, die rezeptive Haltung der Schülerinnen und Schüler aufzubrechen, sie zu aktivieren, z.B. durch vorüberlegte Arbeitsaufträge einen *produktiven Umgang* mit dem Medium zu fördern.“<sup>314</sup> Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die bereits angesprochene Zeitökonomie und den Zeitmangel, welcher das Fach Philosophie in besonderem Maße betrifft (siehe Kapitel 6.3.1.). Diesem Problem kann mit einer Vorführung des Films in Volllänge außerhalb der regulären Unterrichtszeit oder mit dem Zeigen kürzerer Filmsequenzen begegnet werden (wobei in letzterem Fall darauf geachtet werden muss, repräsentative respektive aussagekräftige Ausschnitte auszuwählen und mittels Inhaltsangaben die Lernenden über die gesamte Handlung zu informieren).<sup>315</sup> Ein anderes Problem bezieht sich auf den medialen Charakter des Films. Da es sich beim Film um ein ephemeres Medium handelt, lässt es sich nicht, wie bspw. einen Text, anfassen, umblättern, wiederholt lesen, markieren etc.<sup>316</sup> Die audiovisuell gewonnenen sinnlichen Eindrücke lassen sich viel schwerer festhalten und konservieren, da sie flüchtig sind. Diesem Nachteil kann jedoch sowohl mittels neuer Technik (die es ermöglicht, eine Filmvorführung zu stoppen sowie vor und zurück zu spulen) als auch mittels gezielter Beobachtungs- und Analyseaufgaben während der Sichtung (siehe Kapitel 6.3.) entgegengewirkt werden, um den Lernenden die Chance zu geben, ihre Eindrücke schriftlich festzuhalten und sie in anschließenden Besprechungen und Diskussionen griffbereit und präsent zu haben. „So kann man gewährleisten, dass die Beschäftigung mit dem Film über das bloß konsumierende Rezipieren hinausgeht und nachhaltig wirkt.“<sup>317</sup> Ein letztes Risiko betrifft gleichzeitig den größten Vorzug des Mediums: die emotionale Wirkung. Da Gefühle oft unbewusst unsere Meinungen und Entscheidungen beeinflussen, kommt dem Film durch seine Suggestivkraft eine gewisse Macht und Verantwortung zu, die er auch dazu nutzen kann, um Wertvorstellungen zu verschleiern oder implizit zu vermitteln.<sup>318</sup> Dies gilt es, zu beachten.

Der Film vermag Bezüge zu einer emotionalen Tiefe herzustellen, die sich in einer Philosophiestunde im Kontext schulischer Alltagsroutinen sonst oft nicht erreichen ließe. Ein Philosophieren mit Filmen ist, wie die vorbenannten Beispiele zeigen, nicht einfach ein „didaktischer Köder“ oder, quasihegelianisch, bloß „sinnliches Scheinen der Idee“, sondern als *Synthese von Erlebnis und Begriff* für Bildungsprozesse zutiefst relevant. *Dadurch*, nicht durch „Filmzeigen“, wird Unterricht attraktiv und kann Reflexionsfortschritte erreichen, die in Erinnerung bleiben.<sup>319</sup>

---

<sup>313</sup> Vgl. Petko: *Einführung in die Mediendidaktik*, 64.

<sup>314</sup> Peters; Peters; Rolf: *Philosophie im Film*, 7.

<sup>315</sup> Vgl. Peters; Peters; Rolf: *Philosophie im Film*, 7.

<sup>316</sup> Vgl. Peters; Rolf: „Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht“, 119.

<sup>317</sup> Peters; Rolf: „Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht“, 119.

<sup>318</sup> Vgl. Roew; Kriesel: *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts*, 267f.

<sup>319</sup> Steenblock: „Philosophieren mit Filmen“, 299f.

## 7. Themenbereiche im Philosophieunterricht

Oft wird das Philosophieren als ein Nachdenken über das verstanden, „[w]as jeden Menschen betrifft und worüber sich jeder Mensch erst einmal selbst bewusstwerden muss.“<sup>320</sup> Im Vordergrund stehen tiefgründige Fragen nach dem Sinn des Lebens, weswegen es sich bei philosophischen Fragen um Fragen von existenzieller Bedeutung für das menschliche Dasein handelt. Obgleich es sich dabei um ein breites Themenfeld handelt, lässt sich dennoch eine Systematisierung vornehmen. Die Philosophiedidaktik beruft sich oft auf Immanuel Kant, der die klassischen Fragen der Philosophie aus anthropozentrischer Sicht wie folgt formuliert hat: (1) Die Frage „Was kann ich wissen?“ bezeichnet die Disziplin der Erkenntnistheorie (zu der auch Metaphysik und Logik gehören); (2) Die Frage „Was soll ich tun?“ bezieht sich auf die Ethik (welche sich in die philosophische, angewandte sowie Meta-Ethik unterteilt); (3) Die Frage „Was darf ich hoffen?“ kann sowohl auf die Religions-, als auch die politische und die Geschichtsphilosophie bezogen werden; (4) Die Frage „Was ist der Mensch?“ umfasst die Anthropologie (sowie Kulturphilosophie und Ästhetik).<sup>321</sup> Auch wenn diese Einteilung nicht starr gesehen werden darf und die Philosophie weitere Teilbereiche beinhaltet, eignen sich die Fragen von Kant dafür, den Schüler\*innen einen groben Überblick über die philosophischen Gebiete zu geben. Auch im Lehrplan des Philosophieunterrichts lassen sich drei dieser vier Themenbereiche finden. Die vier Fragen und Themen des Lehrplans stellen die Grundlage für die Filmauswahl dar, da diese Arbeit zu jedem der vier Bereiche einen Film vorstellen möchte.

### 8. Klasse – Kompetenzmodul 7

#### 7. Semester

##### *Grundlagen der Philosophie*

- Charakteristika der Philosophie und philosophische Grundbegriffe beschreiben
- Philosophische Fragestellungen beurteilen
- Methoden des Philosophierens darlegen und anwenden

##### *Aspekte der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie*

- Zugänge zur Wirklichkeit und ihre Interpretationsmöglichkeiten analysieren und reflektieren
- Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Fragestellungen bearbeiten

##### *Anthropologische Entwürfe*

- Anthropologische Konzepte unterscheiden und interpretieren
- Wissen aus verschiedenen Fachgebieten für eine reflektierte Auseinandersetzung heranziehen

#### 8. Semester

##### *Grundfragen der Ethik*

- Ethische Grundpositionen erklären und kritisch hinterfragen
- Differenzen in ethischen Konzepten herausarbeiten
- Werthaltungen in privaten, politischen und ökologischen Fragen entwickeln und begründen

Abb. 3: Lehrplan Philosophie: Kompetenzmodule<sup>322</sup>

<sup>320</sup> Peters; Peters: „Einführung“, 17.

<sup>321</sup> Vgl. Kant: *Schriften zur Metaphysik und Logik*, 447f.

<sup>322</sup> Rechtsinformation des Bundes: „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne“, 200.

## 7.1. Auswahl der Filme auf Basis der Themenbereiche

Die Filme, die in dieser Arbeit eine Rolle spielen, implizieren stets vier Ebenen: 1) Film wird als audiovisuelles Zeichensystem verstanden, welches Ton und Bild miteinander verbindet; 2) Film steht mit diversen Aufzeichnungstechniken, Träger- sowie Aufführungsmedien in Verbindung; 3) Film ist auch als wirtschaftliche Institution zu verstehen und 4) Film existiert in Form unterschiedlicher medialer Angebote (Dokumentar- vs. Spielfilm, Kurz- vs. Langfilm etc.).<sup>323</sup> Diese Arbeit macht es sich nun zur Aufgabe, nach der theoretischen Einführung selbst vier Beispiele für das anschauliche Philosophieren mit Filmen im Philosophieunterricht zu entwerfen. Hierfür bilden die bereits angesprochenen vier kantischen Fragen und daraus entstandenen Disziplinen die Basis, sodass zu jedem Themenbereich ein passender Film gewählt und zu zwei Filmen auch eine Unterrichtsreihe geplant wird. Die erste Aufgabe besteht darin, geeignete Filme auszusuchen. Wie die meisten anderen Philosoph\*innen und Filmdidaktiker\*innen konzentriert sich auch diese Arbeit auf zeitgenössische, fiktionale und populäre Filme, die teilweise dem Hollywoodkino entspringen. Mit dieser Entscheidung steht die vorliegende Arbeit jedoch nicht alleine, sondern reiht sich in eine filmphilosophische Tradition ein, die bis an die Anfänge der Disziplin zurückreicht.<sup>324</sup>

Philosophers, concerned with unveiling the philosophical potential and limits of film, have primarily focused on narrative fiction film, putting aside alternative film forms or modes such as documentary or avantgarde films. This may have to do with the fact that many locate the philosophical potential of film in its „narrative“, which contributes to the exercising and refinement of one's moral understanding of the world.<sup>325</sup>

Nachdem unter dem Terminus Fiktion sprachgeschichtlich zunächst eine „Vortäuschung“ verstanden wurde, avancierte er mittlerweile zu einem geläufigen Gattungsbegriff sowohl in der Literatur als auch im Film.<sup>326</sup> Fiktionale Filme dominieren die Filmwelt, was jedoch nicht bedeutet, dass diese Filme qualitativ weniger wertvoll, didaktisch weniger geeignet oder gar unrealistischer und weniger nachvollziehbar für die Rezipient\*innen sind. Wie bereits erwähnt bergen fiktionale und populäre Filme den Vorteil des lebensweltlichen Bezugs für Schüler und Schülerinnen, weswegen sie besonders gut für den Einsatz im Unterricht geeignet sind, da sie es vermögen, die Lernenden „abzuholen“, neugierig zu machen und somit die (intrinsische)

---

<sup>323</sup> Vgl. Anders; Staiger u.a.: *Einführung in die Filmdidaktik*, VIII.

<sup>324</sup> Vgl. Wartenberg: „Beyond Mere Illustration“, 19ff.

<sup>325</sup> Choi Jinhee: „Apperception on Display. Structural Films and Philosophy“. In: *The Journal of aesthetics and art criticism* 64 (1), 2006, 165.

<sup>326</sup> Vgl. Gertrud Koch; Christiane Voss: „Einleitung“. In: Koch, Gertrud; Voss, Christiane (Hg.): *„Es ist als ob“: Fiktionalität in Philosophie, Film- und Medienwissenschaft*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag 2009, 7.

Motivation zu steigern.<sup>327</sup> Da jedoch gerade in der heutigen Zeit eine große Fülle an sowohl filmgeschichtlich relevanten „Klassikern“ als auch modernen Spielfilmen existiert, und jedes Jahr viele neue Filme hinzukommen, fällt es nicht leicht, geeignete Titel auszuwählen. Diese Arbeit versucht mit ihrer Auswahl einerseits dem philosophischen Thema, auf welches der Film Bezug nimmt, gerecht zu werden, andererseits sowohl sehr populäre als auch eher unbekanntere Filme auszuwählen sowie eine Variation bezüglich des Erscheinungsdatums herzustellen. Obwohl sich selbstverständlich auch viele andere Filmtitel als Beispiele angeboten hätten, musste eine Auswahl getroffen werden, die wie folgt lautet:

- (1) Themenbereich Recht und Gerechtigkeit – Film: *Die zwölf Geschworenen*<sup>328</sup>
- (2) Themenbereich Erkenntnistheorie – Film: *Inception*<sup>329</sup>
- (3) Themenbereich Anthropologie – Film: *Ex Machina*<sup>330</sup>
- (4) Themenbereich Ethik – Film: *Gattaca*<sup>331</sup>

Durch diese Filmauswahl ist eine zeitliche Vielfalt gewährleistet, da zwei Filme aus dem 20. Jahrhundert (aus 1957 und 1997) und zwei aus dem 21. Jahrhundert (sowohl aus 2010 als auch 2015) stammen. Ebenso handelt es sich bei *Inception* und *Die zwölf Geschworenen* um zwei Klassiker, welche im kollektiven Gedächtnis verankert und auch unter Menschen, die keine Cineast\*innen sind, bekannt sind. Dies liegt unter anderem daran, dass beide Titel oft auf Listen mit „den besten Filmen“ auftauchen und auch in der Liste der Top 250 Filme der Internet Movie Database (IMDb) sehr weit vorne sind (*Die zwölf Geschworenen* liegt auf Platz 5, *Inception* auf Platz 13).<sup>332</sup> Auf IMDb können die Nutzer\*innen alle gesehenen Filme auf einer Skala von 1-10 bewerten, weswegen die Bewertungen ebenfalls viel über die Qualität des Films aussagen können. Dies lässt sich auch an internationalen Preisverleihungen erkennen. Alle Filme waren bei den *Academy Awards* (dem wichtigsten Filmpreis der Welt, umgangssprachlich oft als „Oscars“ betitelt) nominiert und haben teilweise sogar Preise gewonnen. *Die zwölf Geschworenen* ist auf IMDb mit einer 9,0 bewertet und war für drei Oscars nominiert.<sup>333</sup> *Inception* kann eine Bewertung von 8,8 sowie acht Oscarnominierungen (und darunter vier Oscargewinne vorweisen).<sup>334</sup> *Gattaca* ist mit einer 7,8 bewertet und war für einen Oscars

---

<sup>327</sup> Vgl. Stelzer: „Lebensweltbezug“, 79.

<sup>328</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, R: Sidney Lumet, USA 1957, 96 Min.

<sup>329</sup> *Inception*, R: Christopher Nolan, USA/UK 2010, 148 Min.

<sup>330</sup> *Ex Machina*, R: Alex Garland, UK 2015, 108 Min.

<sup>331</sup> *Gattaca*, R: Andrew Nichools, USA 1997, 106 Min.

<sup>332</sup> Vgl. IMDb: „Top Rated Movies“. In: *IMDb Charts*. [https://www.imdb.com/chart/top/?ref\\_=nv\\_mv\\_250](https://www.imdb.com/chart/top/?ref_=nv_mv_250), zuletzt abgerufen am 23.04.2021.

<sup>333</sup> Vgl. IMDb: „Die zwölf Geschworenen“. In: *IMDb*.

[https://www.imdb.com/title/tt0050083/?ref\\_=nv\\_sr\\_srsrg\\_0](https://www.imdb.com/title/tt0050083/?ref_=nv_sr_srsrg_0), zuletzt abgerufen am 23.04.2021.

<sup>334</sup> Vgl. IMDb: „Inception“. In: *IMDb*. <https://www.imdb.com/title/tt1375666/>, zuletzt abgerufen am 23.04.2021.

nominiert,<sup>335</sup> während *Ex Machina* eine Bewertung von 7,7 hat und für zwei Oscars nominiert war, von denen er einen gewinnen konnte.<sup>336</sup> Da IMDb die größte Filmdatenbank der Welt mit sehr vielen Nutzer\*innen ist, haben die Bewertungen auf jeden Fall eine gewisse Aussagekraft und auch die Nominierungen und Gewinne bei den Academy Awards und anderen namhaften Preisen sprechen zumindest für eine Qualität aus filmästhetischer und filmanalytischer Perspektive.

Einen weiteren Indikator könnte die Filmdatenbank der Jugendmedienkommission des Bundesministeriums bieten (siehe Kapitel 6.3.1.), doch da diese nur Filme ab dem Jahr 2000 führt, konnten zu *Die zwölf Geschworenen* und *Gattaca* keine Informationen gefunden werden, jedoch zu *Inception* und *Ex Machina*, die beide das Prädikat „empfehlenswert“ erhielten.

## JMK

### Filmdatenbank Suchergebnis

Suchergebnisse in alphabetischer Reihenfolge:

<b>Titel</b>	<a href="#">Inception</a>
<b>Länge</b>	Trailer / 00:01:15 (hh:mm:ss)
<b>Alterskennzeichnung</b>	frei ab 10 Jahren

---

<b>Titel</b>	<a href="#">Inception</a>
<b>Länge</b>	Langfilm / 02:28:10 (hh:mm:ss)
<b>Alterskennzeichnung</b>	frei ab 12 Jahren
<b>Positivkennzeichnung</b>	empfehlenswert als Sci-Fi-Action-Thriller ab 16 Jahren

Abb. 4: *Inception* in der Datenbank des JMK<sup>337</sup>

## JMK

### Filmdatenbank Suchergebnis

Suchergebnisse in alphabetischer Reihenfolge:

<b>Titel</b>	<a href="#">Ex Machina</a>
<b>Länge</b>	Trailer / 00:02:33 (hh:mm:ss)
<b>Alterskennzeichnung</b>	frei ab 6 Jahren

---

<b>Titel</b>	<a href="#">Ex Machina</a>
<b>Länge</b>	Langfilm / 01:48:00 (hh:mm:ss)
<b>Alterskennzeichnung</b>	frei ab 12 Jahren
<b>Positivkennzeichnung</b>	empfehlenswert als Diskussionsfilm ab 14 Jahren

Abb. 5: *Ex Machina* in der Datenbank des JMK<sup>338</sup>

<sup>335</sup> Vgl. IMDb: „Gattaca“. In: *IMDb*. <https://www.imdb.com/title/tt0119177/>, zuletzt abgerufen am 23.04.2021.

<sup>336</sup> Vgl. IMDb: „Ex Machina“. In: *IMDb*. <https://www.imdb.com/title/tt0470752/>, zuletzt abgerufen am 23.04.2021.

<sup>337</sup> Vgl. JugendMedienKommission: „Filmdatenbank Suche“.

<sup>338</sup> Vgl. JugendMedienKommission: „Filmdatenbank Suche“.

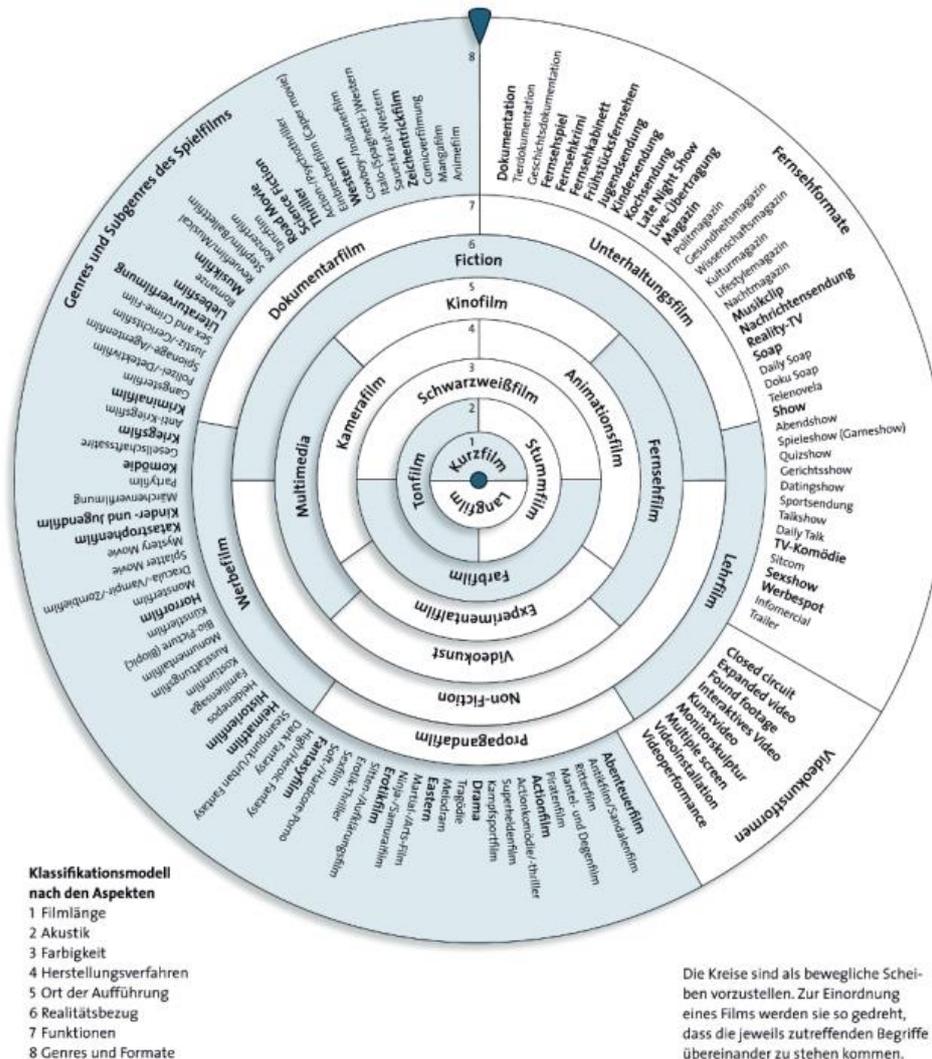


Abb. 6: Filmkompass mit einem Klassifikationsmodell nach acht Aspekten<sup>339</sup>

Laut dem Klassifikationsmodell von Klant/Spielmann lassen sich alle vier Filme als Langfilm, Tonfilm, Kamerafilm, Kinofilm, Fiction und Unterhaltungsfilm klassifizieren. Drei der vier Filme (*Inception*, *Ex Machina* und *Gattaca*) lassen sich dem Bereich des Farbfilms sowie dem Genre des Science-Fiction zuschreiben, was nicht verwunderlich ist, da sich Science-Fiction Filme generell sehr gut für das Philosophieren mit Filmen eignen, weil sie Gedankenexperimente und „Was wäre, wenn...“-Fragestellungen verkörpern. *Die zwölf Geschworenen* hingegen lässt sich als Schwarzweißfilm und Drama klassifizieren, weswegen dieser Film im Vergleich zu den anderen ein klassisches Setting beinhaltet. Letzten Endes ist es jedoch an der Lehrperson und ihrer Expertise zu entscheiden, welche Filme sich gut für den Unterricht und das anschauliche Philosophieren im Rahmen eines spezifischen Themas eignen.

<sup>339</sup> Michael Klant; Raphael Spielmann: *Grundkurs Film 1. Kino, Fernsehen, Videokunst*. Braunschweig: Schroedel 2008, 21.

## 8. Themenbereich *Recht und Gerechtigkeit* – Film: *Die zwölf Geschworenen*

*Die zwölf Geschworenen* stellt den ersten und gleichzeitig ältesten Film dar, der in dieser Arbeit behandelt wird sowie den einzigen, der in Schwarzweiß gedreht wurde. Das Drehbuch wurde von Reginald Rose verfasst und 1954 das erste Mal als 60-minütiges Live-Fernsehspiel ausgestrahlt.<sup>340</sup> Für die Kinoadaption wurde die Handlung von Rose verdichtet und verlängert, während die Regie von Sidney Lumet übernommen wurde, für den dies die erste Kinoproduktion darstellte.<sup>341</sup> Obgleich der Film bei Kritiker\*innen auf Lob stieß und bei den Academy Awards 1958 für drei Oscars (in den Kategorien Bester Film, Beste Regie und bestes adaptiertes Drehbuch) nominiert war,<sup>342</sup> kam er beim Publikum nicht gut an und war kein großer Erfolg an den Kinokassen.<sup>343</sup> Die nach dem Kinofilm verfassten Bühnens Fassungen von Rose wurden in vielen Theaterhäusern weltweit inszeniert und verhelfen dem Stück zu Ruhm.<sup>344</sup> Zu einem „Klassiker“ der Filmgeschichte wurde der Kinofilm erst später, was jedoch in der Filmwelt nichts Ungewöhnliches ist. Neben zahlreichen Theaterproduktionen wurde der Stoff 1997 ein weiteres Mal als Fernsehproduktion verfilmt<sup>345</sup> und außerdem als Bühnenstück „12 Angry Women“ adaptiert.<sup>346</sup> Der Film gilt aufgrund der Vielzahl an Themen und Fragestellungen, die er vereint, als Paradebeispiel für das Veranschaulichen von Kommunikations- und Gruppenprozessen sowie juristischen Problemstellungen. Die Tatsache, dass es sich um ein Kammerstück handelt, ist ebenfalls positiv hervorzuheben.

Der Vorteil einer Geschichte (oder eines Märchens) besteht darin, dass sie für die Teilnehmer/innen einfach zu verstehen und nachvollziehbar ist, dass sie durch einen Plot und eine Visualisierung leicht behalten werden kann und dass durch das gemeinsame Lesen oder Schauen ein gemeinsamer Sinnzusammenhang entsteht. Darüber hinaus liegt der Vorteil genau dieser Geschichte darin, dass sie in einem einzigen Raum stattfindet und dort die Kommunikation (wie in einem U-Boot, einer Raumkapsel oder einem Fahrstuhl) viel intensiver ist als auf einem offenen Platz.<sup>347</sup>

---

<sup>340</sup> Vgl. Susan Hackley: „One Reasonable and Inquiring Man. *12 Angry Men* as a Negotiation-Teaching Tool“. In: *Negotiation Journal* 23 (4), 2007, 463.

<sup>341</sup> Vgl. Dieter Beck; Rudolf Fisch: „Argumentation and Emotional Processes in Group Decision-Making. Illustration of a Multi-level Interaction Process Analysis Approach“. In: *Group Processes & Intergroup Relations* 3 (2), 2000, 185.

<sup>342</sup> Vgl. IMDb: „Die zwölf Geschworenen“.

<sup>343</sup> Vgl. Niels Beckenbach; Christoph Klotter: *Gleichheit und Souveränität. Von den Verheißungen der Gleichheit, der Teufelslist der Diktatur und dem schwachen Trost der Nivellierung*. Wiesbaden: Springer 2014, 48.

<sup>344</sup> Vgl. Beckenbach; Klotter: *Gleichheit und Souveränität*, 48.

<sup>345</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, R: William Friedkin, USA 1997, 113 Min.

<sup>346</sup> Vgl. Sherman L. Sergel: „12 Angry Women“. In: *Dramatic Publishing*.

<https://www.dramaticpublishing.com/twelve-angry-women>, zuletzt abgerufen am 26.04.2021.

<sup>347</sup> Marc Ant; Maria-Christina Nimmerfroh; Christina Reinhard: *Effiziente Kommunikation. Theorie und Praxis am Beispiel „Die 12 Geschworenen“*. Wiesbaden: Springer 2014, 6.

## 8.1. Filmanalyse

Diese Arbeit orientiert sich an einem Grundmodell der Filmanalyse, welches oft Verwendung findet. Dabei werden vier verschiedene Zugriffe auf den Film unterschieden: (1) WAS (Handlung, Inhalt: Was geschieht?), (2) WER (Figuren: Welche Charaktere spielen eine Rolle?), (3) WIE (Bauformen, Gestaltung: Welche Formen des Erzählens und welche filmischen Gestaltungsmittel werden eingesetzt?) und (4) WOZU (Ideologie: Welche Normen, Werte und Messages vertritt der Film? Welche Themen und Fragen werden behandelt?).<sup>348</sup>

### 8.1.1. Inhaltsanalyse

Schauplatz des Films ist das New York County Courthouse. Es geht darum, dass zwölf Geschworene, nachdem sie sechs Tage lang einer Gerichtsverhandlung beigewohnt haben, über Schuld oder Unschuld des Angeklagten entscheiden sollen. Bei dem Angeklagten handelt es sich um einen 18-jährigen Jungen, der seinen Vater ermordet haben soll. Der Richter betont, dass die Entscheidung der Geschworenen einstimmig ausfallen muss und bei einer Schuldsprechung die Todesstrafe ausgeführt wird. Mit diesem Wissen wird die Verhandlung unterbrochen und die Geschworenen ziehen sich zurück, um zu einem Urteil zu kommen.

Die hier geschilderte Konstellation lässt sich als Elementarsituation eines demokratischen Gemeinwesens verstehen: nicht ein absoluter Wille – der Souverän, ebenso wenig eine anonyme Entscheidungsmechanik, sondern nach transparenten Regeln ausgewählte Bürger, d. h. eine Anzahl legitimer Entscheidungsträger (im Jahre 1958 sind Frauen als Entscheidungsträger noch nicht vorgesehen) sind aufgerufen, nach bestem Wissen und Gewissen und, wie nochmals zu betonen ist, in einer Situation mit lauter unbekanntem Variablen, eine Schicksalsentscheidung zu treffen. Die Tatsache, dass die Betroffenen zufällig ausgewählt wurden, bedeutet, dass hier Menschen aus unterschiedlichen Gesellschaftsschichten, mit unterschiedlichem Urteilsvermögen und ausgestattet mit jeweils unterschiedlichen mentalen Merkmalen aufeinandertreffen.<sup>349</sup>

Es handelt sich um einen sehr heißen Tag und viele Geschworene möchten ihre Pflicht möglichst schnell hinter sich bringen. Für die meisten von ihnen ist der Fall von Anfang an klar, weswegen bei einem ersten Votum alle, bis auf einen, für schuldig stimmen. Im Laufe des Films und der geführten Diskussionen werden jedoch immer mehr Zweifel an der Schuldigkeit des Jungen offengelegt, was dazu führt, dass immer mehr Geschworene ihre Meinung ändern.

---

<sup>348</sup> Vgl. Werner Faulstich: *Grundkurs Filmanalyse*. Paderborn: Willhelm Fink 2002, 25f.

<sup>349</sup> Beckenbach; Klotter: *Gleichheit und Souveränität*, 45f.

### 8.1.2. Sequenzprotokoll

In diesem Kapitel soll ein Sequenzprotokoll zu dem Film *Die zwölf Geschworenen* angefertigt werden. „Ein Sequenzprotokoll vereinfacht den Umgang mit Film. Durch die Strukturierung wird beispielsweise ein schnelleres Auffinden bestimmter Szenen ermöglicht.“<sup>350</sup> Selbstverständlich muss ein Sequenzprotokoll nicht immer so ausführlich sein wie in diesem Fall, jedoch kann es gerade bei dialogreichen Filmen hilfreich sein, die einzelnen Szenen möglichst oft zu unterteilen und eine detaillierte Beschreibung (möglicherweise mit direkter Rede) hinzuzufügen. Sequenzprotokolle bieten einen guten Überblick über die Handlung, was insbesondere bei einem ephemeren Medium wie dem Film von großer Hilfe ist. Dies erleichtert einerseits der Lehrperson die Vorbereitung auf den Filmeinsatz im Unterricht sowie das Herausarbeiten bestimmter Themen und Dialoge. Andererseits kann ein Sequenzprotokoll auch im Unterricht Verwendung finden, wenn bspw. manche Schüler\*innen Filmausschnitte nicht gesehen haben oder generell nicht mit dem kompletten Film gearbeitet wird.

Neben der Erzählung können auch auffällige Kameraoperationen, bestimmte Toneinsätze oder wiederkehrende Symbole im Protokoll vermerkt werden.<sup>351</sup> Da jedoch in dem folgenden Unterkapitel (8.1.4.) näher auf die filmischen Gestaltungsmittel eingegangen wird, konzentriert sich dieses Sequenzprotokoll hauptsächlich auf die Geschichte und das Szenengeschehen. Ebenso werden die einzelnen Sequenzen in Handlungsphasen eingeteilt, die den Akten eines Theaterstücks sehr ähnlich sind. Viele Filme folgen der 5-Akt-Struktur des klassischen aristotelischen Dramas, da Filme ein dramaturgisches Basis-Gestaltungsprinzip mit Theaterstücken teilen.<sup>352</sup> Diese fünf Handlungsphasen lauten: (1) *Problementfaltung* (z.B. Einführung einer Figur, eines Handlungsortes, eines Milieus, einer Zeit oder eines Motivs), (2) *Steigerung der Handlung* (die Verschärfung eines Konflikts, das Auftauchen neuer Probleme, die Zunahme an Komplexität etc.), (3) *Krise und Umschwung (Peripetie)* (durch Änderungen, z.B. das Hinzutreten einer weiteren Handlungspartei, das Verschwinden einer möglichen Lösung, das Versperren des letzten Auswegs, den Verlust aller anderen Optionen), (4) *Verzögerung der Handlung bzw. Retardierung* (der bereits angekündigte respektive absehbare Ausgang wird durch unterschiedliche Umstände zurückgehalten und noch nicht möglich gemacht) und (5) *das Happy End* (im Melodrama) bzw. die Katastrophe (in der Tragödie).<sup>353</sup>

---

<sup>350</sup> Werner Kamp; Manfred Rüsel: *Vom Umgang mit Film*. Berlin: Volk und Wissen Verlag 1998, 130.

<sup>351</sup> Vgl. Kamp; Rüsel: *Vom Umgang mit Film*, 131.

<sup>352</sup> Vgl. Faulstich: *Grundkurs Filmanalyse*, 81.

<sup>353</sup> Vgl. Faulstich: *Grundkurs Filmanalyse*, 81f.

Sequenz	Timecodes <sup>354</sup>	Szenenbeschreibung	Handlungsphase <sup>355</sup>
1	00:00:13 – 00:01:17	Establishing shot: New York County Courthouse, Kamerafahrt über die Treppe in und durch das Gerichtsgebäude, Fahrt durch die Flure in den Gerichtssaal hinein (deduktive Exposition)	Phase 1: Problem- entfaltung
2	00:01:18 – 00:03:02	Im Gerichtssaal: Unterbrechung der Gerichtsverhandlung, Richter beauftragt die Geschworenen mit Urteilsfällung (wichtiger Hinweis: Urteil muss einstimmig sein, bei geringstem Zweifel → nicht schuldig)	
3	00:03:03 – 00:10:19	Rückzug der Geschworenen in das Geschworenenzimmer zur Urteilsfällung; die Geschworenen unterhalten sich, rauchen, geben bereits (ungefragt) ihre Meinung zum Fall ab, beschweren sich über die Hitze	
4	00:10:20 – 00:11:17	Nr. 1 drängt zur Abstimmung, erklärt noch einmal die Regeln (einstimmiges Urteil, bei Schuldigsprechen: elektrischer Stuhl, Urteil unabänderlich), Geschworene drängen auf Abstimmung	
5	00:11:18 – 00:11:40	Erste Abstimmung (11:1 für schuldig), manche stimmen zögerlich ab, heben erst später die Hand	
6	00:11:41 – 00:13:24	Unmut seitens vieler Geschworener über das nicht einstimmige Ergebnis; Nr. 8, der als Einziger für nicht schuldig gestimmt hat, verteidigt sich, will über den Fall sprechen	Phase 2: Steigerung der Handlung
7	00:13:25 – 00:15:07	Nr. 9 schließt sich Nr. 8 an; Nr. 8 lenkt Aufmerksamkeit auf Lebensgeschichte des jungen Angeklagten; Nr. 10 widerspricht	
8	00:15:08 – 00:15:39	Nr. 12 möchte, dass die Gruppe versucht, Nr. 8 umzustimmen, alle sollen nacheinander ihre Argumente vorbringen	
9	00:15:40 – 00:16:13	Nr. 2 nennt Argumente („Halte Jungen für schuldig, war vom ersten Augenblick an klar. Niemand hat bis jetzt das Gegenteil bewiesen“), Nr. 8 widerspricht („Das muss auch nicht bewiesen werden. Der Schuldbeweis muss erbracht werden.“)	
10	00:16:14 – 00:17:07	Nr. 3 weist auf einen der Zeugen, einen alten Mann, hin („Das ist die Wahrheit und Tatsachen kann man nicht leugnen. Der Junge ist schuldig.“)	
11	00:17:08 – 00:17:29	Nr. 4 findet das Alibi des Jungen fadenscheinig (war im Kino, konnte sich aber nicht mehr an Filmtitel erinnern, keine Zeugen); Nr. 10 und Nr. 11 weisen auf zweite Zeugin, eine Frau, hin, die den Mord gesehen hat	
12	00:17:30 – 00:18:32	Auseinandersetzung zwischen Nr. 8 und Nr. 10: Nr. 10 ergreift Partei für die Zeugin, Nr. 8 konfrontiert ihn mit seinen Vorurteilen, Nr. 10 wirft Nr. 8 Überheblichkeit und Arroganz vor	
13	00:18:33 – 00:18:45	Nr. 5 ist an der Reihe, will sich aber ausschließen	

<sup>354</sup> Zeitangaben nach: *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, R: Sidney Lumet, USA 1957, 96 Min, MGM Home Entertainment, abgerufen auf Amazon Prime Video.

<sup>355</sup> Vgl. Faulstich: *Grundkurs Filmanalyse*, 81f.

14	00:18:46 – 00:20:00	Nr. 6 war von Anfang an von Schuldigkeit überzeugt, Motiv ist für ihn wichtig (Auseinandersetzung und Gewalt zwischen Vater und Sohn); Nr. 8 widerspricht, hält das Motiv nicht für ein starkes	Phase 2: Steigerung der Handlung
15	00:20:01 – 00:21:54	Nr. 7 ist der Meinung, dass Reden „nichts bringt“ („Der Junge ist ein hoffnungsloser Fall“), Nr. 3 erzählt Geschichte seines Sohnes	
16	00:21:55 – 00:23:05	Nr. 4 betont, nicht über die Umwelt des Jungen zu sprechen, sondern über seine (Un-)Schuldigkeit; Nr. 10 spricht von „Abschaum“; Nr. 5 fühlt sich persönlich angegriffen, da er selbst aus diesem Milieu kommt, die anderen wollen beschwichtigen	
17	00:23:06 – 00:23:58	Auseinandersetzung zwischen Nr. 1 und Nr. 10, niemand will die Verantwortung des Vorsitzes übernehmen	
18	00:23:59 – 00:25:40	Nr. 8 betont sein Nichtwissen, macht aber auf kleine Ungereimtheiten aufmerksam und auf die zwei Zeugen, auf die die Anklage gestützt ist, die sich jedoch irren können	
19	00:25:41 – 00:27:55	Nr. 3 weist auf Tatwaffe (ein Messer) hin, Nr. 4 sieht darin ebenfalls wichtigen Beleg, das Beweisstück wird angefordert	
20	00:27:56 – 00:29:30	Tatwaffe wird als Einzelstück angepriesen; Aufregung als Nr. 8 identes Messer aus Tasche holt, um zu zeigen, dass es nicht unmöglich ist, an ein solches Messer zu kommen	
21	00:29:31 – 00:30:49	Es wird versucht, wieder Ordnung herzustellen; alle setzen sich wieder auf ihre Plätze, unterhalten sich angeregt	
22	00:30:50 – 00:32:43	Nr. 8 möchte noch einmal abstimmen (sind alle 11 für schuldig, wird er sich der Mehrheitsmeinung anschließen und sie werden dem Richter den einstimmigen Schuldspruch mitteilen, stimmt jedoch eine Person für nicht schuldig, wird weiterverhandelt), zweite Abstimmung (10:2 für schuldig)	
23	00:32:44 – 00:34:34	Aufregung bei Nr. 3, Nr. 7 und Nr. 10 über das Ergebnis; Nr. 3 bezichtigt Nr. 5 der Meinungsänderung; Nr. 9 gibt zu, dass er für nicht schuldig gestimmt hat, weil er Nr. 8 unterstützen will und ebenfalls Zweifel hat	
24	00:34:35 – 00:39:13	Nr. 1 schlägt Pause vor, einzelne Gespräche unter den Geschworenen im Zimmer und im Waschraum, Nr. 3 entschuldigt sich bei Nr. 5 für seine Anschuldigungen	
25	00:39:14 – 00:45:26	Diskussion über die Aussage des alten Mannes, der den Jungen schreien hörte „Ich bringe dich um“ (weil die Frau ausgesagt hat, den Mord durch die Scheiben eines vorbeifahrenden Zuges gesehen zu haben, kann der Mann bei dem Lärm die Worte nicht genau verstanden oder zumindest nicht die Stimme erkannt haben); Nr. 9 hat den alten Mann beobachtet, versetzt sich in ihn hinein und ist der Meinung, er macht sich vielleicht selbst etwas vor und genießt die Aufmerksamkeit (kaputte Jacke, hinkte, hatte nie Glück, ist ein Niemand, wird nun endlich beachtet), Nr. 6 nimmt Nr. 9 vor Nr. 3 in Schutz	

26	00:45:27 – 00:48:10	Nr. 8 betont, dass „Ich bringe dich um“ nur eine dumme Redensart ist; Nr. 3 widerspricht; Nr. 10 hält den Jungen für einen „ungebildeten Proleten“; Nr. 5 ändert Stimme überraschend in nicht schuldig (nun 9:3); Diskussion über Anwalt des Angeklagten (Pflichtverteidiger, dazu gezwungen, kein Interesse am Fall, hat nicht sein Möglichstes getan)	Phase 3: Krise und Umschwung (Peripetie)
27	00:48:11 – 00:51:35	Nr. 11 setzt sich für den Jungen ein („Wenn er wirklich seinen Vater ermordet hat, warum ist er dann nach 3 Stunden wieder an den Tatort zurückgekehrt?“), widersprüchliche Ansichten der Geschworenen: Junge war in Panik und hat Messer vergessen (musste zurück, um es zu holen), aber war kaltblütig genug, um keine Fingerabdrücke zu hinterlassen	
28	00:51:36 – 00:53:02	Dritte Abstimmung (zuerst 9:3, doch dann hebt auch Nr. 11 die Hand, daher 8:4); Unmut bei den anderen, Nr. 3 will den Grund wissen, Nr. 11 nennt „berechtigten Zweifel“	
29	00:53:03 – 00:59:50	Alter Mann behauptet, er habe den Jungen schreien und einen dumpfen Fall gehört und 15 Sekunden später den Jungen die Treppe hinunterlaufen sehen; Diskussion, ob der alte hinkende Mann überhaupt so schnell vom Schlafzimmer zur Wohnungstür gehen konnte; mittels Wohnungsplan misst Nr. 8 die Distanz ab und geht den Weg, Nr. 2 stoppt die Zeit (42 Sekunden), Nr. 3 ist nicht überzeugt, Auseinandersetzung zwischen Nr. 3 und Nr. 8	
30	00:59:51 – 01:01:33	Nr. 11 bricht Lanze für Demokratie; plädiert dafür, Streitereien und persönliche Probleme außen vor zu lassen	
31	01:01:34 – 01:03:03	Vierte Abstimmung (6:6)	
32	01:03:04 – 01:09:08	Nr. 7 und Nr. 10 beschwerten sich, Nr. 10 lässt sich von seinen Vorurteilen leiten, draußen Regen und Sommergewitter, Nr. 3 versucht Wutausbruch im Gespräch mit Nr. 4 zu relativieren, Nr. 7 erkennt berechnete Zweifel nicht an, äußert sich rassistisch gegenüber Nr. 11	
33	01:09:09 – 01:12:22	Diskussion über Alibi des Jungen: Nr. 8 denkt, der Junge wusste Filmtitel und Schauspieler nicht mehr wegen seelischem Druck (wurde sofort am Tatort verhört); Nr. 4 widerspricht; Nr. 8 fragt ihn, wo er die letzten Abende war; obwohl Nr. 4 nicht unter Druck steht, weiß er nicht mehr genau den Titel und alle Schauspieler*innen des Films vom Montagabend	
34	01:12:23 – 01:15:29	Nr. 2 nennt Zweifel, ob Junge den tödlichen Messerstich von schräg oben überhaupt ausführen konnte, da er 17 cm kleiner als der Vater ist; Nr. 3 zeigt bei Nr. 8 vor, wie so etwas möglich sein kann; Nr. 5 widerspricht, dass jede*r, die*der mit diesen Klappmessern aufgewachsen ist, von unten nach oben stechen würde (so auch der Junge)	

35	01:15:30 – 01:16:59	Nr. 7 ändert Meinung, weil er keine Lust mehr hat und zu seinem Baseballspiel will (5:7), Auseinandersetzung zwischen Nr. 7 und Nr. 11 (der seine ehrlichen Gründe für den Sinneswandel wissen will und nicht mit Ausreden zufrieden ist)	Phase 3: Krise und Umschwung (Peripetie)
36	01:17:00 – 01:17:43	Fünfte Abstimmung (3:9, Nr. 12 und Nr. 1 tippen ebenfalls auf nicht schuldig)	
37	01:17:44 – 01:20:17	Nr. 10 braust auf, dass niemand dem Jungen glauben kann („Sie wissen doch, dass diese Banditen lügen, das ist angeboren. Die sind zu allem fähig, ein Menschenleben ist für die nicht so viel Wert wie für uns. Hören Sie mir doch zu, das stimmt. Ich habe Erfahrung, glauben Sie mir doch. Der Junge ist gefährlich!“), währenddessen stehen die anderen Geschworenen auf und wenden sich von Nr. 10 ab, Nr. 4 und Nr. 7 sitzen als Letzte am Tisch, Nr. 4 weist Nr. 10 zurecht, dieser setzt sich an einen kleinen Nebentisch, die anderen kehren zum großen Tisch zurück	
38	01:20:18 – 01:21:11	Nr. 8 hält Plädoyer für Wahrheit und berechtigten Zweifel im Rechtssystem; fragt die drei anderen, wieso sie noch von der Schuld überzeugt sind	Phase 4: Verzögerung der Handlung, Retardierung
39	01:21:12 – 01:28:16	Nr. 4 hält Frau für wichtige Zeugin, die gegenüber wohnt und den Mord gesehen hat, lag im Bett und konnte genau in das Fenster sehen; als Nr. 4 Brille abnimmt und Nasenrücken reibt, erinnert sich Nr. 9, dass die Zeugin dieselbe Bewegung machte und ebenfalls Druckstellen einer Brille auf der Nase hatte, trug aber vor Gericht keine Brille (Vermutung: Eitelkeit); zuhause im Bett trug sie vermutlich keine Brille (kein Beweis, aber Sehfähigkeit in Frage gestellt, müsste nachts im Dunkeln auf 20 Meter Entfernung einen Menschen erkannt haben)	
40	01:28:17 – 01:28:57	Nr. 3 beharrt, dass er ein Irren der Frau nicht für möglich hält; Nr. 12, Nr. 10 und Nr. 4 haben nun aber berechtigte Zweifel und stimmen für nicht schuldig (1:11)	
41	01:28:58 – 01:32:33	Nr. 3 will nicht nachgeben, beharrt auf anderen Beweisen; alle sehen ihn ruhig an, wollen seine Argumente hören; Nr. 3 wird nervös, steht auf, schreit herum und schimpft; als seine Geldtasche hinunterfällt, sieht er das Foto seines Sohnes und schreit: „Das sollst du büßen, du undankbarer Strolch!“, er zerreißt das Foto und bricht schluchzend zusammen: „Nein. Nicht schuldig, nicht schuldig.“	
42	01:32:34 – 01:35:21	Alle stehen auf und ziehen sich an, Nr. 8 und Nr. 3 sind die Letzten im Raum, Nr. 8 nimmt die Jacke von Nr. 3 und hilft ihm hinein, Nr. 8 verlässt als Letzter das Geschworenenzimmer Vor dem Gerichtsgebäude: Nr. 8 und Nr. 9 stellen sich mit Namen vor, schütteln Hände und verabschieden sich Letzte Einstellung: Treppen vor dem New York County Courthouse, reingewaschen vom Regen (Katharsis)	

### 8.1.3. Figurenanalyse

Da es sich bei dem Film um ein Kammerspiel handelt, welches bis auf die Sequenzen 1, 2 und 42 in nur einem Raum spielt, sind auch die Figuren leicht überschaubar, weil sie lediglich aus den zwölf Geschworenen bestehen. Die Gruppe hat keine gemeinsame Geschichte oder Hierarchie und auch nicht die Absicht, sich in Zukunft wieder zu treffen.<sup>356</sup> Interessanterweise sind die Geschworenen untereinander anonym. Ihre Namen sind nicht bekannt, weswegen sie mit Nummern bezeichnet werden, die sich auf ihren Sitzplan im Gerichtssaal beziehen.

*Geschworener Nr. 1:* Der Geschworene Nr. 1 ist laut eigener Aussage Rugbytrainer und nimmt eine Sonderrolle in der Gruppe der Geschworenen ein, da er als eine Art Vorsitz fungiert bzw. fungieren sollte. Es fällt ihm jedoch sichtlich schwer, seine Autorität zu bewahren und die restliche Gruppe zu einer strukturierten Ordnung zu bewegen. Er versucht, seiner Aufgabe nachzukommen und die Diskussion zu leiten, was ihm jedoch im Laufe der Handlung immer



Abb. 7: *Geschworener Nr. 1*<sup>358</sup>

weniger gelingt.<sup>357</sup> Er ist ungeeignet für die Leitungsposition, beteiligt sich selbst nie argumentativ an der Diskussion und behält seine eigene Meinung für sich. Er trägt nichts dazu bei, dass der Fall gelöst wird und die Geschworenen einem Entschluss näherkommen.

*Geschworener Nr. 2:* Der Geschworene Nr. 2 ist „ein zaghafter Mann, dem nichts so schwer fällt, als zu seiner eigenen Meinung zu stehen. Er ist umso beeinflussbarer [sic] und schließt sich gewöhnlich den Ansichten seines Vorredners an.“<sup>359</sup> Es handelt sich hier um einen freundlichen



Abb. 8: *Geschworener Nr. 2*<sup>360</sup>

Bankangestellten, der zu Beginn sehr unsicher wirkt und Schwierigkeiten hat, seine Ansichten in Worte zu fassen. Anfangs findet er sich in einer passiven Zuseher\*innenrolle wieder, indem er die Diskussion aufmerksam beobachtet und als „interessant“ kommentiert, jedoch keine eigenen

<sup>356</sup> Vgl. Beck; Fisch: „Argumentation and Emotional Processes in Group Decision-Making“, 185.

<sup>357</sup> Vgl. Ant; Nimmerfroh, Reinhard: *Effiziente Kommunikation*, 85.

<sup>358</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, R: Sidney Lumet, USA 1957, 96 Min, MGM Home Entertainment, abgerufen auf Amazon Prime Video, Timecode: 00:10:25.

<sup>359</sup> Reginald Rose; Horst Budjuhn: *Die zwölf Geschworenen*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1962, 4.

<sup>360</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, Timecode: 00:15:49.

Beiträge liefert. Dies ändert sich gegen Ende der Handlung, als er selbst wichtige Fragen stellt, die eine Aufklärung der Tat vorantreiben (siehe Sequenz 34). Er versucht, positive Kontakte zu den anderen Geschworenen zu knüpfen, indem er ihnen Hustenbonbons anbietet.<sup>361</sup>

*Geschworener Nr. 3:* Geschworener Nr. 3 stellt in gewisser Weise den eigentlichen Antagonisten des Films dar.<sup>362</sup> Es handelt sich hierbei um einen gewalttätigen, cholerischen und äußerst starrköpfigen Mann, der intolerant gegenüber der Meinung anderer ist.<sup>363</sup> Er argumentiert weder schlüssig noch ist er an der Wahrheitsfindung interessiert, sondern echauffiert sich über den „Genauigkeitsfimmel“ von Nr. 8. Ihm geht es nur darum, zu „gewinnen“. Der Fall und das Schicksal des Jungen sind ihm egal, was sich u.a. daran zeigt, dass er in Sequenz 25 gemeinsam mit Nr. 12 Tic Tac Toe spielt, während Nr. 8 spricht. Er begeht mehrere Argumentationsfehler und verstrickt sich immer wieder in Widersprüchen (bspw. in Sequenz 29 in der Diskussion über die Aussage des Zeugen: „Woher soll er denn wissen, wie lange 15 Sekunden sind? So ein alter Mann, der war ja völlig durcheinander, der wusste überhaupt nicht, wovon er geredet hat“). Nr. 8 schafft es durch seine ruhige Art, ihn zu provozieren und sein wahres Gesicht hervorzulocken (Sequenz 29). Durch seine Anschuldigungen und seine ungehobelte Art macht er sich bei den restlichen Geschworenen unbeliebt. Im Laufe des Films wird immer deutlicher, dass er die Enttäuschung und Verletzung



über seinen eigenen Sohn, den er zum „Mann“ erziehen wollte und der den Kontakt zu ihm abbrach, auf den Angeklagten projiziert und sich daher an diesem rächen will (Sequenz 15 und 41). Er ändert erst am Ende des Films als Letzter seine Stimme.

Abb. 9: Geschworener Nr. 3<sup>364</sup>

*Geschworener Nr. 4:* Geschworener Nr. 4 ist ein Börsenmakler, der kühl und analytisch wirkt, sich nicht von Emotionen leiten lässt, sondern lediglich auf Fakten achtet und rational sowie sachlich an der Diskussion teilnimmt. Er bildet den intellektuellen Gegenpart zu Nr. 8 und distanziert sich von Vorurteilen und emotionalen Ausbrüchen, wie sie Nr. 3 und Nr. 10 äußern, obgleich er ihren Standpunkt teilt. Er urteilt aufgrund von Tatsachen und (scheinbar belegten)

<sup>361</sup> Vgl. Ant; Nimmerfroh, Reinhard: *Effiziente Kommunikation*, 86.

<sup>362</sup> Vgl. Vit Heptin: „Die 12 Geschworenen“ im *Philosophie- oder Ethikunterricht. Der Film als Leitbild des philosophischen Diskurses*. München: GRIN 2011, 13.

<sup>363</sup> Vgl. Rose; Budjuhn: *Die zwölf Geschworenen*, 4.

<sup>364</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, Timecode: 01:02:15.

Beweisen und bildet sich eine eigene Meinung, womit er in der Gruppe der Geschworenen eine Seltenheit darstellt, da er sich nicht von den Ansichten der anderen beeinflussen lässt.<sup>365</sup> Er hält bis zum Schluss an der Schuld des Angeklagten fest, weil er dessen Alibi als fadenscheinig ansieht und großen Wert auf die Zeugenaussage der Frau legt. Als diese jedoch nicht mehr als glaubwürdig angesehen werden kann, wechselt er ohne Zögern seine Meinung. Durch seine sachlichen Wortmeldungen trägt er maßgeblich zur Diskussion und dem Lösen des Falls bei, auch wenn ihm möglicherweise seine generelle Emotionslosigkeit und einmalige Inkonsistenz



vorgeworfen werden können, als er behauptet, der Angeklagte hätte aus Panik das Messer am Tatort vergessen, wäre aber dennoch kaltblütig genug gewesen, keine Fingerabdrücke zu hinterlassen (Sequenz 27).

Abb. 10: Geschworener Nr. 4<sup>366</sup>

*Geschworener Nr. 5:* Geschworener Nr. 5 kommt aus demselben Milieu wie der Angeklagte und fühlt sich bei abfälligen Kommentaren über die Herkunft des Jungen persönlich angegriffen. Er wirkt sehr scheu, beinahe ängstlich und äußert sich kaum zu Wort (Sequenz 13). Er ändert als erster Geschworener seine Meinung während der Diskussion und wartet nicht



auf eine Abstimmung. Jedoch tut er dies, wie es scheint, nicht aufgrund von neuen Beweisen, sondern aufgrund von Vorurteilen der anderen (Sequenz 26).<sup>367</sup> Er bringt sich nur einmal selbst in die Diskussion ein, als er als Einziger weiß, wie die Tatwaffe korrekt verwendet wird (Sequenz 34).

Abb. 11: Geschworener Nr. 5<sup>368</sup>

*Geschworener Nr. 6:* Geschworener Nr. 6 ist ein „ungemein korrekter, jedoch ziemlich beschränkter Mann [...]“. Sich selbst ein klares Urteil zu bilden, ist recht anstrengend für ihn.“<sup>369</sup> Er sagt von sich selbst, er sei „nur ein einfacher Arbeiter“ und bleibt bei den Diskussionen stets im Hintergrund. Anfangs stimmt er für schuldig, da für ihn das Motiv des Jungen

<sup>365</sup> Vgl. Heptin: „Die 12 Geschworenen“ im Philosophie- oder Ethikunterricht, 14.

<sup>366</sup> Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men), Timecode: 01:11:40.

<sup>367</sup> Vgl. Heptin: „Die 12 Geschworenen“ im Philosophie- oder Ethikunterricht, 15.

<sup>368</sup> Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men), Timecode: 00:18:38.

<sup>369</sup> Rose; Budjuhn: Die zwölf Geschworenen, 5.



Abb. 12: Geschworener Nr. 6<sup>370</sup>

ausschlaggebend ist (Sequenz 14). Er vertritt jedoch klare moralische Grundsätze, bleibt immer höflich und verteidigt Nr. 9 als dieser von Nr. 3 beschimpft und bedroht wird (Sequenz 25).

*Geschworener Nr. 7:* Geschworener Nr. 7 fällt bereits zu Beginn des Films dadurch auf, dass er keinerlei Interesse an der Verhandlung hat, sondern nur schnellstmöglich zu seinem Baseballspiel verschwinden möchte. Er vertritt die Ansicht, dass „Reden nichts bringt“ und dass Menschen aus einem solchen Umfeld wie dem des Jungen zu Verbrecher\*innen werden „müssen“ (Sequenz 15). Die Tatsache, dass Nr. 8 sich als „Verteidiger“ des Angeklagten hervortut, stört ihn (Sequenz 26). Er versucht mehrmals, die anderen zu beeinflussen sowie die Diskussionen zu boykottieren und abubrechen. Seine gelangweilte und uninteressierte Haltung



Abb. 13: Geschworener Nr. 7<sup>371</sup>

zeigt sich auch daran, dass er Kaugummi kaut und sich nicht konstruktiv an den Diskussionen beteiligt. Er ändert seine Meinung erst, als die Stimmung kippt und er sich dadurch eine schnellere Abwicklung erhofft, was von Nr. 11 nicht geduldet wird (Sequenz 35).

*Geschworener Nr. 8:* Geschworener Nr. 8 stellt den Protagonisten, Helden des Films sowie die Identifikationsfigur für die Zuseher\*innen dar und trägt eine (symbolische) weiße Weste. Er ist der Einzige, der bei der ersten Abstimmung nicht von der Schuld des Angeklagten überzeugt ist und tatsächlich daran interessiert ist, die Wahrheit herauszufinden.<sup>372</sup> Genaue Argumente oder Beweise kann er nicht nennen, jedoch vertritt er die Ansicht, dass er einen Menschen nicht einfach in den Tod schicken kann, ohne zuvor darüber zu reden (Sequenz 6). Er ist der Leiter der Diskussion und schafft es, durch geschicktes Fragen und aufmerksames Zuhören Zweifel an allen Beweisen zu offenbaren. Dabei stellt er weder sich selbst noch seine persönliche Position offen zur Schau.<sup>373</sup> Auch scheut er nicht davor zurück, am Anfang als Einziger eine

<sup>370</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, Timecode: 00:18:50.

<sup>371</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, Timecode: 01:02:32.

<sup>372</sup> Vgl. Rose; Budjuhn: *Die zwölf Geschworenen*, 5.

<sup>373</sup> Vgl. Hackley: „One Reasonable and Inquiring Man“, 465.

andere Meinung zu vertreten und die restlichen Geschworenen mit ihren Vorurteilen zu konfrontieren (Sequenz 12, 29 und 37). In Sequenz 38 hält er ein philosophisches Plädoyer:

Es ist schwierig, in so einer Situation persönliche Vorurteile auszuschalten. Wo immer man auf sie stößt, verdunkeln Vorurteile die Wahrheit. Ich weiß selbst nicht, wo die Wahrheit liegt und es ist möglich, dass sie nie ein Mensch von uns erfahren wird. Neun von uns haben das Gefühl, dass der Angeklagte unschuldig ist, aber wir spekulieren mit Wahrscheinlichkeiten und haben vielleicht auch Unrecht. Wir versuchen vielleicht, einen schuldigen Mann zu schützen, das weiß ich nicht. Das weiß niemand genau. Aber wir haben einen berechtigten Zweifel und das ist etwas sehr Wertvolles in unserer Rechtsprechung. Kein Gericht kann einen Menschen für schuldig erklären, wenn es sich nicht sicher ist. Und wir neun können nicht verstehen, wieso Sie drei noch derart sicher sind. Vielleicht können Sie es uns erklären.<sup>374</sup>

Der einzige Vorwurf, der ihm gemacht werden könnte, ist, dass er zu Beginn eine zweite



Abstimmung anfordert, bei deren einstimmigem Ausgang er sich der Mehrheitsmeinung angeschlossen hätte (Sequenz 22). Nr. 8 stellt jedoch das glühende Paradebeispiel eines philosophierenden, argumentierenden, mitfühlenden, kommunizierenden und wahrheitssuchenden Denkers dar.

Abb. 14: Geschworener Nr. 8<sup>375</sup>

Durch seine mutige, nachdenkliche, offene, Gerechtigkeit betonende Haltung, in Verbindung mit einem unaufgeregten und ruhigen Auftreten sowie einer leisen Stimme und einer streng logischen Argumentation, kann er die anderen Geschworenen nach und nach dazu bringen, den gesamten Fall noch einmal Punkt für Punkt durchzugehen.<sup>376</sup>

*Geschworener Nr. 9:* Geschworener Nr. 9 stellt das älteste Gruppenmitglied dar. Er ist der Erste, der sich Nr. 8 anschließt und somit eine Fortführung der Diskussion ermöglicht (Sequenz



23). Durch seine gute Menschenkenntnis, Lebenserfahrung und Beobachtungsgabe fallen ihm Details auf, die anderen verborgen bleiben und ihm eine treffende Einschätzung der zwei Zeug\*innen ermöglichen (Sequenz 25 und 39).

Abb. 15: Geschworener Nr. 9<sup>377</sup>

<sup>374</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, Timecode: 01:20:18-01:21:11.

<sup>375</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, Timecode: 00:15:29.

<sup>376</sup> Ant; Nimmerfroh, Reinhard: *Effiziente Kommunikation*, 88.

<sup>377</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, Timecode: 00:33:48.

*Geschworener Nr. 10:* Geschworener Nr. 10 ist ein „verdrossener, bitterer Mann, der fast auf den ersten Blick Abwehr oder Feindschaft herausfordert. Dabei ist er ein Heuchler, dem ein Menschenleben gleichgültig ist, das eigene verkümmerte Ich ausgenommen.“<sup>378</sup> Hier handelt es sich um einen älteren Herrn, der vollständig in seine Vorurteile verstrickt ist, die für ihn die einzige Grundlage für eine Schuldigkeit des Angeklagten darstellen (Sequenz 7, 12, 32). Des Weiteren ist er der Ansicht, dass Tatsachen verdreht werden, Nebensächlichkeiten eine zu große Rolle spielen und Beweise sich drehen und wenden

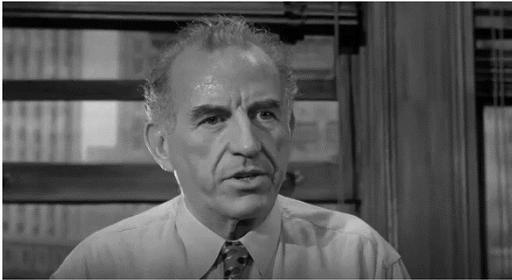


Abb. 16: *Geschworener Nr. 10*<sup>379</sup>

lassen, wie man will (Sequenz 27 und 32). Ebenso vertritt er den Standpunkt, dass zu viel geredet und gedacht wird (Sequenz 32 und 33). In einem emotionalen Wutausbruch seinerseits offenbaren sich seine Vorurteile derart heftig, dass sich die Gruppe geschlossen von ihm abwendet (Sequenz 37), woraufhin er nachgibt und sein Votum ändert.

*Geschworener Nr. 11:* Geschworener Nr. 11 ist ein Emigrant aus Europa (in der Originalversion spricht er mit osteuropäischem, in der deutschen Synchronfassung mit schweizerdeutschem Akzent). Nach anfänglicher Zurückhaltung bringt er sich immer mehr in die Diskussion ein, stellt relevante Fragen (Sequenz 27) und betont die Wichtigkeit eines funktionierenden Rechtssystems (Sequenz 30). Als Nr. 7 ohne Angabe von Gründen seine Meinung ändert, stellt er ihn zur Rede (Sequenz 35).



Abb. 17: *Geschworener Nr. 11*<sup>380</sup>

schweizerdeutschem Akzent). Nach anfänglicher Zurückhaltung bringt er sich immer mehr in die Diskussion ein, stellt relevante Fragen (Sequenz 27) und betont die Wichtigkeit eines funktionierenden Rechtssystems (Sequenz 30). Als Nr. 7 ohne Angabe von Gründen seine Meinung ändert, stellt er ihn zur Rede (Sequenz 35).

*Geschworener Nr. 12:* Geschworener Nr. 12 ist in der Werbung tätig und mit der Situation überfordert. Sein anfängliches Selbstbewusstsein weicht Unsicherheit, da er nicht weiß, welcher Meinung er sich anschließen soll. Als Einziger ändert er zweimal seine Stimme und lässt sich von anderen Gruppenmitgliedern manipulieren.



Abb. 18: *Geschworener Nr. 12*<sup>381</sup>

<sup>378</sup> Rose; Budjuhn: *Die zwölf Geschworenen*, 6.

<sup>379</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, Timecode: 00:18:18.

<sup>380</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, Timecode: 01:02:48.

<sup>381</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, Timecode: 01:02:52.

#### 8.1.4. Analyse der filmischen Gestaltungsmittel

Ogleich es sich bei dieser Arbeit um eine fachdidaktische und keine filmtheoretische handelt, wird dennoch eine kurze Analyse der filmischen Gestaltungsmittel folgen. Die Gestaltung stellt einen wichtigen Bestandteil des Kunstwerks Film dar und trägt maßgeblich zur Rezeption bei, indem sie die Handlung unterstützt. Ohne die Gestaltungsmittel wäre Film nicht das, was er ist. Wie bereits eingangs erwähnt, beschäftigt sich die Filmphilosophie mit dem Gesamtwerk Film und auch im Unterricht sollten filmästhetische und filmanalytische Merkmale nicht unbeachtet bleiben. Zu den filmischen Gestaltungsmitteln zählen Bild (Kamera und Montage), Ton (Sprache, Geräusche und Musik), Beleuchtung, Raum sowie filmisches Erzählen. Die Tatsache, dass es sich bei *Die zwölf Geschworenen* um ein Kammerspiel handelt, hat selbstverständlich auch Auswirkungen auf die filmischen Gestaltungsmittel. Das Filmen in einem engen Raum stellte sowohl für die Schauspieler als auch für den Kameramann Boris Kaufmann eine Herausforderung dar. Teleobjektive halfen dabei, die klaustrophobische Atmosphäre und steigende Anspannung einzufangen.<sup>382</sup> Bei den Kameraeinstellungen werden auffällig oft Großaufnahmen der einzelnen Gesichter verwendet (siehe die Abbildungen der Geschworenen in 8.1.3.). Dies erzeugt eine Nähe zu den Zuseher\*innen und fängt jede kleine Emotion und Regung auf der großen Leinwand ein, denn bei Großaufnahmen steht nicht die äußere Situation im Mittelpunkt des Interesses, sondern die innere Befindlichkeit der Person.<sup>383</sup> Daher eignet sich diese Kameraeinstellung besonders gut für *Die zwölf Geschworenen*, weil die Meinungen und Gefühle einzelner Individuen im Fokus stehen. Ebenso wird Gebrauch von Nahaufnahmen, von der Halbtotalen und von Detailaufnahmen gemacht (um wichtige Symbole einzufangen und somit noch wichtiger erscheinen zu lassen) (siehe Abb. 19, 20 und 21).



Abb. 19: Die Mordwaffe<sup>384</sup>



Abb. 20: Der Stimmzettel von Nr. 9<sup>385</sup>



Abb. 21: Abstimmung per Handzeichen<sup>386</sup>

<sup>382</sup> Vgl. IMDb: „Die zwölf Geschworenen. Trivia“. In: IMDb. <https://www.imdb.com/title/tt0050083/trivia>, zuletzt abgerufen am 28.04.2021.

<sup>383</sup> Vgl. Kamp; Rüssel: *Vom Umgang mit Film*, 14.

<sup>384</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, Timecode: 00:28:29.

<sup>385</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, Timecode: 00:32:37.

<sup>386</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, Timecode: 01:17:16.

Im Bereich der Kamerabewegungen werden insbesondere Hinfahrten (auf ein Objekt zu) sowie Rückfahrten (von einem Objekt weg) genutzt.<sup>387</sup> Während die Rückfahrten Überblick und Orientierung im Geschworenenzimmer verschaffen (Sequenz 16), dienen die Hinfahrten dazu, eine Figur in den Mittelpunkt des Geschehens zu rücken (Sequenz 28). Zu Beginn des Films wird mit Weitwinkelobjektiven und der Aufsicht (erhöhte Kameraperspektive) eine gewisse Distanz zwischen den Geschworenen dargestellt, was sich im Laufe des Films jedoch zu einer Normalsicht (auf Augenhöhe) und erzeugten Nähe mittels Teleobjektiven ändert.<sup>388</sup> In Bezug auf die Montage macht der Film Gebrauch vom unsichtbaren Schnitt, der als klassischer Hollywoodstil gilt und dazu dient, die Identifikation des Publikums mit den Figuren zu unterstützen indem technische Auffälligkeiten minimiert werden.<sup>389</sup> Da *Die zwölf Geschworenen* nahezu nur aus Dialogen besteht, verwendet der Film Montagetechniken, die für Dialoge besonders gut geeignet sind, wie bspw. das Schuss-Gegenschuss-Verfahren („Over-the-shoulder-shot“). Dabei werden neben den Einstellungen zur Orientierung (in denen beide Gesprächspartner\*innen zu sehen sind) bei durchlaufendem Ton in schnellem Wechsel die beteiligten Personen frontal oder schräg über die Schulter des Gegenübers gefilmt.<sup>390</sup>



Abb. 22: Schuss-Gegenschuss, Einstellung 1<sup>391</sup>



Abb. 23: Schuss-Gegenschuss, Einstellung 2<sup>392</sup>

Auf der Tonebene gibt es nicht viel zu sagen. Neben der Sprache der Charaktere sind lediglich ab einem späteren Zeitpunkt im Film auch der Sommerregen sowie der surrende Ventilator zu hören (ab Sequenz 32). Musik wird sehr sparsam eingesetzt (in den Sequenzen 3, 22 und 42, in nicht-diegetischer Form). Es handelt sich um sanfte, klassische Klänge, wobei die Musik in Sequenz 22 auch dem Spannungsaufbau während der zweiten Abstimmung dient. Ebenfalls hervorzuheben ist die Asynchronität von Bild und Ton, die in *Die zwölf Geschworenen* häufig als Stilmittel eingesetzt wird. Dabei wird auf der Bildebene ein bestimmter Charakter gezeigt, während auf der Tonebene eine andere Figur zu hören ist (bspw. in Sequenz 16, 20 und 39).

<sup>387</sup> Vgl. Helmut Korte: *Einführung in die systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch*. Berlin: Schmidt 2010, 36.

<sup>388</sup> Vgl. IMDb: „Die zwölf Geschworenen. Trivia“.

<sup>389</sup> Vgl. Kamp; Rüssel: *Vom Umgang mit Film*, 71.

<sup>390</sup> Vgl. Korte: *Einführung in die systematische Filmanalyse*, 47.

<sup>391</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, Timecode: 00:17:48.

<sup>392</sup> *Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, Timecode: 00:17:55.

Die Sprache wird zum Off-Ton, um die Reaktionen eines zuhörenden Geschworenen zu zeigen. Die Aufmerksamkeit der Zuschauer\*innen teilt sich in diesem Fall zwischen Bild- und Tonebene.<sup>393</sup> Bezüglich der Beleuchtung wird der Normalstil angewandt, welcher das natürlich vorhandene Licht betont und somit für eine ausgewogene Hell-Dunkel-Verteilung sorgt.<sup>394</sup> Anfangs sind die Figuren gut ausgeleuchtet, was sich jedoch im Laufe des Films ändert, womit sowohl die vergehende Zeit als auch die später werdende Stunde veranschaulicht werden sollen. Das Fortschreiten des Tages wird auch an den Schauspielern selbst gezeigt, indem diese im Laufe des Geschehens immer müder wirken und mehr schwitzen (was sich an Schweißperlen im Gesicht, Schweißflecken auf der Kleidung sowie dem kollektiven Lockern der Krawatte erkennen lässt). Der Raum nimmt in *Die zwölf Geschworenen* eine zentrale Rolle ein, da er den Schauplatz darstellt und die Charaktere sich bis auf wenige Minuten des Films nur darin befinden. Räume können in Filmen dazu dienen, innere Distanz zwischen Figuren sowie Personenkonstellationen durch unterschiedliche Platzierungen oder Veränderungen ihrer räumlichen Entfernungen zueinander darzustellen.<sup>395</sup> Auch in *Die zwölf Geschworenen* erfüllt der Raum diese Funktionen, da jede Person einen zugewiesenen Sitzplatz hat und es eine besondere Bedeutung hat, wenn eine Figur aufsteht (Sequenz 12, 15, 23 und 29). Ebenso wird der Raum dazu genutzt, die Entfernung zwischen Charakteren zu verdeutlichen, als sich in Sequenz 37 fast alle Geschworenen räumlich von Nr. 10 distanzieren und er sich anschließend an einen Nebentisch setzt, wodurch sein Abstand zur Gruppe räumlich veranschaulicht wird.<sup>396</sup> Gleichzeitig symbolisiert der Raum das heiße und klaustrophobische „Gefängnis“ der Geschworenen, in dem sie so lange gefangen sind, bis sie sich zu einer einstimmigen Entscheidung durchringen konnten. *Die zwölf Geschworenen* verfolgt eine klassische, auktoriale Erzählweise. Sie wird durch eine neutrale Kamera vermittelt, die die Funktion eines\*r Beobachters\*in hat. Im Fall dieses Films gibt es keine Hauptfigur, welche die meiste Screentime hat und aus deren Perspektive die Geschehnisse gezeigt werden (obgleich sich die meisten Zuseher\*innen mit Nr. 8 identifizieren werden). Die Handlung wird in einheitlich-chronologischer Weise erzählt, es gibt keinerlei Abweichungen in Form von Zeitsprüngen, Rückblenden o.Ä. Eine weitere Besonderheit ist, dass sich die Erzählzeit (96 Min.) sowie die erzählte Zeit (ein Tag) kaum voneinander unterscheiden, was dazu führt, dass das Publikum die Geschehnisse beinahe in Echtzeit miterlebt und somit das Rezeptionserlebnis intensiviert wird.

---

<sup>393</sup> Vgl. Kamp; Rüssel: *Vom Umgang mit Film*, 44.

<sup>394</sup> Vgl. Bonnie Honig: „12 Angry Men. Care for the Agon and the Varieties of Masculine Experience“. In: *Theory & Event* 22 (3), 2019, 710.

<sup>395</sup> Vgl. Faulstich: *Grundkurs Filmanalyse*, 145.

<sup>396</sup> Vgl. Bonnie Honig: *Shell-Shocked. Feminist Criticism after Trump*. New York: Fordham University Press 2021, 146.

## 8.2. Herausarbeitung der philosophischen Themen und Fragen im Film

Wie bereits erwähnt behandelt *Die zwölf Geschworenen* eine Vielzahl an unterschiedlichen Themen und bietet eine wahre Fundgrube für philosophische Diskussionen. In diesem Kapitel sollen einige der Themenbereiche vorgestellt werden, die für Unterrichtsstunden mit dem Film geeignet sind. Als übergeordnete Themengebiete lassen sich Recht und Gerechtigkeit definieren, jedoch wirft der Film auch weitere Fragestellungen auf. In puncto Recht kann über Rechtsphilosophie gesprochen werden, ebenso wie über das Rechtssystem, den Ablauf eines Strafprozesses und die Funktion von Geschworenen. Des Weiteren stellt die Verantwortung, die Geschworene innehaben, einen zentralen Diskussionspunkt dar, indem der Film eindrücklich zeigt, welche Konsequenzen ein Nicht-Wahrnehmen dieser Verantwortung haben kann. Auch der Zweifel, mit dem sich sehr viele Philosoph\*innen bereits beschäftigt haben, die Suche nach „der Wahrheit“ sowie die Erkenntnis, nichts zu wissen (siehe Sokrates)<sup>397</sup> werden in *Die zwölf Geschworenen* in den Mittelpunkt gerückt. Mehrmals wird auf den Zweifelssatz hingewiesen („In dubio pro reo“ = „Im Zweifel für den Angeklagten“). Im Bereich der Gerechtigkeit kann darüber gesprochen werden, was Gerechtigkeit überhaupt ist, welche unterschiedlichen Formen und Wahrnehmungen es von Gerechtigkeit gibt und wo diese in unserem Leben eine Rolle spielt. Da die Handlung aus einem lang andauernden Gespräch respektive einer Diskussion besteht, ist ein weiteres wichtiges Thema die Kommunikation, was an Beispielen sowohl effizienter als auch ineffizienter Kommunikation gezeigt wird. Die effiziente Kommunikation im Film zeigt sich u.a. durch Konsistenz, Kohärenz, Kontingenz, Zielgerichtetheit, inhaltliche Orientierung, Determination, Autonomie, Investition, Akzeptanz anderer Meinungen, Eindeutigkeit, Zuhörfähigkeit, Orientierung an der Problemlösung, Fairness, Meinungsverzicht, Offenheit, Alternativen, Denken in Spiralen, konstruktivistisches, systemisches sowie interdisziplinäres Denken, methodisches Vorgehen in kleinen Schritten, Illustration, Metakommunikation und zu guter Letzt auch nonverbale Kommunikation.<sup>398</sup> Diese Form der effektiven und zielführenden Kommunikation wird beinahe ausschließlich von Nr. 8 praktiziert, obgleich sich auch bei Nr. 4, Nr. 9 und Nr. 11 manche Merkmale erkennen lassen. Die offenen Geschworenen (Nr. 8, Nr. 9, Nr. 11) und die reflektiven Geschworenen (Nr. 2, Nr. 4, Nr. 5) deren Verhalten zu einem Großteil aufgabenorientiert ist, stehen somit den ausweichenden Geschworenen (Nr. 1, Nr. 6, Nr. 12) sowie den „hard-liner“-Geschworenen (Nr. 3, Nr. 7, Nr. 10) gegenüber, die sich vor allem durch sozial-emotionale negative Interaktionen,

---

<sup>397</sup> Vgl. Platon: *Apologie des Sokrates*, 21d. Übersetzung von Ernst Heitsch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014, 9.

<sup>398</sup> Vgl. Ant; Nimmerfroh; Reinhard: *Effiziente Kommunikation*, 110ff.

Aggression und eine ineffiziente Kommunikation auszeichnen.<sup>399</sup> Ein weiteres wichtiges Thema, welches in dem Film zentral ist und eng mit der Kommunikation zusammenhängt, ist das selbstständige Denken sowie das Bilden eines eigenen Urteils.<sup>400</sup> Damit haben einige Geschworene Probleme, denn sie schaffen es weder die vorgelegten Beweise und Aussagen kritisch zu hinterfragen noch ihre persönliche Meinung schlüssig und nachvollziehbar zu argumentieren. Da es sich dabei jedoch um das Kerngeschäft eines\*r Philosophen\*in handelt, liefert der Film den Schüler\*innen Beispiele, wie dies gut funktionieren kann (Nr. 8) und Beispiele, wie es nicht funktioniert (Nr. 3, Nr. 7, Nr. 12). Neben einer Denkschule kann *Die zwölf Geschworenen* auch als Schule für eine gute Dialogführung gesehen werden.<sup>401</sup> Kein anderer Film illustriert einen kompletten Entscheidungsprozess vom Anfang bis zum Ende wie dies *Die zwölf Geschworenen* tut.<sup>402</sup> Er lässt sich als eine Art sokratisches Gespräch lesen, in welchem Nr. 8 die Rolle des Sokrates übernimmt und lediglich mittels geschickten Nachfragens und Zweifelns den anderen auf die Sprünge hilft.<sup>403</sup> Er ist kein Dogmatiker, der die Wahrheit gepachtet hat und den restlichen Geschworenen einen Vortrag hält. Stattdessen will er sie dazu bewegen, selbst zu denken und eigene Überlegungen anzustellen, was bei manchen Personen tatsächlich funktioniert. In diesem Sinne spielen auch die für die Philosophie essenzielle Rhetorik und Argumentationstheorie eine zentrale Rolle, weil Nr. 8 es im Sinne Sokrates schafft, sachlich, schlüssig und geschickt nachzufragen sowie zu argumentieren, sodass das unmöglich Geglaubte tatsächlich eintritt und die anderen elf Geschworenen sich von ihm überzeugen lassen und es ihm teilweise sogar in ihrer Gesprächsführung und Verhandlungsart gleichtun. „All turning points are followed by a change of vote within a delay of about 4 minutes. This is interpreted as the delayed manifestation of insight processes for at least some of the jurors.“<sup>404</sup> Damit stellt der Film ein Szenario zur Schau, das in dieser Form in der Realität vermutlich nicht oft vorkommt, da ein Individuum über exzellente Kommunikations- sowie Argumentationskompetenzen verfügen muss, um alle anderen Mitglieder einer Gruppe zu überzeugen.<sup>405</sup> Nr. 8 gleicht in dieser Hinsicht Sokrates und stellt einen solchen Ausnahmefall dar. „Juror 8 is an unforgettable character, a man who, by claiming he does not want to influence others is, in fact, hugely influential.“<sup>406</sup> Den Schüler\*innen wird dadurch vermittelt,

---

<sup>399</sup> Vgl. Eirini Flouri; Yiannis Fitsakis: „Minority Matters. *12 Angry Men* as a Case Study of a Successful Negotiation against the Odds“. In: *Negotiation Journal* 23 (4), 2007, 455.

<sup>400</sup> Vgl. Honig: „*12 Angry Men*“, 711.

<sup>401</sup> Vgl. Jim McCambridge: „*12 Angry Men*. A Study in Dialogue“. In: *Journal of Management Education* 27 (3), 2003, 389.

<sup>402</sup> Vgl. Beck; Fisch: „Argumentation and Emotional Processes in Group Decision-Making“, 185.

<sup>403</sup> Vgl. Birnbacher: „Schule des Selbstdenkens – das Sokratische Gespräch“, 216.

<sup>404</sup> Beck; Fisch: „Argumentation and Emotional Processes in Group Decision-Making“, 189.

<sup>405</sup> Vgl. Cass R. Sunstein: „Group Polarization and *12 Angry Men*“. In: *Negotiation Journal* 23 (4), 2007, 443.

<sup>406</sup> Hackley: „One Reasonable and Inquiring Man“, 468.

dass die Stimme eines\*r jeden zählt und ein\*e Einzelne\*r einen Unterschied machen kann.<sup>407</sup> Ferner wird der Film oft und gerne verwendet, um Gruppenprozesse und Dynamiken in Gruppen zu illustrieren.<sup>408</sup> Auch die Konvergenztheorie lässt sich anhand der Situation in *Die zwölf Geschworenen* gut veranschaulichen.<sup>409</sup> Ebenso spielen Vorurteile (seitens einiger Geschworener wie Nr. 3 und Nr. 10) eine zentrale Rolle im Film und werden immer wieder aufgegriffen. Obgleich es sich dabei um psychologische Themen handelt, können diese dennoch im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts oder als Wiederholung, weil die Schüler\*innen im Schuljahr zuvor Psychologie als Fach hatten, in der Arbeit mit dem Film eingebaut werden. Ebenfalls geht es im Laufe des Films um unterschiedliche Wahrnehmungen (sowohl seitens der Geschworenen als auch seitens der Zeug\*innen) was zu differenten Meinungen führen und im Ernstfall sogar über Leben und Tod entscheiden kann.<sup>410</sup> Dies führt zu dem letzten großen Thema, welches behandelt wird: Der Wert eines Menschenleben (einerseits durch die uninteressierte Haltung mancher Geschworener und andererseits durch die drohende Todesstrafe). Der Film erfüllt drei wesentliche Faktoren, die ihn für den Unterricht nützlich machen: *Plausibilität* (unterschiedliche Persönlichkeiten werden gezeigt, die Situation ist nachvollziehbar), *Ästhetizität* (ansprechende und gut durchdachte Dialoge; das Publikum will wissen, ob Nr. 8 es schafft, die anderen zu überzeugen) sowie *Generalisierbarkeit* (die Zuseher\*innen können sich selbst in die Positionen hineinversetzen; die Handlung braucht keine zeitliche und örtliche Einordnung, um zu funktionieren).<sup>411</sup> *Die zwölf Geschworenen* illustriert eindrücklich, dass das Urteil über Schuld bzw. Unschuld eines Menschen nicht nur auf rationalen Überlegungen auf Basis der vorgebrachten Beweise basiert, sondern auch von kontextuellen, räumlichen, zeitlichen, sozialen, gruppenspezifischen und emotionalen Faktoren sowie dem Einfluss anderer abhängig ist.<sup>412</sup> Der Film ist deshalb so gut für den Philosophieunterricht geeignet, weil er alle diese Themen nicht nur veranschaulicht, sondern erlebbar macht und es den Schüler\*innen ermöglicht, mit den Charakteren mitzufühlen sowie sich in eine Situation hineinzusetzen, die sie so vermutlich noch nie erlebt haben.<sup>413</sup>

<sup>407</sup> Vgl. Flouri; Fitsakis: „Minority Matters“, 449.

<sup>408</sup> Vgl. Mary J. Waller; Golchehreh Sohrab; Bernard W. Ma: „Beyond 12 Angry Men. Thin-Slicing Film to Illustrate Group Dynamics“. In: *Small Group Research* 44 (4), 2013, 447.

<sup>409</sup> Vgl. Justin D. Walton: „‘Eleven of us think he's guilty‘. Utilizing *12 Angry Men* to teach symbolic convergence theory“. In: *Communication Teacher*, 2021, 1ff.

<sup>410</sup> Vgl. Samuel Rabinowitz; C. Melissa Fender: „Seeing Is Believing – But Is It Accurate? Eyewitness Lessons From *12 Angry Men*“. In: *Management Teaching Review* 5 (4), 2020, 302ff.

<sup>411</sup> Vgl. David Buchanan; Andrzej Huczynski: „Images of Influence. *12 Angry Men* and *Thirteen Days*“. In: *Journal of Management Inquiry* 13 (4), 2004, 317.

<sup>412</sup> Vgl. Buchanan; Huczynski: „Images of Influence“, 318.

<sup>413</sup> Vgl. Stephen A. Armstrong; Robert C. Berg: „Demonstrating Group Process Using *12 Angry Men*“. In: *The Journal for Specialists in Group Work* 30 (2), 2005, 136.

### 8.3. Planung einer Unterrichtsreihe zum Film

Im letzten Teil dieses Kapitels soll nun eine Unterrichtsreihe zu dem Film *Die zwölf Geschworenen* geplant werden. Ehe die konkreten Stundenplanungen in Unterkapitel 8.3.8. folgen, werden zuerst einige Überblicksinformationen zu der Unterrichtsreihe gegeben. Die Unterrichtsplanungen in dieser Arbeit orientieren sich an dem „Bonbonmodell“ von Rolf Sistermann, welches sich „aufgrund seiner Anschaulichkeit und sachlichen Überzeugungskraft mit Recht als Planungsmodell vielfach“<sup>414</sup> in der Philosophiedidaktik durchgesetzt hat.

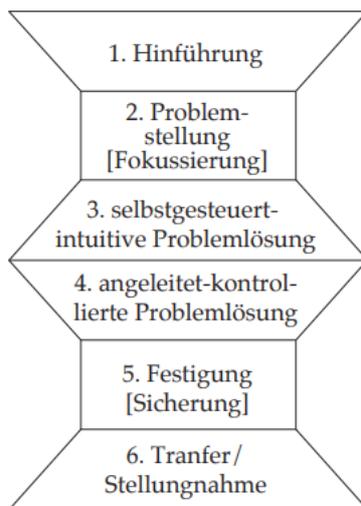


Abb. 24: Das Bonbonmodell nach Sistermann<sup>415</sup>

Das sowohl problem- als auch kompetenzorientierte Bonbonmodell geht von der Annahme aus, dass „Lernen als zielgerichtetes, intentionales Handeln“<sup>416</sup> begriffen werden muss. Um Lernen als Handeln im Unterricht umzusetzen, braucht es nach Sistermann bestimmte Lernprozessphasen, die in einer spezifischen Abfolge erfolgen müssen.<sup>417</sup> Diese Phasen weisen auch Entsprechungen zu den Fachmethoden des philosophischen Unterrichts (siehe das *Fünf-Finger-Modell* von Martens in Kapitel 5.2.) auf.<sup>418</sup> Die Hinführungsphase dient dazu, die Klasse zu motivieren und die Neugierde zu wecken, weswegen sich besonders gut ein (medialer) Impuls eignet, der Alltagswelt und das philosophische Thema miteinander verknüpft.<sup>419</sup> Die

<sup>414</sup> Klaus Blesenkemper: „Unterrichtsplanung“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 318.

<sup>415</sup> Blesenkemper: „Unterrichtsplanung“, 319.

<sup>416</sup> Rolf Sistermann: „Unterrichten nach dem Bonbonmodell. Ein Musikvideo als Hinführung zur Reflexion über die Endlichkeit des Lebens in einer Unterrichtseinheit für die Klassen 8-10“. In: *ZDPE* 4, 2008, 49.

<sup>417</sup> Vgl. Sistermann: „Unterrichten nach dem Bonbonmodell“, 49f.

<sup>418</sup> Vgl. Blesenkemper: „Unterrichtsplanung“, 319.

<sup>419</sup> Vgl. Joel Holzem: „Bausteine zur Vorbereitung einer Unterrichtsstunde“. In: Brüning, Barbara (Hg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2016, 197.

zentrale Fragestellung der Unterrichtsstunde wird bei diesem Modell als Problemstellung formuliert und bietet den Schüler\*innen somit einen wichtigen Anhaltspunkt bezüglich des Themas und Ziels des Unterrichts. Nach der Formulierung der Fragestellung folgt eine selbstgesteuert-intuitive Problemlösungsphase, die den Lernenden die Möglichkeit eröffnet, auf kreative und spekulative Weise das fokussierte Problem selbstständig oder gemeinsam mit Mitschüler\*innen zu lösen. „Diese Phase bietet Raum für Dialog und angstfreies Experimentieren, sodass es sich anbietet, insbesondere solche Methoden anzuwenden, die den Schülern die Möglichkeit geben, sich selbstständig und eigenverantwortlich zu entfalten.“<sup>420</sup> In dem nächsten Schritt, der angeleitet-kontrollierten Problemlösungsphase werden den Schüler\*innen Hilfsmittel in Form von Texten, Zitaten oder spezifischen Fragen an die Hand gegeben, die sie beim Philosophieren und der philosophischen Analyse unterstützen sollen. Sistrmanns Modell wird somit sowohl dem aufklärerischen Anspruch „Sapere aude“ (Philosophieren) als auch dem ideengeschichtlichen Anspruch (Philosophie) gerecht.<sup>421</sup> Die gesammelten Lernergebnisse werden in einer anschließenden Festigungsphase gesichert, wiederholt und eventuell miteinander verglichen. Diese Phase bietet Raum für offene Fragen und begriffliche Klärungen. Idealerweise wird an dieser Stelle nochmals die Verknüpfung zwischen Lebenswelt und philosophischen Kenntnissen deutlich.<sup>422</sup> Den Abschluss der Philosophiestunde bildet die Transferphase, in der das erarbeitete Wissen zur Anwendung gebracht und anhand konkreter Beispiele ausgeübt werden kann.

### 8.3.1. Thema

Das Thema der Unterrichtsreihe ist *Recht und Gerechtigkeit*. Obgleich sich der Film *Die zwölf Geschworenen*, wie in Kapitel 8.2. gezeigt wurde, hervorragend für eine ganze Reihe an (philosophischen) Thematiken eignet, musste für diese Arbeit eine Auswahl getroffen werden. Da es sich bei Recht und Gerechtigkeit um das vorherrschende Thema handelt, fiel die Wahl darauf. Jedoch werden in Kapitel 8.3.6 Vorschläge und Ideen für weitere Unterrichtsreihen bzw. -stunden mit dem betreffenden Film gemacht, die sich anderen Themengebieten widmen. Der Film kann vielfältig im Philosophieunterricht behandelt und auch zu einem späteren Zeitpunkt im Schuljahr in Verbindung mit einer anderen Fragestellung aufgegriffen werden.

---

<sup>420</sup> Holzem: „Bausteine zur Vorbereitung einer Unterrichtsstunde“, 197.

<sup>421</sup> Vgl. Michael Wittschie: „Methoden der Textarbeit“. In: Brüning, Barbara (Hg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2016, 168.

<sup>422</sup> Holzem: „Bausteine zur Vorbereitung einer Unterrichtsstunde“, 198.

### 8.3.2. Lehrplanbezug

Der Lehrplan Philosophie macht nur grobe thematische Vorgaben (Kapitel 7), weswegen der Bereich *Recht und Gerechtigkeit* keine explizite Erwähnung findet. Dennoch handelt es sich dabei um ein zentrales Gebiet in der Philosophie, wie diverse Publikationen zeigen.<sup>423</sup> Im Lehrplan lässt sich das Thema den „Grundlagen der Philosophie“ und in Bezug auf die Fragen von Kant der politischen Philosophie sowie der Frage „Was darf ich hoffen?“ zuordnen.

### 8.3.3. Methoden

Bezüglich der Methoden und Sozialformen konzentriert sich die Unterrichtsreihe auf Begriffsanalysen sowie das Philosophieren der Schüler\*innen (mit diversen Hilfsmitteln) und wechselt zwischen Einzelarbeiten (in denen sich die Lernenden selbst mit einer Fragestellung oder einem Problem auseinandersetzen sollen), Partner\*innen- und Gruppenarbeiten (in denen ein Austausch unter den Lernenden stattfindet) sowie Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Gesprächen im Plenum, die dem Klären von Fragen, Sammeln und Sichern dienen.<sup>424</sup> Die Lernenden leisten in dieser Unterrichtsreihe viel Reflexions-, Interpretations- sowie Argumentationsarbeit, indem sie eine Filmsituation, ein Zitat oder ein Beispiel analysieren und begründet Position beziehen.

### 8.3.4. Lernziele

Im Vordergrund der übergeordneten Lernziele einer Philosophiestunde „stehen die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und die Förderung des autonomen Denkens aller Schüler, damit sie sich in einer pluralistischen Wertegemeinschaft orientieren und verantwortungsvoll handeln können.“<sup>425</sup> Sowohl für Martens als auch für diese Arbeit ist das Hauptziel des Philosophieunterrichts „die Tätigkeit des Nachdenkens oder Philosophierens über Praxis.“<sup>426</sup> Die konkreten Lernziele der Unterrichtsreihe lauten wie folgt: Die Schüler\*innen setzen sich anhand des Films *Die zwölf Geschworenen* mit den Begriffen Recht und Gerechtigkeit auseinander und lernen, ob und wie sie zusammenhängen, welche Rolle dabei Zweifel und Wahrheit spielen und wie sich Gerechtigkeit allgemein definieren lässt.

---

<sup>423</sup> Vgl. Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2: Disziplinen und Themen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017, 167ff.

<sup>424</sup> Vgl. Pfister: *Fachdidaktik Philosophie*, 20.

<sup>425</sup> Holzem: „Bausteine zur Vorbereitung einer Unterrichtsstunde“, 191.

<sup>426</sup> Martens: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*, 38.

### 8.3.5. Kompetenzen

Die folgende Unterrichtsreihe schult alle elementaren philosophischen Fertigkeiten (siehe Kapitel 5.1.) wie das *Wahrnehmen* und *Verstehen* (durch die Wahrnehmungsübung in Stunde 1 und die Sichtung des Films in Stunde 2 und 3), das *Analysieren* und *Kritisieren* (durch die genaue Auseinandersetzung mit dem Verhalten der Geschworenen sowie den Zitaten bekannter Philosophen in Stunde 4) und das *Begründen* und *Argumentieren* (da die Lernenden in allen Unterrichtsstunden Stellung beziehen). Bezugnehmend auf das Kompetenzmodell von Geiß<sup>427</sup> werden folgende Kompetenzen geschult: Die **philosophische Fragekompetenz**, da die Schüler\*innen im Kontext des Films und in der Arbeit mit dem Film philosophische Probleme erkennen und formulieren. Die **philosophische Methodenkompetenz**: (1) im Bereich der *Phänomenologie*, indem lebensweltliche Erfahrungen und konkrete Phänomene beschrieben werden sowie der Erwartungshorizont von Wahrnehmungen generell bewusst gemacht wird (ein Lebensweltbezug besteht in allen Stunden, die Wahrnehmung steht insbesondere in Stunde 1 im Fokus, um die Lernenden auf das Problem der unterschiedlichen Wahrnehmung im Film adäquat vorzubereiten); (2) im Bereich der *Hermeneutik*, indem das Vorverständnis zu einer philosophischen Frage erläutert wird und indem Texte, in diesem Fall Textauschnitte und Zitate, produktionsorientiert verstanden werden (in jeder der Stunden werden philosophische Fragen besprochen, bei denen die Schüler\*innen auf ihr Vorverständnis zurückgreifen); (3) im Bereich der *Analytik*, indem philosophische Begriffsfelder analysiert werden und philosophische Positionen erkannt werden (in der hier geplanten Unterrichtsreihe stehen konkret die Begriffe Recht und Gerechtigkeit im Fokus, die es näher zu beleuchten und zu definieren gilt; philosophische Positionen können die Lernenden einerseits an den Geschworenen im Film und andererseits an den Zitaten, mit denen gearbeitet wird, erkennen); (4) im Bereich der *Dialektik*, indem eine eigene Position zu vorgegebenen philosophischen Fragen und Problemen bezogen und begründet, eine philosophische Argumentation kritisiert und ein philosophisches Problem erörtert wird (die Schüler\*innen legen in den Stunden 4, 5 und 6 ihre eigene Meinung zu philosophischen Fragen und Standpunkten dar und argumentieren sie, ebenso wie sie sowohl die Ansichten von Philosoph\*innen als auch von anderen Mitschüler\*innen kritisch reflektieren und philosophische Probleme wie jene des herrschenden Zweifels, der Wahrheit und der Verbindung von Recht und Gerechtigkeit erläutern) und (5) im Bereich der *Spekulation*, indem eigene Fallbeispiele überlegt werden (im Vergleich zu den anderen vier Methoden kommt die spekulative Methode in dieser Unterrichtsreihe etwas kurz,

---

<sup>427</sup> Vgl. Geiß: „Kompetenzorientierung im Unterricht“, 46ff.

was jedoch kein Problem darstellt, da es sich um eine einführende Unterrichtsreihe in die Thematik handelt, deren Fokus auf dem Beschreiben, Verstehen, Analysieren und Argumentieren liegt). In weiterführenden Stunden könnte der Fokus auf die Kreativität gelegt werden. Die **philosophische Urteils- und Orientierungskompetenz** wird in der Unterrichtsreihe ebenfalls trainiert, weil die Lernenden philosophische Probleme und Ansätze beurteilen (indem sie Stellung zu Zitaten beziehen) und politisch-gesellschaftliche Phänomene kritisch beurteilen (das Rechtssystem). Auch die **philosophische Sachkompetenz** spielt eine Rolle, indem philosophische Begriffe (Recht, Gerechtigkeit, Zweifel, Wahrheit) sachgemäß verwendet und philosophische Antworten (verschiedener Philosoph\*innen) vernetzt werden.

### **8.3.6. Vorwissen und Anknüpfungspunkte**

Für die Unterrichtsreihe ist kein spezielles Vorwissen der Schüler und Schülerinnen nötig, obwohl es hilfreich wäre, wenn sie bereits Bescheid über das Rechtssystem und die Tätigkeit von Geschworenen wüssten. Ebenso sollten die Lernenden, wenn möglich, bereits Erfahrung im Darlegen und Begründen der eigenen Meinung haben, da dies im Laufe der Unterrichtsreihe sehr oft von ihnen verlangt wird. Die geplanten Stunden stellen den Beginn einer Unterrichtsreihe zum Thema *Recht und Gerechtigkeit* dar, weswegen es sich um einen niederschweligen und alltagsbezogenen Zugang handelt, der sich insbesondere auch für Schüler\*innen eignet, die bisher noch nicht viele Berührungspunkte mit Philosophie hatten. Als Ideen für weitere Stunden im Zusammenhang mit dem Film eignen sich alle in Kapitel 8.2. erwähnten Themen, insbesondere jedoch die Rhetorik und Argumentationstheorie, welche einen wesentlichen Bestandteil der Philosophie darstellt. Daher finden sich im Anhang zwei Arbeitsblätter (8 und 9) für die Verwendung des Films im Rahmen der Argumentationstheorie.

### **8.3.7. Problematik des Films**

Obwohl *Die zwölf Geschworenen* ein wertvolles Filmbeispiel für den Unterricht darstellt, gibt es dennoch eine Problematik, die angesprochen werden sollte. Dazu zählt die Tatsache, dass in dem Film keine einzige Frau vorkommt und über die weibliche Zeugin in sexistischer Weise gesprochen wird.<sup>428</sup> Auch die Männer sind heteronormativ, denn alle sind weiß und eher älter.

---

<sup>428</sup> Vgl. Seth Augenstein: „12 Angry Men Have More Sway Than 12 Angry Women, Research Says“. In: *News*, 2015, 1ff.

### 8.3.8. Stundenplanungen

#### 1. Stunde: *Einstieg in das Thema Recht und Gerechtigkeit*

Phase / Zeit	Inhalt	Didaktischer Hintergrund	Sozialform / Methodik	Medien / Materialien
1 Hinführung / 3 min	Die L* zeigt den SuS den Screenshot des New York County Courthouse aus <i>Die zwölf Geschworenen</i> und fragt, was sie auf dem Bild sehen. Kurze Erklärung des Schriftzugs: „The true administration of justice is the firmest pillar of good government“ (an der Tafel notieren). Die L* zeigt den SuS den Screenshot der Gerichtsverhandlung aus <i>Die zwölf Geschworenen</i> und fragt abermals, was auf dem Bild zu sehen ist.	Wecken der Neugierde der SuS. Vorbereiten auf Thema der neuen Unterrichtsreihe. Abklären von eventuell vorhandenem Vorwissen bezüglich Recht, Gericht, Gerichtsverhandlung. Verbindung von Alltagswelt mit philosophischem Thema.	Bildimpuls Plenum L*-S*-Gespräch  Einstieg mit visuellem Reiz	Screenshot (siehe Abb. 45 im Anhang)  Tafel Kreide  Screenshot (siehe Abb. 46 im Anhang)
2 Problemstellung (Fokussierung) / 1 min	Was ist das Ziel einer Gerichtsverhandlung? Bzw.: Was sollte das Ziel einer Gerichtsverhandlung sein? Was passiert in einer Gerichtsverhandlung? Welche Rolle spielen dabei diese zwölf Männer im Hintergrund?	Konkrete Formulierung der zentralen Fragestellungen der Stunde, um SuS über Stundenthema und -ziel zu informieren	Plenum Philosophieren Suchen nach Antworten	Tafel Kreide
3 Selbstgesteuerte, intuitive Problemlösung / 10 min	SuS denken gemeinsam mit Partner*in über Fragen nach und überlegen sich Antworten, anschließend Sammeln der Antworten an der Tafel.  Erläuterung, was Geschworene sind und welche Aufgabe sie haben.	SuS sind selbst gefordert, können auf kreative Art und Weise nach Antworten suchen, selbst experimentieren. Input der L* um sicherzugehen, dass alle über benötigtes Vorwissen verfügen	Partner*innenarbeit Brainstorming an Tafel Plenum  L*-Vortrag L*-S*-Gespräch	Tafel Kreide

<p>4 Angeleitete, kontrollierte Problemlösung / 20 min</p>	<p>L* fragt, warum es so viele Beteiligte (Richter*innen, Geschworene, Zeug*innen, Verteidiger*innen etc.) braucht? Warum entscheidet nicht eine Person alleine? (Gewünschte Antwort: Weil jede*r eine andere Wahrnehmung hat, Dinge übersieht, nicht alles wissen kann. Je mehr Leute, desto mehr Wissen und weniger Fehler). L* leitet Übung zur Wahrnehmung an: Alle SuS bekommen ein Arbeitsblatt mit Instruktionen (verkehrt herum), L* fordert SuS auf die Aufgabe auf dem AB (in Einzelarbeit) zu erledigen sobald L* die Klasse verlassen hat und beauftragt eine*n S* L* zu holen, sobald alle fertig sind.</p>	<p>SuS sollen selbst nachdenken und mit der Hilfe der L* Brücke von Gerichtsverhandlung zu subjektiver Wahrnehmung schlagen (wichtiger Punkt, weil die unterschiedliche Wahrnehmung in <i>Die zwölf Geschworenen</i> zentral ist). Übung zur Wahrnehmung soll zeigen, wie subjektiv, individuell (und manchmal auch verfälschend) Wahrnehmung sein kann. SuS werden von Übung überrascht, keine Möglichkeit sich darauf vorzubereiten.</p>	<p>Plenum L*-S*-Gespräch</p> <p>Einzelarbeit Übung zur Wahrnehmung</p>	<p>Arbeitsblatt 1: Wahrnehmungsprotokoll (siehe Anhang)</p>
<p>5 Festigung (Sicherung) / 10 min</p>	<p>L* kommt wieder in den Raum, mischt die Arbeitsblätter und liest nacheinander Antworten anonym vor (erwartet werden viele unterschiedliche und widersprüchliche Antworten).</p>	<p>Durch anonymisiertes Vorlesen wird Differenz zwischen Antworten klar. SuS erkennen den Sinn hinter der Übung, sind überrascht etc.</p>	<p>Plenum L*-S*-Gespräch</p>	<p>Ausgefüllte Arbeitsblätter der SuS</p>
<p>6 Transfer / Stellungnahme / 6 min</p>	<p>SuS sollen lernen, dass Wahrnehmungen stark variieren können und individuell sind (auch in Alltagssituationen). Optional: SuS sollen an andere eigene Erlebnisse denken, in denen es unterschiedliche Wahrnehmungen gab: Welche Konsequenzen hatte es in dieser Situation? Welche Konsequenzen könnte es in einer Gerichtsverhandlung haben?</p>	<p>Lerneffekt wird festgehalten und zu einer Reflexion übergeleitet, in der SuS an weitere ähnliche Situationen mit differenten Wahrnehmungen denken sollen (Einbezug der Lebenswelt, gleichzeitig Vorbereitung auf Filmsichtung in nächster Stunde)</p>	<p>Plenum L*-S*-Gespräch Reflexion</p>	

## 2. Stunde: Filmsichtung Teil I

Phase / Zeit	Inhalt
1 Hinführung / 1 min	Hinführung mit dem Austeilen des Arbeitsblattes 2 für die Filmsichtung und der kurzen Erklärung des Falls.
2 Filmsichtung / 12 min	L* startet den Film.
3 Stopp / 2 min	Erster Stopp bei 00:11:40. SuS bekommen kurz Zeit, sich Notizen zu machen und die zwei Fragen zu beantworten.
4 Filmsichtung / 20 min	Film läuft weiter.
5 Stopp / 2 min	Zweiter Stopp bei 00:31:50. SuS bekommen kurz Zeit, sich Notizen zu machen und die zwei Fragen zu beantworten.
6 Filmsichtung / 16 min	Film läuft weiter. Dritter Stopp bei 00:48:10. Unterrichtsstunde zu Ende.
7 Festigung (Sicherung)	SuS sollen zuhause Notizen machen/vervollständigen und Fragen beantworten.

## 3. Stunde: Filmsichtung Teil II

Phase / Zeit	Inhalt
1 Hinführung / 1 min	Hinführung mit dem Verweis auf die eigenen Notizzettel und der Frage, ob es Unklarheiten gibt.
2 Filmsichtung / 14 min	L* startet den Film bei Sequenz 27 (00:48:11).
3 Stopp / 2 min	Vierter Stopp bei 01:03:03. SuS bekommen kurz Zeit, sich Notizen zu machen und die Frage zu beantworten.
4 Filmsichtung / 14 min	Film läuft weiter.
5 Stopp / 2 min	Fünfter Stopp bei 01:17:43. SuS bekommen kurz Zeit, sich Notizen zu machen und die Frage zu beantworten.
6 Filmsichtung / 18 min	Film läuft weiter bis zum Ende.
7 Festigung (Sicherung)	SuS sollen zuhause Notizen machen und die letzten drei Fragen beantworten.

#### 4. Stunde: *Recht, Zweifel und Wahrheit*

Phase / Zeit	Inhalt	Didaktischer Hintergrund	Sozialform / Methodik	Medien / Materialien
1 Hinführung / 10 min	Kugellagerübung als Einstieg. Die SuS stellen sich in einem Innen- und einem Außenkreis gegenüber und haben jeweils 2 min Zeit mit ihrem*r Partner*in über ihre Eindrücke des Films sowie die gemachten Notizen und Antworten auf die Fragen des Arbeitsblattes zu sprechen Anschließend Reflexion im Plenum, Klärung von offenen Fragen und eventuellen Missverständnissen	Gemeinsame Wiederholung und Reflexion über gesehenen Film, Austausch mit verschiedenen Partner*innen ermöglicht Sammeln unterschiedlicher Eindrücke und Ansichten. Geleitete Reflexion durch L* ermöglicht das Beantworten von Fragen und Unklarheiten	Kugellager- übung  Plenum L*-S* Gespräch	Eventuell ausgefülltes Arbeitsblatt 2 von der Filmsichtung als Hilfestellung/ Erinnerung  Stoppuhr oder Handy
2 Problemstellung (Fokussierung) / 1 min	Wie lässt sich <i>Recht</i> definieren? Wie kommt Recht in <i>Die zwölf Geschworenen</i> vor und wie wird es dargestellt? Inwiefern hängen Zweifel und Wahrheit mit dem Recht zusammen?	Konkrete Formulierung der zentralen Fragestellungen der Stunde, um SuS über Stundenthema und -ziel zu informieren	Plenum Philosophieren Suchen nach Antworten	Tafel Kreide
3 Selbstgesteuerte, intuitive Problemlösung / 10 min	Die SuS überlegen sich zu zweit mögliche Antworten auf die Fragen. An der Tafel werden Merkmale von Recht und entsprechende Bsp. aus dem Film festgehalten. Gemeinsam wird versucht, eine Definition aufzustellen.	SuS sind selbst gefordert, können auf kreative Art und Weise nach Antworten suchen, selbst experimentieren, sich ausprobieren.	Partner*innen- übung Brainstorming an der Tafel Plenum Definitions- übung	Tafel Kreide
4 Angeleitete, kontrollierte Problemlösung / 10 min	Die SuS bekommen das Arbeitsblatt 3 „Recht und Zweifel“, lesen sich die Absätze durch und beantworten sie schriftlich in Einzelarbeit die Fragen.	Konkrete gesetzliche Informationen zum Recht und Strafprozess bekommen und mit Eindrücken und Darstellungen aus dem Film in Verbindung setzen	Einzelarbeit Leseübung Schriftliche Reflexions- und Argumentation sübung Transferleistung (vom Gesetzestext zu Film)	Arbeitsblatt 3 (siehe Anhang)

<p>5 Festigung (Sicherung) / 5 min</p>	<p>Anschließend wird im Plenum gesammelt und diskutiert, Unverständlichkeiten in den Gesetzestexten werden besprochen und Beispiele aus dem Film werden wiederholt und in Erinnerung gerufen.</p>	<p>Gemeinsame Besprechung der Textausschnitte und Reflexion der persönlichen Ansichten, Begründungen und Assoziationen mit dem Film, Sicherung des Wissens und der Ergebnisse</p>	<p>Plenum L*-S*- Gespräch</p>	<p>Arbeitsblatt 3 (siehe Anhang)</p>
<p>6 Transfer / Stellungnahme / 14 min</p>	<p>Transfer zu allgemeinen Fragen des Zweifels und der Wahrheit in der Philosophie mittels zweier Kärtchen mit Zitaten. Die SuS werden in fünf gleich große Gruppen eingeteilt, jede Gruppe bekommt 2 Kärtchen mit jeweils einem Zitat eines Philosophen zum Zweifel und/oder zur Wahrheit. Gemeinsam lesen und diskutieren sie über das Zitat, bearbeiten die gestellte Aufgabe und stellen anschließend die Zitate im Plenum vor.</p>	<p>SuS lernen nach den Vorgaben des Gesetzes auch die philosophische Seite bezüglich Zweifel, Wahrheit und Wissen kennen und interpretieren in Gruppen unterschiedliche Zitate verschiedener Philosophen. Gemeinsame philosophische Diskussion. Anschließend Schulung der Präsentationskompetenz</p>	<p>Gruppenarbeit Philosophieren Zitatinterpretation Transferleistung (von den gesetzlichen Auffassungen zu Zweifel und Wahrheit zu philosophischen Ansichten)  Präsentationen im Plenum</p>	<p>Arbeitsblatt 4 (siehe Anhang)</p>

## 5. Stunde: *Recht und Gerechtigkeit*

Phase / Zeit	Inhalt	Didaktischer Hintergrund	Sozialform / Methodik	Medien / Materialien
1 Hinführung / 5 min	Die L* teilt allen SuS einen kleinen Zettel aus. Die SuS überlegen sich als Einstieg eine Situation oder ein Erlebnis aus ihrem Leben, in der/dem sie sich ungerecht behandelt gefunden haben oder mitbekommen haben, wie einer anderen Person unrecht getan wurde. Die SuS schreiben ihr Erlebnis anonym auf den Zettel und geben ihn der L* ab. Sie bewahrt die Zettel für später auf.	Einstieg mit Lebenswelt- und Alltagsbezug. Einstieg als Reflexion eigener Erlebnisse und Einordnung dieser sowie Heranführung an das Thema Gerechtigkeit. Ruhiger Einstieg, um SuS abzuholen, zu aktivieren und Möglichkeit geben anzukommen.	Einzelarbeit Reflexion Kleine Schreibübung	Kleine Zettel
2 Problemstellung (Fokussierung) / 1 min	Wie hängen Recht und Gerechtigkeit zusammen? Was sind eventuelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede? Kann das Recht (immer) gerecht sein? Welche Situationen in <i>Die zwölf Geschworenen</i> sind gerecht bzw. ungerecht?	Konkrete Formulierung der zentralen Fragestellungen der Stunde, um SuS über Stundenthema und -ziel zu informieren	Plenum Philosophieren Suchen nach Antworten	Tafel Kreide
3 Selbstgesteuerte, intuitive Problemlösung / 10 min	Die SuS überlegen, inwiefern Recht und Gerechtigkeit zusammenhängen und versuchen in Einzelarbeit je nach ihrer Position die beiden Begriffe zusammenzudenken oder voneinander abzugrenzen und dies in ein paar wenigen Sätzen schriftlich zu formulieren.	SuS müssen selbst Position in Debatte um Recht und Gerechtigkeit beziehen und versuchen, ihre Ansicht schriftlich prägnant zu formulieren.	Einzelarbeit Begriffs-Analyse und Begriffsübung Schreib- und Formulierungs-übung	
4 Angeleitete, kontrollierte Problemlösung / 13 min	Die SuS bekommen das Arbeitsblatt „Recht und Gerechtigkeit“, lesen die drei Zitate über die Beziehung zwischen Recht und Gerechtigkeit und nehmen in Einzelarbeit Stellung dazu. Anschließend vergleichen sie mit ihrem*r Partner*in und unterhalten sich darüber.	SuS lernen drei unterschiedliche Ansichten zum Verhältnis Recht und Gerechtigkeit kennen, interpretieren, positionieren sich selbst und diskutieren mit Partner*in	Einzelarbeit Zitatinterpretation Schriftliche Reflexions- und Argumentation sübung Partner*innen-übung	Arbeitsblatt 5 (siehe Anhang)

5 Festigung (Sicherung) / 13 min	Die SuS werden in fünf gleich große Gruppen eingeteilt und lesen gemeinsam die „Beispiele aus dem Film“, jede*r S* entscheidet, ob er*sie das Bsp. gerecht oder ungerecht findet, anschließend sprechen sie mit den anderen Gruppenmitgliedern darüber	Transferleistung von philosophischer Theorie über Gerechtigkeit zu konkreten, gesichteten Beispielen aus dem Film. Sowohl einzelne als auch gemeinsame Reflexion	Gruppenarbeit Einzelarbeit Reflexions- und Argumentation sübung Philosophieren	Arbeitsblatt 6 (siehe Anhang)
6 Transfer / Stellungnahme / 8 min	Im Plenum werden die Ergebnisse und individuellen Antworten der beiden Übungen gesammelt und darüber diskutiert, ob und wenn ja welche unterschiedlichen Ansichten es gibt und wie sich diese begründen lassen	Sicherung im Plenum mit Unterstützung der L*, Sammeln der Ergebnisse und Reflexionen, Vergleichen, Argumentieren, gemeinsames Philosophieren.	Plenum L*-S*- Gespräch Philosophieren Argumentieren	Arbeitsblatt 5 und Arbeitsblatt 6 (siehe Anhang)

### 6. Stunde: Merkmale und Definition von Gerechtigkeit

Phase / Zeit	Inhalt	Didaktischer Hintergrund	Sozialform / Methodik	Medien / Materialien
1 Hinführung / 5 min	Die L* teilt allen SuS einen kleinen Zettel aus. Die SuS überlegen sich als Einstieg eine Situation oder ein Erlebnis aus ihrem Leben, in der/dem sie Gerechtigkeit und faires, gerechtes Verhalten bei sich selbst oder einer anderen Person erlebt haben. Die SuS schreiben ihr Erlebnis anonym auf den Zettel und geben ihn der L* ab. Sie bewahrt die Zettel für später auf.	Einstieg mit Lebenswelt- und Alltagsbezug. Einstieg als Reflexion und Einordnung eigener Erlebnisse sowie Heranführung an das Thema Gerechtigkeit. Ruhiger Einstieg, um SuS abzuholen, zu aktivieren und Möglichkeit geben anzukommen.	Einzelarbeit Reflexion Kleine Schreibübung	Kleine Zettel

2 Problemstellung (Fokussierung) / 1 min	Welche Situationen im alltäglichen Leben sind gerecht bzw. ungerecht? Welche Merkmale hat Gerechtigkeit? Wie könnte eine Definition von Gerechtigkeit lauten? Empfinden alle Personen die gleichen Situationen und Verhaltensweisen als gerecht oder ungerecht?	Konkrete Formulierung der zentralen Fragestellungen der Stunde, um SuS über Stundenthema und -ziel zu informieren	Plenum Philosophieren Suchen nach Antworten	Tafel Kreide
3 Selbstgesteuerte, intuitive Problemlösung / 10 min	Die SuS bekommen das Arbeitsblatt „Allgemeine Beispielsituationen“, lesen sich die neun Beispiele durch und nehmen in Einzelarbeit Stellung dazu.	SuS setzen sich in verschiedene Alltagssituationen hinein und reflektieren über sie, begründen Ansicht	Einzelarbeit Reflexions- und Argumentation sübung Philosophieren	Arbeitsblatt 7 (siehe Anhang)
4 Angeleitete, kontrollierte Problemlösung / 10 min	Die SuS werden in fünf gleich große Gruppen eingeteilt und sprechen gemeinsam über ihre Entscheidungen und die Gründe dafür.	Übergang vom Philosophieren alleine zum Philosophieren in der Gruppe, Austausch mit anderen SuS	Gruppenarbeit Gemeinsames Philosophieren Austauschen, Begründen der Meinung	Arbeitsblatt 7 (siehe Anhang)
5 Festigung (Sicherung) / 10 min	Gemeinsam versuchen die SuS in ihren Gruppen anhand der gesammelten Gründe und Merkmale für Gerechtigkeit eine allgemeine Definition auszuarbeiten. Jede Gruppe stellt anschließend ihre Definition im Plenum vor.	SuS sollen versuchen, anhand der gemachten Übungen nun selbst Begriffsdefinition vorzunehmen (anhand der Bsp.) und vorstellen	Gruppenarbeit Begriffsarbeit Eigene Definition ausarbeiten Präsentation im Plenum	Arbeitsblatt 6 und Arbeitsblatt 7 (siehe Anhang)
6 Transfer / Stellungnahme / 14 min	Die L* teilt allen SuS je einen Zettel mit einem ungerechten und einen Zettel mit einem gerechten Erlebnis aus, die SuS lesen die Erlebnisse, beziehen Stellung dazu und schauen, ob die Erlebnisse laut der formulierten Gerechtigkeitsdefinitionen als gerecht bzw. ungerecht deklarieren lassen.	Verbindung der Hinführungsübungen der Stunde 5 und 6 und runder Abschluss des Blocks zum Film indem persönliche Geschichten auf selbst erstellte Definitionen angewandt werden. SuS gehen nun wieder vom Allgemeinen (Definition) zum Besonderen (einzelne Erlebnisse)	Einzelarbeit (lesen und Position beziehen) Geschildertes Erlebnis und Bewertung (gerecht/ungerecht) anhand der selbst erarbeiteten Definitionen untersuchen Plenum	Ausgefüllte Zettel aus der Phase 1 in Stunde 5 und Stunde 6

### 8.3.9. Didaktisch-methodisches Vorgehen

Wie bereits erwähnt handelt es sich bei dieser Unterrichtsreihe um einen Einstieg in das Thema *Recht und Gerechtigkeit*. Der Film wird in dem Fall am Beginn einer Unterrichtsreihe gezeigt, indem eine Stunde davor als Vorbereitung und drei Stunden danach als Nachbereitung und Aufarbeitung dienen. Ferner wurde die Entscheidung getroffen, den Film als Ganzes zu zeigen, da es sich um ein Kammerstück handelt, welches nur aus 12 Charakteren besteht und einen kompletten Entscheidungsprozess vom Anfang bis zum Ende abbildet. Das Miterleben dieses Entscheidungsprozesses, der Diskussionen, der Meinungsänderungen sowie der persönlichen Auseinandersetzungen (und insbesondere der Argumentationsstrategien, wenn der Film im Rahmen der Argumentationstheorie gezeigt werden würde) würde verloren gehen, würde man nur einen Teil des Films zeigen. In diesem Fall überwiegen klar die Vorteile, die für eine Sichtung des kompletten Films sprechen. Ferner ist der Film mit einer Laufzeit von 96 Minuten verhältnismäßig kurz und lässt sich in zwei Schulstunden unterbringen. Selbstverständlich wäre es ideal, wenn eine wöchentliche Doppelstunde Philosophie zur Verfügung stehen würde, da in diesem Fall die Stunden 1+2, 3+4 und 5+6 gemeinsam gehalten werden könnten. Doch da dieser Luxus an den meisten Schulen eine Seltenheit darstellt, lässt sich die Unterrichtsreihe auch mit sechs Einzelstunden (jeweils zwei Stunden in einer Schulwoche) problemlos umsetzen.

**1. Stunde:** In der ersten Stunde werden zwei Screenshots aus *Die zwölf Geschworenen* als Einstieg in die neue Thematik verwendet, um das Interesse der Schüler\*innen zu wecken und sie zu motivieren.<sup>429</sup> Auch der Schriftzug auf dem Gerichtsgebäude bietet bereits eine erste philosophische Hinführung an das neue Thema. Im zweiten Schritt wird die Problemstellung der Unterrichtsstunde erläutert und an der Tafel notiert, um den Lernenden anschließend Zeit zu geben, mit einem\*r Partner\*in selbstständig über die Fragen zu sprechen und mögliche Antworten im Plenum zu sammeln und an der Tafel festzuhalten. Falls nicht allen Schülern und Schülerinnen klar ist, was Geschworene sind, sollte die Lehrperson kurz erläutern, dass es sich dabei um Laien handelt, die zufällig ausgewählt wurden, um an einem Gerichtsprozess teilzunehmen und auf Basis der vorgetragenen Beweise ein Urteil fällen sollen. In einem nächsten Schritt fragt der\*die Lehrer\*in die Klasse, aus welchem Grund so viele Menschen an einer Gerichtsverhandlung beteiligt sind und warum nicht nur eine Person alleine entscheidet.

---

<sup>429</sup> Vgl. Holzem: „Bausteine zur Vorbereitung einer Unterrichtsstunde“, 197.

Falls die gewünschte Antwort („Weil jede\*r eine andere Wahrnehmung hat, Dinge übersieht, nicht alles wissen kann. Je mehr Leute, desto mehr Wissen und weniger Fehler“) nicht sofort kommt, kann die Lehrperson die Lernenden behutsam in diese Richtung lenken.<sup>430</sup> Die nächste Übung beschäftigt sich mit dieser Problematik der Wahrnehmung, um den Schüler\*innen eine Erfahrung am eigenen Leib zu ermöglichen und ihnen zu zeigen, dass Menschen in allen Situationen differente Wahrnehmungen haben.<sup>431</sup> Für die Übung bekommen alle Lernenden das Arbeitsblatt 1, das sie erst umdrehen sollen, wenn die Lehrperson die Klasse verlassen hat, da es relevant ist, dass die Schüler und Schülerinnen den\*die Lehrer\*in nicht sehen können, um sich gänzlich an der Erinnerung an ihre Wahrnehmung zu orientieren (wie ein\*e Augenzeuge\*in). Somit wird ihnen das Gefühl gegeben, wie es ist, wenn man etwas plötzlich beschreiben muss, auf das man zuvor vermutlich nie genau geachtet hat. Wichtig ist bei dieser Übung, dass die Lehrperson sich darauf verlassen kann, dass die Klasse die Aufgabe in Ruhe und vor allem in Einzelarbeit erledigen wird. Ein Tipp wäre, dass der\*die Lehrer\*in direkt vor der Klassentür wartet und die Tür nur angelehnt hat, sodass die Lernenden ihn\*sie nicht sehen, aber hören können.<sup>432</sup> Auch wenn manche Schüler\*innen die Übung im ersten Moment als komisch oder ungewohnt empfinden mögen, ist es essenziell, dass sie sie gewissenhaft ausführen. Die Tatsache, dass die Antworten anonym sind, erleichtert die Übung für die Lernenden.

Nachdem alle ihre Aufgaben ausgefüllt und verdeckt auf den Lehrer\*innentisch gelegt haben, kommt die Auflösung der Übung indem die Lehrperson einzelne (möglichst differente) Antworten vorliest und somit zeigt, dass alle Anwesenden dieselbe Person unterschiedlich beschrieben haben. Relevant ist, dass in diesem Moment der entsprechende Lerneffekt eintritt und die Schüler\*innen den Sinn hinter der Übung verstehen. Der\*Die Lehrer\*in kann bereits darauf verweisen, dass in der kommenden Stunde ein Film zu dem neuen Thema gezeigt wird, indem auch die Wahrnehmung (wie immer bei Gerichtsprozessen) eine zentrale Rolle spielt und dass auch die Screenshots aus der Einführung von diesem Film stammen. Falls noch Zeit ist, können die Lernenden an weitere Erlebnisse denken, in denen es zu differenten Wahrnehmungen kam und überlegen, welche Konsequenzen dies in der Situation hatte bzw. welche Konsequenzen es in einer Gerichtsverhandlung haben könnte.

---

<sup>430</sup> Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe*, 50.

<sup>431</sup> Vgl. Rabinowitz; Fender: „Seeing Is Believing – But Is It Accurate?“, 304.

<sup>432</sup> Vgl. Rabinowitz; Fender: „Seeing Is Believing – But Is It Accurate?“, 304.

**2. Stunde:** Die zweite Stunde beginnt mit dem Austeilen des Arbeitsblattes 2, welches als Hilfestellung, Orientierung sowie Reflexion während der Filmsichtung gilt.<sup>433</sup> Da es für manche Schüler\*innen schwierig ist, sich gleichzeitig auf die Filmhandlung zu konzentrieren und mitzuschreiben (noch dazu bei einem so dialoglastigen und spitzfindigen Film), wurde davon abgesehen, den Lernenden konkrete Vorgaben für die Mitschrift zu geben. Stattdessen lautet der Hinweis auf dem Arbeitsblatt 2, dass die Schüler\*innen individuell entscheiden können, ob und wie viel sie (auf einem extra Blatt) mitschreiben. (Falls es sich jedoch um eine Klasse handelt, der zugetraut werden kann, während der Filmvorführung detaillierte Aufzeichnungen zu machen und die Thematik im Unterricht sich eher an den Geschworenen selbst und deren Argumentation orientiert, findet sich für diesen Fall das optionale Arbeitsblatt 10 im Anhang). In dieser Unterrichtsreihe fiel die Entscheidung jedoch auf Arbeitsblatt 2, welches die Option der Mitschrift offenlässt und stattdessen konkrete Fragen stellt, die jeweils während eines kurzen Stopps des Films (oder falls möglich auch während des Films) beantwortet werden sollen.

Nachdem die Lehrperson den Film gestartet hat, kommt bei 00:11:40 ein erster Stopp und die Lernenden bekommen kurz Zeit, sich Notizen zu machen und die zwei Fragen zu beantworten. Dann läuft der Film weiter bis zum zweiten Stopp bei 00:31:50. Wieder bekommen die Schüler und Schülerinnen kurz Zeit, sich Notizen zu machen und die zwei Fragen zu beantworten. Anschließend läuft der Film bis zum Ende der Stunde weiter und wird bei 00:48:10 gestoppt. Da die Unterrichtsstunde nun zu Ende ist, sollen die Lernenden die Frage für den dritten Stopp zuhause beantworten und sich Wichtiges notieren, um es sich in der nächsten Stunde in Erinnerung rufen zu können. Auf diese Weise wird einerseits dafür gesorgt, dass die Lernenden den Film aktiv rezipieren und nicht nur passiv konsumieren, andererseits werden wichtige Fragen, Gedanken und Gefühle festgehalten, die ansonsten durch die längere Pause zwischen den Philosophiestunden verloren gingen. Auch das zweimalige Pausieren während der Filmvorführung lässt sich damit argumentieren, dass die Lernenden bei einem Film, der die volle Aufmerksamkeit seines Publikums fordert, die Möglichkeit einer kurzen Pause bekommen, um sich Notizen zu machen, über die Fragen nachzudenken und das Gesehene und Gehörte zu verarbeiten.<sup>434</sup>

---

<sup>433</sup> Vgl. Kittelberger; Freisleben: *Lernen mit Video und Film*, 28.

<sup>434</sup> Vgl. Kittelberger; Freisleben: *Lernen mit Video und Film*, 31.

**3. Stunde:** Die dritte Stunde gleicht der zweiten Stunde. Anhand des Arbeitsblattes können sich die Lernenden das Geschehene in Erinnerung rufen. Der Film startet bei Sequenz 27 (00:48:11) und läuft bis zu einem vierten Stopp bei 01:03:03. Die Lernenden bekommen kurz Zeit, sich Notizen zu machen und die Frage zu beantworten. Dann läuft der Film weiter bis zum fünften Stopp bei 01:17:43. Ein letztes Mal bekommen die Schüler und Schülerinnen Zeit, sich Notizen zu machen sowie die Frage zu beantworten. Anschließend läuft der Film weiter bis zum Ende der Stunde. Die Lernenden sollen sich zuhause Notizen machen und die letzten drei Fragen beantworten.

**4. Stunde:** Die vierte Stunde markiert den Beginn der Nachbereitung und Arbeit mit dem Film und startet mit der Kugellagerübung als Einstieg. Die Kugellagerübung ist eine besondere Form der Partner\*innenübung, bei der sich die Lernenden jeweils in einem Innen- und einem Außenkreis gegenüber sitzen, um nach kurzer Zeit den\*die Partner\*in zu wechseln.<sup>435</sup> Sie eignet sich sehr gut als Hinführung, da durch den raschen Wechsel viele differente Ansichten und Anregungen gewonnen werden können. In dieser Stunde besteht der Auftrag darin, über den gesehenen Film und die notierten Antworten auf dem Arbeitsblatt zu sprechen. Im Anschluss an die Partner\*innenübung ist es wichtig, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, falls gewünscht, im Plenum Fragen, Anmerkungen oder Kritik zu äußern.<sup>436</sup>

Anschließend wird die Problemstellung an der Tafel notiert, welche sich in dieser Stunde mit dem Begriff des Rechts sowie den Begriffen des Zweifels und der Wahrheit auseinandersetzt. Die Lernenden bekommen im nächsten Schritt Zeit, sich mit einem\*r Partner\*in selbstständig über die Fragen zu unterhalten und mögliche Antworten an der Tafel festzuhalten sowie den Versuch einer Definition zu starten. Wichtig ist hierbei, dass sich die Schüler\*innen in dieser Phase selbst ausprobieren und eigene Definitionsvorschläge nennen können.<sup>437</sup> Erst in der vierten Phase beschäftigen sich die Lernenden mit Ausschnitten aus Gesetzestexten und reflektieren diese in Bezug auf den gesehenen Film. Diese Aufgabe wird in Einzelarbeit ausgeführt, um die Lernenden dazu zu bringen, sich selbst intensiv damit auseinanderzusetzen und ihre eigene Meinung ohne Beeinflussung von außen zu notieren sowie nachvollziehbar und schlüssig zu begründen. Nach der alleinigen Auseinandersetzung wird im Plenum gesammelt, es dürfen Fragen und Anmerkungen geäußert werden und auch einander widersprechende

---

<sup>435</sup> Vgl. Stefan Schäfer: *55 Methoden Deutsch. einfach, kreativ, motivierend*. Donauwörth: Auer 2014, 54.

<sup>436</sup> Vgl. Martial; Ladenthin: *Medien im Unterricht*, 288.

<sup>437</sup> Vgl. Holzem: „Bausteine zur Vorbereitung einer Unterrichtsstunde“, 197.

Parteien ihre Ansichten argumentieren, um auf diese Weise eine breite Vielfalt an unterschiedlichen Standpunkten zu sammeln. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Lernenden, falls sie darin nicht sowieso schon geübt sind, lernen, wie man sich gegenseitig aufmerksam zuhört, auf die Meinung des\*der anderen eingeht, ohne sie abzuwerten und seine Argumente sachlich und verständlich vorträgt. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, auf die Durchführung dieser Grundregeln zu achten.

In der letzten Phase dieser Stunde wird der Begriff des Rechts mit dem des Zweifels und der Wahrheit verbunden, was anhand einer Zitatinterpretation in einer Gruppenarbeit geschieht. Fünf Gruppen bekommen jeweils zwei Zitate zweier Philosophen, diskutieren über sie, interpretieren sie und stellen sie zum Abschluss den restlichen Gruppen vor. Auf diese Weise bekommen die Schüler\*innen Einblick in viele unterschiedliche Auffassungen zu dem Thema, lernen, auch aus kurzen Zitaten viel Philosophisches herauszuziehen und entsprechend zu deuten sowie das gesammelte Wissen anschließend herunterzubrechen, sodass alle Mitschüler\*innen es ebenfalls verstehen. Gleichzeitig hören sie die Meinungen, die ihre Klassenkolleg\*innen zu anderen philosophischen Ansichten haben.

**5. Stunde:** In der fünften Stunde liegt der Fokus auf den Gemeinsamkeiten respektive Unterschieden von Recht und Gerechtigkeit (während sich die vorangegangene vierte Stunde mit dem Recht beschäftigt und die nachfolgende sechste Stunde sich der Gerechtigkeit widmet). Die Hinführung stellt einen Bezug zur Lebenswelt dar, indem die Schüler\*innen ein Erlebnis auf einem Zettel notieren sollen, in dem sie selbst oder eine Person Ungerechtigkeit erfahren haben\*hat.<sup>438</sup> Die Zettel werden von der Lehrperson eingesammelt und für das Ende der 6. Stunde aufbewahrt. Anschließend wird die Problemstellung an der Tafel notiert, welche sich mit dem Verhältnis von Recht und Gerechtigkeit beschäftigt.

In dieser Stunde besteht die dritte Phase aus einer Einzelarbeit, in der sich die Lernenden aufgrund des gesammelten Wissens über das Recht, die Wahrheit und die Zweifel selbstständig überlegen sollen, wie Recht und Gerechtigkeit zusammenhängen könnten. Dabei handelt es sich unbestreitbar um eine komplizierte Frage, mit der sich bereits unzählige Philosoph\*innen auseinandergesetzt haben. Doch es ist im Sinne des eigenständigen Denkens und Philosophierens relevant, dass die Schüler\*innen die Möglichkeit bekommen, sich zuerst selbst den Begriffen zu nähern und eigene Vermutungen anzustellen, ehe in Schritt 4 das Arbeitsblatt

---

<sup>438</sup> Vgl. Stelzer: „Lebensweltbezug“, 79.

5 ausgeteilt wird, auf dem drei Zitate zu der Beziehung zwischen Recht und Gerechtigkeit notiert sind.<sup>439</sup> Auch mit dieser Aufgabe setzen sich die Lernenden zuerst alleine auseinander und sprechen erst danach mit einem\*r Partner\*in darüber.

In der fünften Phase folgt eine Gruppenarbeit, bei der die Schüler und Schülerinnen Fragen zum Film in Bezug auf deren Gerechtigkeit beantworten sollen. Wenn möglich sollte sich zuerst jedes Gruppenmitglied selbstständig Gedanken dazu machen, ehe gemeinsam darüber gesprochen wird (um eine Einflussnahme oder Bequemlichkeit, sich keine eigenen Gedanken zu machen, zu vermeiden). Durch die genauen Beispiele aus dem Film wird der abstrakte Begriff etwas konkreter, das Thema greifbarer und mit etwas den Lernenden mittlerweile Vertrautem, dem Film, in Verbindung gesetzt.<sup>440</sup> Im letzten Schritt der fünften Stunde werden die Ansichten der einzelnen Gruppen im Plenum gesammelt, miteinander verglichen und deren Gültigkeit von den Urheber\*innen argumentiert. Wichtig ist hierbei, zu betonen, dass es kein richtig oder falsch gibt, sondern jedes Gefühl und jede Ansicht individuell sind, sie aber stets gut begründet und schlüssig argumentiert werden müssen.

**6. Stunde:** Die sechste Stunde stellt gleichzeitig auch die letzte Stunde dieser Unterrichtsreihe dar (obwohl sich im Anhang, wie bereits erwähnt, Arbeitsblätter für weitere Stunden zu *Die zwölf Geschworenen* befinden). Sie beginnt mit derselben Hinführung wie die fünfte Stunde. Die Schüler\*innen notieren diesmal jedoch ein Erlebnis auf einem Zettel, in dem sie selbst oder eine Person große Gerechtigkeit erlebt haben\*hat. Die Zettel werden abermals von der Lehrperson eingesammelt und für das Ende der Stunde aufbewahrt. Das Ziel dieser Stunde ist es, mittels einer Begriffsanalyse Merkmale für Gerechtigkeit zu finden und eine passende Definition aufzustellen.<sup>441</sup> Die Annäherung an dieses Ziel geschieht in der dritten Phase mittels des Arbeitsblattes 7, auf welchem alltägliche Situationen beschrieben sind. Wiederum besteht die Aufgabe, wie in der 5. Stunde in Bezug auf die Filmbeispiele, darin, zu entscheiden, welche Situationen gerecht und welche ungerecht sind und diese Entscheidungen entsprechend zu begründen.<sup>442</sup> Da die Schüler\*innen in diesem Schritt lediglich Alltagssituationen und keine philosophischen Texte oder Zitate als Arbeitsmittel an die Hand bekommen, wird dennoch eine intuitive und selbstgesteuerte Problemlösung sichergestellt, noch dazu, weil die Lernenden

---

<sup>439</sup> Vgl. Pfister: *Fachdidaktik Philosophie*, 170.

<sup>440</sup> Vgl. Schröter: *Filme im Unterricht*, 8.

<sup>441</sup> Vgl. Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe*, 43.

<sup>442</sup> Vgl. Paul Georg Geiß: *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser 2017, 180.

(noch) über keine gültige Definition von Gerechtigkeit verfügen, die sie als Hilfe heranziehen könnten.<sup>443</sup> Daher müssen sie sich auf ihr (philosophisches) Gespür verlassen. In den Phasen 4 und 5 befinden sich die Lernenden in Gruppen, und versuchen gemeinsam, nach dem Besprechen der individuellen Ergebnisse des Arbeitsblattes, allgemeingültige Merkmale für Gerechtigkeit herauszuarbeiten und auf Basis dieser eine möglichst universale Definition von Gerechtigkeit aufzustellen.<sup>444</sup> Diese Definitionen werden im Anschluss von den Gruppenmitgliedern im Plenum vorgestellt und entsprechend begründet. Hier kann ein interessanter Effekt auftreten, je nachdem, ob die Definitionen sehr unterschiedlich sind oder sich viele gleichen bzw. sogar fast ident sind. Diese Entwicklung des begrifflichen Denkens im Unterricht orientiert sich an der problemorientierten elfstufigen Methode des „Denkens mit Begriffen“, die von John Wilson entwickelt und von Paul Geiß didaktisch reduziert wurde.<sup>445</sup>

In der Transferphase kommen die Zettel aus der Hinführung in Stunde 5 und 6 zum Einsatz, indem jede\*r Schüler\*in einen Zettel mit einem gerechten und einen mit einem ungerechten Erlebnis, selbstverständlich anonymisiert, bekommt. Er\*Sie bezieht selbst Stellung dazu und versucht zum Abschluss, die ausgearbeiteten Definitionen von Gerechtigkeit auf die persönlichen Erlebnisse aus der Lebenswelt zu beziehen, um dadurch zu eruieren, ob die Definitionen Gültigkeit haben und sich bewähren und ob der\*die Urheber\*in der Geschichte dasselbe oder möglicherweise ein anderes Verständnis von Gerechtigkeit respektive Ungerechtigkeit besitzt, je nachdem wie er\*sie die Situation wahrgenommen und eingeschätzt hat. In diesem Moment kann wieder auf die Wahrnehmungsübung aus der ersten Stunde verwiesen werden, da sich auch in den Übungen zu Recht und Gerechtigkeit vermutlich gezeigt hat, dass jeder Mensch eine subjektive, individuelle Meinung und auch Wahrnehmung hat und es darum geht, auch die Ansichten der anderen, sofern diese gerecht und gut argumentiert sind, zu respektieren.<sup>446</sup> Mit diesem Lerneffekt endet die sechste Stunde und somit auch die Unterrichtsreihe zu dem Themenbereich *Recht und Gerechtigkeit* und dem Film *Die zwölf Geschworenen*. Am Ende der Unterrichtsreihe sollten die Schüler\*innen ein Verständnis von den Begriffen Recht, Gerechtigkeit, Zweifel und Wahrheit haben; wissen, wie ein Strafprozess funktioniert und was die Aufgabe von Geschworenen ist; Merkmale und Definitionen von Gerechtigkeit sowie Beispiele für gerechtes bzw. ungerechtes Handeln sowohl aus dem Film als auch aus dem Alltag nennen können.

---

<sup>443</sup> Vgl. Holzem: „Bausteine zur Vorbereitung einer Unterrichtsstunde“, 197.

<sup>444</sup> Vgl. Geiß: *Fachdidaktik Philosophie*, 180f.

<sup>445</sup> Vgl. Geiß: *Fachdidaktik Philosophie*, 180.

<sup>446</sup> Vgl. Rabinowitz; Fender: „Seeing Is Believing – But Is It Accurate?“, 304.

## 9. Themenbereich *Ethik* – Film: *Gattaca*

Der dystopische Science-Fiction Film *Gattaca* (1997) stellt das Regiedebüt des Regisseurs und Drehbuchautors Andrew Nicool dar.<sup>447</sup> Nicool, der für *Gattaca* auch das Drehbuch verfasste, entwirft in all seinen Filmen „pessimistische Zukunftsvisionen und stellt düstere Zeitdiagnosen“.<sup>448</sup> *Gattaca* spielt in einer „nicht allzu fernen Zukunft“ („in the not too distant future“)<sup>449</sup> und zeigt eine Welt, die von Gentechnik und Genpolitik beherrscht wird. Der wissenschaftliche Fortschritt hat es ermöglicht, die Gen-Kombination bei einer künstlichen Zeugung per In-vitro-Fertilisation (IVF) im Labor präzise zu steuern und durch Präimplantationsdiagnostik (PID) jegliche „Makel“ auszumerzen, um nahezu „perfekte“ Menschen herzustellen. Mit dieser Thematik beteiligt sich Nicool an einem aktuellen Diskurs über Biotechnologie und Medizinethik, der 1996 durch die Klonung des ersten Säugetiers (das Schaf Dolly) sowie „die vollständige Kartografierung bzw. Sequenzierung des menschlichen Genoms, die den Weg zu neuen Therapiemethoden bei Erbkrankheiten eröffnete, aber auch die Gefahr weitreichender Möglichkeiten der Genmanipulation in sich birgt“, welche 2001 von Forscher\*innen ermöglicht wurde, erste Höhepunkte erreichte.<sup>450</sup> *Gattaca* behandelt das Thema der negativen Eugenik, da in den Gen-Pool der Bevölkerung aktiv eingegriffen wird, mit dem Ziel, negativ bewertete Erbanlagen zu verringern.<sup>451</sup> Eugenik gehörte nach dem Nationalsozialismus lange Zeit zu den künstlerischen Tabuthemen und rückte erst in den 1990er Jahren im Zuge der Genetik-Debatten wieder in den Fokus.<sup>452</sup> Der Titel des Films referiert auf die vier Nukleinbasen der menschlichen DNS (Guanin, Adenin, Thymin sowie Cytosin), die als Basensequenz GATTACA oft in der DNA vorkommen.<sup>453</sup> In der alpträumhaften Welt in *Gattaca* sind die Gene das einzig Entscheidende, sowohl in beruflichen als auch privaten Belangen. Zusätzlich zu den künstlich gezeugten Menschen gibt es auch eine kleinere Gruppe natürlich gezeugter Personen, die jedoch von der Gesellschaft abgewertet werden.<sup>454</sup>

---

<sup>447</sup> Vgl. Markus Becker: „*Ich bin ein Anderer*“. *Identitätswechsel im Film*. Remscheid: Gardez 2006, 51.

<sup>448</sup> Yvonne Frenzel Ganz: „Macht der Gene, Sieg des Wunsches. *Gattaca* – Regie: Andrew Nicool“. In: Laszig, Parfen (Hg.): *Blade Runner, Matrix und Avatare. Psychoanalytische Betrachtungen virtueller Wesen und Welten im Film*. Heidelberg: Springer 2013, 200.

<sup>449</sup> *Gattaca*, R: Andrew Nicool, USA 1997, 106 Min, Columbia Pictures, abgerufen auf Amazon Prime Video, Timecode: 00:04:05.

<sup>450</sup> Frenzel Ganz: „Macht der Gene, Sieg des Wunsches.“, 197.

<sup>451</sup> Vgl. Christopher Cokinos: „*Gattaca* as a Space Flight Film“. In: *Foundation* 47 (129), 2018, 20.

<sup>452</sup> Vgl. Nicola Glaubitz: „Eugenics and Dystopia. Andrew Nicool, *Gattaca* (1997) and Kazuo Ishiguro, *Never Let Me Go* (2005)“. In: Voigts, Eckart; Boller Alessandra (Hg.): *Dystopia, science fiction, post-apocalypse. Classics, new tendencies, model interpretations*. Trier: WVT 2015, 321.

<sup>453</sup> Vgl. Uwe Lindemann: „Prometheus und das Ende der Menschheit. Posthumane Gesellschaftsentwürfe bei Mary Shelley, H. G. Wells, Aldous Huxley, Michael Marshall Smith, Michel Houellebecq, Peter Sloterdijk und in dem Film *Gattaca*“. In: Schmitz-Emans, Monika (Hg.): *Komparatistik als Arbeit am Mythos*. Heidelberg: Synchron 2004, 244.

<sup>454</sup> Vgl. Nathalie Weidenfeld: *Das Drama der Identität im Film*. Marburg: Schüren 2012, 91.

## 9.1. Filmanalyse

### 9.1.1. Inhaltsanalyse

Der US-amerikanische Science-Fiction Film des Regisseurs Andrew Niccol GATTACA (USA 1997), erzählt von einer alpträumhaften Welt, in der Menschen auf Grund der genetischen Disposition von Geburt an diskriminiert werden. Damit sind sie de facto auf *homo performans*-Existenzen reduziert. Die Menschen in GATTACA können nicht selbst über ihr Leben bestimmen, die Gesellschaft tut dies an ihrer Stelle. Dabei ist lediglich die genetische Ausstattung eines jeden Menschen ausschlaggebend. Der Protagonist des Films, Vincent, rebelliert gegen dieses System. Er will als Akteur ernst genommen werden [und] beansprucht daher für sich die Freiheit, seine Wünsche selbst zu bestimmen und sie auch zu realisieren. Sein Ziel ist es als *homo agens* zu leben. Paradoxerweise muss er aber – um dieses Ziel zu erreichen – sich in einer Art Niemandsland zwischen *homo agens* und *homo performans* bewegen.<sup>455</sup>

Die Gesellschaft in *Gattaca* ist in zwei Klassen unterteilt: Einerseits gibt es die genetisch verbesserten Personen, die im Reagenzglas gezeugt und vorselektiert werden.<sup>456</sup> Sie tragen das Prädikat „valid“, verfügen über eine höhere körperliche sowie geistige Leistungsfähigkeit und stellen die Norm in dieser neuen Bevölkerung dar.<sup>457</sup> Auf der anderen Seite existieren Menschen, die natürlich gezeugt werden und daher nicht über perfekte genetische Voraussetzungen verfügen. Sie werden als „in-valid“ bezeichnet und an den Rand der Gesellschaft gedrängt, indem sie als minderwertig angesehen werden und ihnen jedweder Zugang zu gesellschaftlich höherwertigen Positionen und Arbeiten verwehrt ist.<sup>458</sup> Die Hauptfigur, Vincent Anton Freeman, stellt einen solchen „Invaliden“ dar, der bereits seit seiner Geburt mit den Diskriminierungen und Nachteilen aufgrund seiner DNA zu kämpfen hat.<sup>459</sup> Alles was in dieser Welt zählt, sind die Gene. Da Vincent trotz seines Ehrgeizes und seiner Intelligenz nicht seinen Wunschberuf bei einer Raumfahrtfirma ausüben kann, borgt er sich mittels eines DNA-Maklers die Identität eines genetisch perfekt konstruierten Menschen, Jerome Morrow, der aufgrund eines Unfalls querschnittsgelähmt ist. Mit seiner neuen Identität als Jerome steigt Vincent in der Firma *Gattaca* auf und soll bald als Astronaut zum Titan, dem 14. Mond des Jupiters, fliegen. Der plötzliche Mord des Flugleiters hat jedoch ein vermehrtes Polizeiaufgebot zur Folge, wodurch Vincents Betrug Gefahr läuft, aufgedeckt zu werden.

---

<sup>455</sup> Weidenfeld: *Das Drama der Identität im Film*, 91.

<sup>456</sup> Vgl. Jeremy Jowett: „GATTACA - are we there yet?“. In: *Nature Reviews Endocrinology* 5 (4), 2009, 187.

<sup>457</sup> Vgl. McKenzie Wark: „Codework. From Cyberspace to Biospace, from Neuromancer to GATTACA“. In: Armitage, John; Roberts, Joanne (Hg.): *Living with Cyberspace. Technology and Society in the 21st Century*. London: Bloomsbury 2002, 74.

<sup>458</sup> Vgl. Lindemann: „Prometheus und das Ende der Menschheit“, 244.

<sup>459</sup> Vgl. Kevin Davies: „Gattaca“. In: *Nature (London)* 389 (6655), 1997, 33.

### 9.1.2. Sequenzprotokoll

Sequenz	Timecodes <sup>460</sup>	Szenenbeschreibung	Handlungsphase <sup>461</sup>
1	00:00:27 – 00:00:39	Zitat von Prediger Salomo 7:13: „Consider Gods handiwork; who can straighten what He hath made crooked?“ Zitat von Willard Gaylin: „I not only think that we will tamper with Mother Nature. I think Mother wants us to.“	Phase 1: Problem- entfaltung
2	00:00:40 – 00:03:50	Eröffnungsszene: Vincent entfernt sich in einem engen Raum alle Körperhaare (außer am Kopf), schnallt sich Urinprobe ans Bein, klebt Fingerkuppe an Zeigefinger	
3	00:03:51 – 00:04:04	Ein Auto fährt die Straße entlang	
4	00:04:05 – 00:06:21	In der Firma „Gattaca“: Kontrolle durch Fingerscanner (Blutprobe), Vincent/Jerome arbeitet am Computer (Raumfahrt), säubert Tastatur, Direktor spricht mit ihm: „Für einen Flug zum Titan sind Sie genau der Richtige. Sie fliegen in einer Woche.“ Vincent/Jerome streut etwas über die Tastatur, gibt Haar aus Behälter in einen Kamm und legt ihn in den Schreibtisch	
5	00:06:22 – 00:07:39	Drogentest mit Urinprobe, Arzt lobt ihn	
6	00:07:40 – 00:08:57	Vincent/Jerome und Irene schauen sich den Start der Raketen an, sehen wie die Leiche des Flugleiters gefunden wird, Tonebene: Vincent als Erzählerstimme (Voice-over) sagt, er ist gar nicht Jerome Morrow	
7	00:08:58 – 00:10:58	Vincent erzählt Geschichte seiner Zeugung, Geburt und Kindheit: „Früher sagte man, ein Kind, das mit Liebe gezeugt wird, hat eine größere Chance glücklich zu werden. Heute sagt man das nicht mehr.“ Wurde auf natürliche Art gezeugt (mittlerweile ungewöhnlich), sofort nach Geburt Blutprobe, Ärztin liest Wahrscheinlichkeiten für Krankheiten vor (Herzstörungen: 99%), Lebenserwartung: 30,2 Jahre, bekommt nicht Namen des Vaters (Anton), Kindergarten lehnt ihn ab („Versicherung deckt das nicht ab“)	
8	00:10:59 – 00:12:35	Im Krankenhaus: Eltern entscheiden sich nach IVF für eines der vier befruchteten Eier (einen Jungen), Arzt hat alle möglichen Beschwerden und Risiken eliminiert und Wünsche bezüglich Aussehen befolgt, Eltern wollten auch ein paar Dinge dem Zufall überlassen, Arzt widerspricht: „Sie möchten doch für Ihr Kind den bestmöglichen Start. Glauben Sie mir, in ihm steckt schon genug Unvollkommenheit, es braucht keine zusätzlichen Belastungen. Das Kind ist immer noch von Ihnen, nur eben das Beste von Ihnen. Sie könnten tausendmal natürlich empfangen und nie ein solches Ergebnis erzielen.“	

<sup>460</sup> Zeitangaben nach: *Gattaca*, R: Andrew Nicool, USA 1997, 106 Min, Columbia Pictures, abgerufen auf Amazon Prime Video.

<sup>461</sup> Vgl. Faulstich: *Grundkurs Filmanalyse*, 81f.

9	00:12:36 – 00:14:33	Kindheit von Vincent: Bruder Anton ist Liebling der Eltern, fühlt sich Vincent überlegen, beim Lieblingsspiel „Feigling“ (so lange auf das offene Meer hinausschwimmen, bis einer Angst bekommt und umdreht) verliert immer Vincent	Phase 1: Problem- entfaltung
10	00:14:34 – 00:16:40	Vincent erzählt von Liebe zu Planeten und Traum, ins Weltall zu fliegen. Hat mit seinen Genen jedoch keine Chance. „Genoismus“ (genbasierte Diskriminierung) offiziell verboten, wird aber praktiziert. Lebenslauf an sich ist egal, der wahre Lebenslauf ist in den Zellen	
11	00:16:41 – 00:18:21	Anton und Vincent schwimmen ein letztes Mal um die Wette, das Unmögliche passiert: Vincent gewinnt. <b>Wendepunkt: „Der Moment, der alles andere möglich machte“</b>	
12	00:18:22 – 00:23:42	Vincent reißt sich selbst aus Familienfoto, verlässt Familie, reist umher, arbeitet bei Gattaca als Reinigungskraft, träumt von Karriere als Mitarbeiter und Astronaut, aber bestes Prüfungsergebnis spielt keine Rolle ohne passendes Blutbild („Es wurde mir erst richtig bewusst, wie weit ich von meinem Ziel entfernt war, als ich ganz dicht danebenstand.“), daher extremere Maßnahmen: Vincent engagiert German, einen DNA-Makler (Genetik als Ware)	
13	00:23:43 – 00:25:34	German macht Vincent mit Jerome bekannt. Jerome hat perfekte Gene, aber hatte Unfall (sitzt im Rollstuhl). Vincent soll seine Identität annehmen, könnte mit seinen genetischen Qualitäten seinen Traum verwirklichen	
14	00:25:35 – 00:29:51	Vincent verwandelt sich in Jerome: Kontaktlinsen statt Brille, Zähne bleichen, neue Frisur, Beine verlängern, als Linkshänder auf rechts umlernen, Unterschrift üben. Vincent soll Jerome ab sofort Eugene nennen (sein zweiter Vorname), Vincent ist jetzt Jerome	
15	00:29:52 – 00:32:17	Vincent/Jerome bewirbt sich bei Gattaca und bekommt den Job, Vorstellungsgespräch besteht nur aus Urinprobe	
16	00:32:18 – 00:35:51	Rückblende beendet, Handlung fährt in Gegenwart, bei Sequenz 6, fort: Flugleiter, der fast Vincents Identität aufgedeckt hätte, wird tot im Büro gefunden, alle Büros werden durchsucht und DNA-Spuren aufgesaugt	Phase 2: Steigerung der Handlung
17	00:35:52 – 00:42:51	Vincent/Jerome und Jerome/Eugene essen in einem schicken Restaurant, Irene durchsucht Schreibtisch von Vincent/Jerome, findet Haar im Kamm und lässt es bei Prüfstelle kontrollieren („9,3. Ein guter Fang“) Zuhause erbricht Jerome/Eugene von zu viel Alkohol, erzählt Vincent/Jerome, dass Unfall kein Unfall war	
18	00:42:52 – 00:48:39	Bei Obduktion der Leiche wird Vincents Wimper gefunden, die einzige invalide Probe. Ein älterer Detektiv und ein junger Polizist unterhalten sich über Fund, Detektiv glaubt Vincent ist der Mörder. Sie teilen den Fund dem Direktor mit. Parallel: Vincent/Jerome trainiert auf dem Laufband mit aufgenommenen Herztönen von Jerome/Eugene, bricht danach in Garderobe zusammen	

19	00:48:40 – 00:50:47	Irene und Vincent/Jerome unterhalten sich draußen. Sie beichtet ihm, dass sie seine Analyse gelesen hat und gibt zu, dass trotz ihrer Konstruiertheit die Möglichkeit eines Herzversagens besteht (keine Chance auf Reise ins All). Vincent glaubt ihr nicht, sie gibt ihm ein Haar von sich: „Wenn Sie dann noch interessiert sind, sagen Sie es mir.“ Er antwortet: „Tut mir leid, der Wind hat es weggeweht.“	Phase 2: Steigerung der Handlung
20	00:50:48 – 00:54:19	Vincent/Jerome sieht ein Fahndungsbild von sich als „Vincent Freemann in-valid“ auf den Bildschirmen, wird nervös und will die Aktion abblasen, weil er fürchtet, entlarvt zu werden. Jerome/Eugene beschwichtigt ihn: „Wenn die Sie anschauen, sehen sie nicht mehr Sie, sie sehen nur noch mich. Sie sind jetzt Jerome.“ Niemand kommt auf die Idee, dass einer aus der Elite betrügt	
21	00:54:20 – 00:59:26	Vincent/Jerome besucht ein Klavierkonzert mit Irene. Parallel: Der Detektiv sucht nach Vincent, lässt alle Invaliden kontrollieren. Parallel: Jerome/Eugene wird vor dem Haus von einem Polizisten kontrolliert und streitet sich mit ihm	
22	00:59:27 – 01:03:50	Irene und Vincent/Jerome geraten auf dem Heimweg in Polizeikontrolle, Vincent/Jerome entfernt unbemerkt Kontaktlinsen, Polizist*innen wollen Speichelprobe aber Vincent/Jerome überredet sie zu Fingerabdruck – gültig. Irene möchte ihm etwas zeigen, sie überqueren befahrene Straße (er sieht nichts ohne Kontaktlinsen), beobachten Sonnenaufgang über Solarpanelen, gehen spazieren. Sie merkt, dass seine Augen anders aussehen, er schiebt es auf das Licht	
23	01:03:51 – 01:05:10	Der Detektiv hat Vincents DNA auf einem Becher gefunden, glaubt er arbeitet noch bei Gattaca aber mit anderer Identität („geborgte Leiter“), Polizist widerspricht und glaubt er hat nicht nötige körperliche und geistige Fähigkeiten, Detektiv glaubt Polizist unterschätzt Vincent, Detektiv will intravenöse Proben	
24	01:05:11 – 01:08:22	Alle Mitarbeiter*innen müssen Bluttests abgeben, Vincent/Jerome vertauscht Blutprobe bei seinem Test heimlich – gültig. Alle Mitarbeiter*innen sind nach dem Test okay, Detektiv will noch einmal testen, aber Direktor ist dagegen	
25	01:08:23 – 01:13:49	Vincent/Jerome und Irene essen und tanzen in einem Lokal. Er sagt, er wollte das ganze Leben auf diese Mission, jetzt findet er einen Grund doch nicht zu gehen. Detektiv*innen und Polizist*innen wollen Gäste kontrollieren, Vincent/Jerome und Irene fliehen. Er schlägt einen Polizisten nieder, sie verstecken sich in einem Hauseingang. Polizist*innen suchen sie und rufen: „Vincent!“ Irene fragt: „Wer ist Vincent?“ Er: „Ich.“ Sie: „Sag jetzt nichts, sag nichts.“ Sie küssen sich	
26	01:13:50 – 01:17:01	Sie lieben sich in Irenes Wohnung direkt am Meer. Nächster Tag: Vincent/Jerome wacht auf und wäscht sich am Strand, entfernt mit einem Stein alle Körperhaare	

27	01:17:02 – 01:26:53	Polizist vergleicht Bilder von Vincent und Jerome, untersucht Schreibtisch von Vincent/Jerome, Direktor: „Er ist einer unserer Besten. Ich bin sicher, dass er mit dieser Sache nichts zu tun hat.“ Irene sagt Polizist, dass Jerome krank ist, Polizist fährt mit ihr zu Jeromes Haus. Vincent/Jerome warnt Jerome/Eugene, er spielt perfekt, Polizist nimmt Bluttest – gültig. Polizist bekommt Nachricht, dass der Täter gefasst wurde. Vincent/Jerome und Jerome/Eugene sagen Irene die Wahrheit, sie verlässt das Haus, aber Vincent/Jerome erklärt ihr, dass er noch derselbe ist, Gotteskind mit Herzfehler, hat nicht mehr viel Zeit, aber will ihr zeigen, dass es möglich ist	Phase 3: Krise oder Umschwung (Peripetie)
28	01:26:54 – 01:27:58	Täter war Direktor, der nicht wollte, dass Mission verhindert wird. Polizist kann es nicht glauben: „Also hat der Invalide nichts damit zu tun?“	
29	01:27:59 – 01:30:47	Vincent/Jerome glaubt, dass Polizist nicht locker lassen wird, geht ins Büro, Polizist sitzt an seinem Schreibtisch. Auflösung: Es ist Anton, Vincents Bruder. Sie streiten, Anton: „Ich habe ein Recht darauf, hier zu sein. Du nicht.“ Vincent: „Das klingt ja fast so, als würdest du das glauben.“ Anton will, dass Vincent mit ihm kommt, aber Vincent wehrt sich. Kommen auf letztes Wettschwimmen zu sprechen (Sequenz 11), Anton will sich beweisen.	Phase 4: Verzögerung der Handlung, Retardierung
30	01:30:48 – 01:34:11	Wettschwimmen im Meer in der Nacht, Vincent schwimmt schneller, Anton will zurück, aber Vincent ruft: „Nein, dafür ist es zu spät.“ Anton: „Wie hast du das alles geschafft?“ Vincent: „Ich habe mir nie etwas für den Rückweg aufgespart.“ Vincent rettet Anton.	
31	01:34:12 – 01:35:44	Vincent/Jerome und Irene verabschieden sich. Er gibt ihr Haar von sich: „Solltest du noch Interesse haben, lass es mich wissen.“ Sie antwortet mit denselben Worten wie er: „Schade, der Wind hat es weggeweht.“ (Sequenz 19)	
32	01:35:45 – 01:37:39	Tag des Starts: Vincent/Jerome und Jerome/Eugene verabschieden sich. Jerome/Eugene hat DNA-Proben „für zwei Leben“ hergestellt, sagt er verreist auch. Vincent/Jerome bedankt sich. Jerome/Eugene: „Nein, nein, ich habe mehr davon als Sie. Ich lieh Ihnen nur meinen Körper, Sie liehen mir Ihren Traum.“	
33	01:37:40 – 01:39:32	Vincent/Jerome muss vor Abflug Urintest machen, nicht vorbereitet – ungültig. Arzt ändert Anzeige in gültig, wusste schon, dass er nicht Jerome ist, erzählt von eigenem Sohn der ein Fan von Vincent/Jerome ist und sich trotz Fehler bei Gattaca bewerben will, sagt: „Sie verpassen Ihren Flug, Vincent.“	
34	01:39:33 – 01:42:49	Vincent/Jerome fliegt mit Rakete los, öffnet Abschiedsbrief mit Haarlocke von Jerome/Eugene. Parallel: Jerome/Eugene begeht Selbstmord. Letzte Einstellung: Sternenhimmel	Phase 5: Happy End

### 9.1.3. Figurenanalyse

*Vincent*: Der Protagonist, Vincent Anton Freeman, stellt in einer Welt voller künstlich hergestellter, makelloser Menschen eine Minderheit und somit auch einen Außenseiter dar, da er auf natürliche Weise gezeugt und geboren wurde. Er wird als „Gotteskind“, „Degenerierter“ und „Invalidier“ bezeichnet und gehört in der herrschenden Zwei-Klassengesellschaft der Unterschicht an.<sup>462</sup> Aufgrund seiner „mangelhaften“ Gene bleiben ihm viele Möglichkeiten und Berufszweige verwehrt, so auch sein erklärtes Traumziel, die Raumfahrt. Er weigert sich jedoch, „mit den Karten zu spielen, die ihm ausgeteilt wurden“ (Sequenz 16) und nimmt mithilfe des DNA-Maklers German die Identität des früheren Hochleistungssportlers Jerome Morrow an, die es ihm ermöglicht, seinen Traum zu verwirklichen. Vincent Freeman trägt kaum zufällig die Initialen Victor Frankensteins, denn er muss einerseits zum Monstrum („valid“) werden, um sich andererseits als Frankenstein („in-valid“) zu behaupten.<sup>463</sup>

Der aus dem Lateinischen stammende Vorname Vincent steht bekanntlich in christlicher Tradition und meint „den über das Leid der Welt Siegenden“. Auch der Nachname Freeman impliziert den Gedanken an eine Erlöserfigur. Diese Assoziation wird auch durch Vincents Geburt geweckt: In dieser Filmszene hält Vincents Mutter Mari[e] – nomen est omen – einen Rosenkranz mit Kreuz in der Hand.<sup>464</sup>



Abb. 25: Vincent als invalide Reinigungskraft in *Gattaca*<sup>465</sup>



Abb. 26: Vincent als valider Jerome in *Gattaca*<sup>466</sup>

*Jerome*: Jerome Eugene Morrow stellt das komplette Gegenteil zu Vincent dar. Er ist ein valider, ein gemachter Mann und hat nicht wie Vincent mit Diskriminierungen zu kämpfen, dafür aber mit der Last der Perfektion und dem Druck, der ihm auferlegt wird. Als

<sup>462</sup> Vgl. Chia Fahn: „Perfecting Bodies. Who Are the Disabled in Andrew Niccol’s *Gattaca*?“. In: *Philosophies* 5 (2), 2020, 6.

<sup>463</sup> Vgl. Lindemann: „Prometheus und das Ende der Menschheit“, 245.

<sup>464</sup> Frenzel Ganz: „Macht der Gene, Sieg des Wunsches.“, 201.

<sup>465</sup> *Gattaca*, R: Andrew Nicool, USA 1997, 106 Min, Columbia Pictures, abgerufen auf Amazon Prime Video, Timecode: 00:20:37.

<sup>466</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:50:21.

professioneller Schwimmer erreichte er trotz idealer genetischer Bedingungen nur den zweiten Platz (Sequenz 14). Im Vergleich zu Vincent fehlen ihm möglicherweise der starke Wille, der nötige Ehrgeiz sowie ein persönlicher Traum oder ein Ziel.<sup>467</sup> In einem betrunkenen Moment erzählt er Vincent, dass sein angeblicher Unfall gar kein Unfall, sondern ein missglückter Suizidversuch war. Warum er sich Leben nehmen wollte, wird nicht erwähnt, jedoch hängt es vermutlich mit dem auf ihm lastenden Druck und dem fehlenden Erfolg zusammen. „Für die genetisch Überlegenen ist der Erfolg leichter zu erreichen, aber keinesfalls garantiert. Schließlich gibt es kein Gen für das Schicksal“ (Sequenz 12). Als Querschnittsgelähmter ist seine perfekte DNA nutzlos, weswegen er sie mittels des DNA-Maklers German an Vincent verkauft, der ihm als Gegenleistung seinen luxuriösen Lebensstil finanziert.<sup>468</sup> Jerome kommt ursprünglich aus dem Ausland, was jedoch keine Rolle spielt, da „Blut keine Nationalität hat“; es zählt nicht, wo man geboren wurde, nur wie (Sequenz 13). Jerome ist verbittert und hadert mit seinem Schicksal (Sequenz 21), was er mit Alkohol und Nikotin zu betäuben versucht. Er durchschaut das gesellschaftliche System, in dem er sich befindet, weswegen er sich auch keine Sorgen macht, dass der Betrug auffliegen könnte (Sequenz 20). Als Vincent seine Identität annimmt und fortan Jerome heißt, bittet der wahre Jerome darum, mit seinem zweiten Vornamen Eugene angesprochen zu werden, was aus dem Griechischen übersetzt „der Wohlgeborene“ bedeutet und auf die Lehre der Eugenik verweist.<sup>469</sup> Am Ende des Films startet er einen zweiten Suizidversuch, der schließlich glückt. Zuvor hatte er Vincent mit DNA-Proben ausgestattet und ihm zum Abschied eine Locke von sich geschenkt, was als Zeichen einer unterdrückten homoerotischen Liebe und eines masochistischen Opfers gelesen werden kann, da er Vincent seine Identität als Jerome nun komplett überlässt.<sup>470</sup>



Abb. 27: Jerome Eugene Morrow<sup>471</sup>



Abb. 28: Vincent und Jerome verabschieden sich<sup>472</sup>

<sup>467</sup> Vgl. Frenzel Ganz: „Macht der Gene, Sieg des Wunsches.“, 206.

<sup>468</sup> Vgl. Wark: „Codework“, 77.

<sup>469</sup> Vgl. Frenzel Ganz: „Macht der Gene, Sieg des Wunsches.“, 201.

<sup>470</sup> Weidenfeld: *Das Drama der Identität im Film*, 95.

<sup>471</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:24:25.

<sup>472</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:36:45.



Abb. 29: Vincent wird zu Jerome<sup>473</sup>



Abb. 30: Die virtuelle ID von Jerome<sup>474</sup>

Vincent und Jerome werden im Laufe des Films immer mehr zu Doppelgängern (Abb. 29), was sich auch an dem Foto im virtuellen Ausweis von Jerome zeigt (Abb. 30), welches eine gemorphte Fotografie der Gesichter der beiden Schauspieler Ethan Hawke (Vincent) und Jude Law (Jerome) darstellt.<sup>475</sup>

*Irene:* Irene Cassini stellt, neben Vincents Mutter, die keine große Rolle spielt, die einzige weibliche Figur dar. Sie arbeitet ebenfalls bei *Gattaca*, kann jedoch aufgrund der bestehenden Möglichkeit eines Herzversagens nicht als Astronautin ins Weltall fliegen (Sequenz 19). Sie zählt zu den Mitarbeiter\*innen, die nicht gänzlich perfekt sind, sondern kleine „Mängel“ aufweisen.<sup>476</sup> „Where Jerome is physically perfect but lacks spirit, Irene has some of Vincent’s spirit but is also a little like him in being just a bit short of perfect.“<sup>477</sup> Als Irene beginnt, sich für Vincent/Jerome zu interessieren, lässt sie seine DNA überprüfen (Sequenz 17), und möchte ihm dasselbe ermöglichen (Sequenz 19), entscheidet sich jedoch am Ende des Films für Vincent sowie die Liebe zu ihm und gegen die gesellschaftlich gelebte Gen- und fehlerorientierte Norm (Sequenz 31). Als Irene als einzige\*r Mitarbeiter\*in von dem Direktor dazu aufgefordert wird, den Polizist\*innen bei den Ermittlungen zu helfen, obwohl sie dadurch ihre eigentliche Arbeit vernachlässigen muss, kann dies entweder als Diskriminierung aufgrund ihres Geschlechts oder aufgrund ihrer „Fehlerhaftigkeit“ gelesen werden (Sequenz 16). Sie beginnt eine



Liebesbeziehung mit Vincent/Jerome und verzeiht ihm, als sie die Wahrheit über seine Identität erfährt.

Abb. 31: Irene Cassini<sup>478</sup>

<sup>473</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:26:26.

<sup>474</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:07:14.

<sup>475</sup> Vgl. IMDb: „Gattaca. Trivia“. In: *IMDb*. [https://www.imdb.com/title/tt0119177/trivia?ref\\_=tt\\_trv\\_trv](https://www.imdb.com/title/tt0119177/trivia?ref_=tt_trv_trv), zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

<sup>476</sup> Vgl. Amanda Müller; Adam Dalzotto: „GATTACA and genetic determinism“. In: *Nurse education today* 70, 2018, 95.

<sup>477</sup> Wark: „Codework“, 79.

<sup>478</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:04:37.

*Anton:* Anton Freeman ist der jüngere Bruder von Vincent und schon seit seiner Geburt dessen Rivale. Dies lässt sich bereits an der Szene erkennen, in der Vincents Eltern im Krankenhaus ihr zweites Kind ganz nach ihren Wünschen konstruieren lassen (Sequenz 8). Als Liebling der Eltern und Träger des Namens des Vaters ist Anton Vincent in praktisch allen Bereichen überlegen (Sequenz 9). Diese Rivalität der beiden Brüder lässt sich als alter Konflikt „Abel gegen Kain“ lesen, da Vincent durch seine natürliche Zeugung und „mangelhaften“ Gene ein wahres Kainsmal mit sich herumträgt.<sup>479</sup> Obgleich Anton seinem älteren Bruder in genetischer und körperlicher Hinsicht überlegen ist, scheint ihm dennoch etwas Entscheidendes zu fehlen, da Vincent ihn zweimal bei einem Wettschwimmen besiegt (Sequenz 11 und 30). Während Vincent alles geben muss, um seinen Traum zu erfüllen und schon so weit gekommen ist, dass es für ihn kein Zurück mehr gibt, kennt Anton diese Form der Aufopferung und Willensstärke nicht (in dieser Hinsicht gleicht er Jerome). Vincent muss nicht gerettet werden, aber Anton



schon (Sequenz 29 und 30). Auch Anton ist ein Beispiel dafür, dass die Gene alleine nicht ausschlaggebend für ein erfolgreiches und glückliches Leben sind.

Abb. 32: Anton Freeman<sup>480</sup>

Weitere Figuren in den Nebenrollen sind der Direktor Josef, der Arzt Dr. Lamar, Vincents und Antons Eltern Marie und Antonio Freeman, der Arzt und Genetiker im Krankenhaus (Sequenz 8), der DNA-Makler German, der Detektiv Hugo und der Leiter des Reinigungsdienstes Caesar. Die Mitarbeiter\*innen bei Gattaca werden als Einheit ohne Individualität gezeigt (Abb. 33+34).



Abb. 33: Die Arbeiter\*innen treffen in Gattaca ein<sup>481</sup>



Abb. 34: Das uniformierte Großraumbüro<sup>482</sup>

<sup>479</sup> Vgl. Becker: „Ich bin ein Anderer“, 54.

<sup>480</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:48:19.

<sup>481</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:04:17.

<sup>482</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:05:23.

#### 9.1.4. Analyse der filmischen Gestaltungsmittel

Auf der Bildebene fallen in erster Linie die ruhige Kameraführung und die langen Einstellungen auf, die scheinbar unspektakulär wirken, da sie ohne schnelle Kamerafahrten oder -schwenks auskommen und gerade dadurch die Bedrohlichkeit des gezeigten Szenarios verstärken.<sup>483</sup> Auch die Beleuchtung und der Einsatz von Farben spielen in *Gattaca* eine zentrale Rolle. Farben dienen in Filmen generell „als Stilmittel atmosphärischer Gestaltung, als Handlungshinweise oder auch als symbolische, die Message indizierende Bedeutungsträger.“<sup>484</sup> Sie werden zur Stimmungserzeugung und -verstärkung eingesetzt, da sie sowohl physische als auch psychische Grundstimmungen symbolisieren können.<sup>485</sup> Auch in *Gattaca* dient die gezielte Farbgebung der Unterstützung des narrativen Bogens.

Mattes Licht und kalte, fahle Farbtöne in allen Schattierungen dominieren und sprechen so von der perfekt-künstlichen, aber eben monochromen Welt *Gattacas*, in der nichts wirklich lebt und Gefühle keine Rolle spielen. Auch die Außenaufnahmen der Gebäude und die wenigen Naturaufnahmen sind mit entsprechenden Filtern gefilmt, kräftige Farben werden nur sparsam eingesetzt.<sup>486</sup>

Während die Eröffnungsszene (Abb. 43 und 44) ebenso wie die virtuellen Ausweise (Abb. 30) in Blautönen erscheinen, sind die Außenaufnahmen in der Filmwelt meist in gelbes Licht getaucht (Abb. 35). Die Farben Rot und Gelb stechen durch die für Vincent lebensnotwendigen Blut- und Urinproben von Jerome hervor (Abb. 28), insbesondere, da die Farbe Rot im restlichen Film nicht verwendet wird. Die Farbe Grün wird als Zeichen für die Natur und somit das Leben eingesetzt, was sich an dem grünen Auto, in dem Vincent gezeugt wird (Sequenz 7), dem grünen Bildschirm, auf dem die vier befruchteten Eizellen zu sehen sind (Sequenz 8) und der leidenschaftlichen Liebesnacht mit Irene (Abb. 41) zeigt. Gegen Ende des Films werden die Farben zunehmend kräftiger, was im Zusammenhang mit den Figuren und deren wachsender Authentizität gesehen werden kann.<sup>487</sup> Bei den Kameraeinstellungen wird häufig Verwendung von der Totalen gemacht, um den Zuseher\*innen Orientierung zu bieten und gleichzeitig die Weitläufigkeit und Kahlheit der futuristischen Welt zu zeigen (Abb. 35). Ebenso werden oft Groß- und Detailaufnahmen verwendet, um auf bestimmte Details aufmerksam zu machen sowie die Bedeutung spezifischer Symbole zu unterstreichen und durch die prominente Bildposition in den Fokus der Publikumswahrnehmung zu rücken (Abb. 36).

---

<sup>483</sup> Vgl. Frenzel Ganz: „Macht der Gene, Sieg des Wunsches.“, 202.

<sup>484</sup> Faulstich: *Grundkurs Filmanalyse*, 147.

<sup>485</sup> Vgl. Kamp; Rüssel: *Vom Umgang mit Film*, 39.

<sup>486</sup> Frenzel Ganz: „Macht der Gene, Sieg des Wunsches.“, 202.

<sup>487</sup> Vgl. Frenzel Ganz: „Macht der Gene, Sieg des Wunsches.“, 202.



Abb. 35: Vincent/Jerome und Irene unterhalten sich<sup>488</sup>



Abb. 36: Irene gibt Vincent/Jerome ein Haar von sich<sup>489</sup>

Immer wieder werden auf der Bildebene Symbole eingeflochten, die mit der Handlung sowie den Figuren verknüpft sind und aufmerksamen Zuschauer\*innen zusätzliche Informationen vermitteln. So hält Vincent als Kleinkind, als er hinfällt und von seiner übermäßig protektiven Mutter umsorgt wird, bereits eine Rakete in der Hand (Sequenz 7). Durch ein Gitter, das von der Kindergärtnerin, die Vincent ablehnt, geschlossen wird, wird dem „invaliden“ Kind bereits der Eintritt in die Gesellschaft verwehrt (Abb. 37). Ebenfalls interessant ist, dass Vincent bei dem Besuch im Krankenhaus mit einem Modell der DNA spielt (Sequenz 8). Auch die Wendeltreppe in Jeromes Wohnung erinnert an die Form der DNA-Doppelhelix (Abb. 38).



Abb. 37: Gitter trennen Vincent von einem normalen Leben<sup>490</sup>



Abb. 38: Die Wendeltreppe als Doppelhelix<sup>491</sup>

Nachdem die Gene das einzig Entscheidende in der Welt in *Gattaca* sind, sind auch alltägliche Gegenstände wie Urinbehälter symbolisch aufgeladen. Bei einem Vorstellungsgespräch wird dem jugendlichen Vincent anstelle von Fragen ein solcher Becher (hin)gestellt, der für ihn die unüberwindbare Hürde zu seinem Ziel symbolisiert, weil er seine Gene auch durch Ehrgeiz und Fleiß nicht ändern kann (Sequenz 10). Eine Besonderheit in der Kameraarbeit stellen sowohl Sequenz 2 als auch Sequenz 18 dar, indem das „ungesehen Sehen“ nach Cavell (siehe Kapitel 2.7.1.) visuell dadurch veranschaulicht wird, dass die Kamera scheinbar „heimlich“ und ungesehen einmal durch die Spalten einer Tür (Abb. 39) und ein anderes Mal durch die Löcher eines Spinds (Abb. 40) den Protagonisten filmt und den Zusehern und Zuseherinnen dabei das

<sup>488</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:49:58.

<sup>489</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:50:22.

<sup>490</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:10:59.

<sup>491</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:32:06.

Gefühl gibt, etwas Verbotenes zu beobachten und in die Privatsphäre der Hauptfigur einzudringen. Für Cavell liegt in dieser Form des Sehens die Besonderheit des Films.<sup>492</sup>



Abb. 39: Vincent wäscht sich<sup>493</sup>



Abb. 40: Vincent bricht nach dem Training zusammen<sup>494</sup>

Eine weitere Besonderheit in der Kameraperspektive ist die teilweise subjektive Sicht in Sequenz 22, als Vincent/Jerome ohne Kontaktlinsen eine Straße überquert und die Zuschauer\*innen das Erlebte immer wieder aus seiner Sicht sehen („Point of View Shots“), indem das Bild regelmäßig verschwimmt. Die subjektive Kamera zwingt den Zuseher\*innen die Sicht einer Figur auf und stimuliert somit deren Parteilichkeit.<sup>495</sup> Ebenfalls hervorzuheben ist die bereits erwähnte Liebesnacht von Vincent/Jerome und Irene (Abb. 41), die nicht nur in grünes Licht getaucht, sondern auch kopfüber auf der Leinwand zu sehen ist, was bedeuten könnte, dass die Welt von Gattaca in diesem Moment „buchstäblich auf den Kopf gestellt [ist]“. <sup>496</sup> Eine Besonderheit im Zusammenspiel von Licht und Schatten stellt Sequenz 25 dar, denn als sich Vincent/Jerome und Irene vor den Polizist\*innen verstecken und Irene Vincents wahre Identität entdeckt, spielen Schatten auf ihren spärlich beleuchteten Gesichtern und zeichnen das Muster eines Gitters, was für ihr Gefangensein in dem herrschenden totalitären System sprechen könnte (Abb. 42).



Abb. 41: Unkontrollierte Liebe<sup>497</sup>



Abb. 42: Vincent/Jerome und Irene in ihrem Versteck<sup>498</sup>

<sup>492</sup> Vgl. Cavell: *Nach der Philosophie*, 141.

<sup>493</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:02:55.

<sup>494</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:47:56.

<sup>495</sup> Vgl. Faulstich: *Grundkurs Filmanalyse*, 120.

<sup>496</sup> Frenzel Ganz: „Macht der Gene, Sieg des Wunsches.“, 202.

<sup>497</sup> *Gattaca*, Timecode: 01:14:07.

<sup>498</sup> *Gattaca*, Timecode: 01:13:11.

Eine Sonderstellung kommt der Titelsequenz in *Gattaca* zu, die bereits verdeutlicht, welche zentrale Rolle die DNA und jegliche DNA-Spuren in der gezeigten Welt spielen (Abb. 43).

Begleitet von einem lauten Dröhnen fällt das abgeschnittene Stück eines Finger- oder Zehennagels herab, ehe es mit lautem Getöse auf den Boden aufschlägt, als handele es sich um einen tonnenschweren Gegenstand. Die Verwendung der Zeitlupe und die bewußte [sic] Übertreibung auf der Tonebene verdeutlicht, welche ungeheure Bedeutung ein solch kleines Stückchen eines Körpers in diesem Film haben wird. Die blaue Ausleuchtung erinnert dabei stark an den Blick durch ein Mikroskop, wenn Zellen mit Kontrastmittel behandelt werden, um diese besser sichtbar zu machen.<sup>499</sup>

Als die Credits erscheinen, werden jeweils die Buchstaben G, A, T und C hervorgehoben, die restlichen Buchstaben der Namen sind nach einer kurzen Zeitverzögerung zu sehen (Abb. 44).



Abb. 43: DNA-Spuren von Vincent<sup>500</sup>



Abb. 44: Die Credits mit hervorgehobenen Buchstaben<sup>501</sup>

Einzelne Szenenwechsel werden meist mit Überblendungen verbunden, bei denen ein Bild langsam in ein anderes Bild übergeht (Sequenz 6-7, 16, 25-26 und 31-32) oder mit Abblendungen, bei denen der Bildschirm für kurze Zeit schwarz ist (Sequenz 26 und 30). Diese Formen der Einstellungsverbindungen werden als weicher Schnitt bezeichnet.<sup>502</sup> Im Bereich der Montage bedient sich *Gattaca* oft des Stilmittels der Parallelmontage, bei der sich zwei oder mehr Handlungsebenen abwechseln, sodass sie vom Publikum in Verbindung gebracht und scheinbar simultan geschildert werden (Sequenz 18, 21, 25, 27 und 34). Die Parallelmontage wird oft zur Erzeugung von Spannung eingesetzt, wobei die unterschiedlichen Erzählstränge aufeinander zulaufen, um sich in einem gemeinsamen Spannungshöhepunkt zu entladen.<sup>503</sup> Auf der Tonebene sind neben den Dialogen auch spezifische Geräusche zu hören, wie jene der

<sup>499</sup> Becker: „*Ich bin ein Anderer*“, 50.

<sup>500</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:00:49.

<sup>501</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:02:03.

<sup>502</sup> Vgl. Korte: *Einführung in die systematische Filmanalyse*, 38.

<sup>503</sup> Vgl. Kamp; Rüssel: *Vom Umgang mit Film*, 81.

Maschinen, die nach einer DNA-Probe über „valid“ oder „in-valid“ entscheiden. Auch die Musik spielt eine wichtige Rolle in *Gattaca*, da sie beinahe omnipräsent ist. Die Musik ist ein unterstützendes Element in der filmischen Erzählung, weil Szenenhöhepunkte, Emotionen und dramatische Wendungen von der Musik auf akustischer Ebene unterstützt werden, indem sie einen dramatischen Akzent setzt.<sup>504</sup> Im Fall von *Gattaca* handelt es sich hierbei um Musik der Stilrichtung Minimal Music, die im Off zu hören ist.

Harte, klirrende Töne kontrastieren mit sanften, kitschig anmutenden Passagen. Vermitteln erstere etwas unterschwellig Bedrohliches, verursachen letztere Widerwillen, denn die süßlichen Klänge befremden. So erzeugt die Musik beim Zuschauer eine kognitive Dissonanz und damit auch einen Bruch in der vermeintlichen Idealwelt des Unechten, in der gentechnisch manipulierten Welt [...].<sup>505</sup>

Die Musik spielt auch in der Diegese (Musik im On) hin und wieder eine wichtige Rolle, etwa als Vincent/Jerome und Irene bei ihrem ersten Rendezvous das Klavierkonzert eines zwölfhändigen Pianisten besuchen und dies den Beginn ihrer Liebesgeschichte markiert (Sequenz 21). Im Zusammenhang mit der Parallelmontage markiert diese Sequenz nicht nur aufgrund der Bildebene eine Besonderheit, sondern auch aufgrund der Tonebene, da das gespielte Impromptu während der gesamten Sequenz zu hören ist, während die Bilder zwischen Vincent/Jerome und Irene, den Polizist\*innen sowie Jerome/Eugene hin und her wechseln. Der Raum spielt in *Gattaca* ebenfalls eine zentrale Rolle, da er die Welt illustriert, in der sich die Charaktere in dieser nicht allzu fernen Zukunft befinden und quasi als eigene Figur bezeichnet werden kann. Vor allem die Technik und Architektur nehmen einen wichtigen Stellenwert in der Handlung ein. Glatte, kantenlose Formen erinnern einerseits an die 50er Jahre, in denen die DNA-Struktur entdeckt wurde und verweisen andererseits „auf die totalitäre Struktur der perfektionistischen Welt von *Gattaca*, in der das Individuum seine Kanten verliert, abgerundet und gleichgemacht wird.“<sup>506</sup> Die futuristischen Bauten spiegeln die Kühle und Berechenbarkeit des kontrollierenden, gesellschaftlichen Systems wider. Der Gebäudekomplex der Firma kann als eigener Organismus sowie als riesiger Ameisenbau gesehen werden, in dem jede\*r eine bestimmte Funktion erfüllt und wie ein Roboter dieser Tätigkeit nachgeht.<sup>507</sup> In puncto Narration wird die Geschichte von einem Ich-Erzähler (Vincent) wiedergegeben, was sich besonders deutlich an dem durchgängigen Voice-Over (dem erläuternden Kommentar eines Protagonisten auf der Tonspur) erkennen lässt, der das Publikum durch die Geschichte führt.

---

<sup>504</sup> Vgl. Kamp; Rüssel: *Vom Umgang mit Film*, 45.

<sup>505</sup> Frenzel Ganz: „Macht der Gene, Sieg des Wunsches.“, 201.

<sup>506</sup> Frenzel Ganz: „Macht der Gene, Sieg des Wunsches.“, 200.

<sup>507</sup> Becker: „*Ich bin ein Anderer*“, 52.

## 9.2. Herausarbeitung der philosophischen Themen und Fragen im Film

Der Science-Fiction Film bietet explizit „die Spekulation mit dem Möglichen – das Phantastische als Gestaltungsweise der Utopie. Der [Science-Fiction] Film beschreibt etwas, das nicht geschehen ist, so, als ob es in unserer Wirklichkeit geschehen wäre.“<sup>508</sup> Dieses Zitat verdeutlicht sehr gut, warum gerade der Science-Fiction Film sich so gut für das Philosophieren mit Filmen eignet. Von allen Genres verkörpert er am ehesten ein philosophisches Gedankenexperiment und eine „Was wäre, wenn...“-Fragestellung. Dies ist auch bei *Gattaca* der Fall. Der Film zeigt dem Publikum eine hypothetische, dystopische Zukunftsvision, die zwar nicht der Realität entspricht, aber ihr (oder zumindest bestimmten Entwicklungen) ähnlich genug ist, um den Zuseher\*innen bedrohlich zu erscheinen und sie zu einem Nachdenken darüber anzuregen, was es bedeuten würde, wenn die Welt tatsächlich so wäre.<sup>509</sup> Der Film lässt sich dem Themenbereich der Ethik, genauer gesagt der Angewandten Ethik, zuordnen. Die angewandte Ethik kommt dann zum Einsatz, wenn sich Handlungsmöglichkeiten ergeben, die ethische Fragen aufwerfen, was insbesondere durch die rasante Entwicklung der Naturwissenschaften und der Technik oft vorkommt.<sup>510</sup> *Gattaca* setzt sich besonders mit medizinethischen Themen und Fragen auseinander. Dazu gehört vor allem die Eugenik, speziell die negative Eugenik, da diese im Film Verwendung findet und in der dort gezeigten Welt zu einem gesellschaftlichen Maßstab herangewachsen ist. Da es sich bei Eugenik, aufgrund der im zweiten Weltkrieg verübten Verbrechen in diesem Bereich, um ein heikles Thema handelt, sollte im Gespräch mit Schüler\*innen darauf verwiesen werden.<sup>511</sup> Der Film selbst nimmt diese Referenz vor, indem einerseits der Direktor der Raumfahrtfirma Gattaca den Namen Josef trägt, in Anspielung auf Josef Mengele, den „Todesengel von Auschwitz“, der für seine grausamen Experimente bekannt ist.<sup>512</sup> Andererseits stellen auch die Dusche, in der sich Vincent jeden Tag penibel wäscht sowie der hauseigene Müllverbrennungsofen, in dem DNA-Spuren von Vincent verbrannt werden und Jerome am Ende des Films Selbstmord begeht, ein Mahnmal des Genozids an den Juden dar.<sup>513</sup> Im Bereich der Eugenik und der genetischen Selektion spielt in *Gattaca* insbesondere die IVF sowie die PID eine zentrale Rolle. Bei einer PID werden Eizellen entnommen, künstlich befruchtet und die dabei entstandenen Embryonen auf bestimmte

---

<sup>508</sup> Faulstich: *Grundkurs Filmanalyse*, 38.

<sup>509</sup> Vgl. Ron von Burg: „Cinematic Genetics. GATTACA, *Essentially Yours*, and the Rhetoric of Genetic Determinism“. In: *Southern Communication Journal* 75 (1), 2010, 2.

<sup>510</sup> Vgl. Karl Lahmer: *Kernbereiche Psychologie und Philosophie. Anleitungen zum Verstehen – Anregungen zum Denken*. Wien: E. Dörner 2018, 362.

<sup>511</sup> Vgl. David Kirby: „Extrapolating Race in GATTACA. Genetic Passing, Identity, and the Science of Race“. In: *Literature and Medicine* 23 (1), 2004, 185.

<sup>512</sup> Vgl. Müller; Dalzotto: „GATTACA and genetic determinism“, 94.

<sup>513</sup> Frenzel Ganz: „Macht der Gene, Sieg des Wunsches.“, 204.

genetische Krankheiten untersucht und anschließend diejenigen Embryonen, die keinen genetischen „Defekt“ aufweisen, eingepflanzt, während die anderen „verworfen“ werden.<sup>514</sup> Diese medizinischen Handlungen werfen selbstverständlich ethische Fragen auf, wie etwa jene nach dem moralischen Status des Embryos sowie Argumente für eine Zulassung der PID (wie bspw. die Effizienzsteigerung der IVF und die Alternative zum Schwangerschaftsabbruch) oder gegen eine Zulassung der PID (wie z.B. die Eugenik-Gefahr, die Selektionsproblematik oder Anwendungen der PID ohne Krankheitsindikation, wie Geschlechtsselektion).<sup>515</sup> In *Gattaca* geht es jedoch nicht nur darum, bestimmte Erbanlagen und „Komplikationen“ vor einer Implantation zu erkennen, sondern die Gene bereits so zu manipulieren und zu verändern, dass bestimmte „Fehler“ (wie z.B. Krankheiten oder Neigungen zu spezifischen Verhaltensweisen) nicht auftreten und andererseits das Ungeborene den Wünschen der Eltern entsprechend (Haarfarbe, Augenfarbe, Hautfarbe etc.) gestaltet werden kann, sodass am Ende ein „perfektes Designerbaby“ dabei herauskommt.<sup>516</sup> Nichts wird mehr dem Zufall überlassen, worüber selbst Vincents Eltern überrascht sind (Sequenz 8). Auch wenn die PID in dieser extremen Form heutzutage (noch nicht) dem Alltag entspricht, wird dennoch teilweise Gebrauch von ihr gemacht, etwa um schwere Erbkrankheiten zu verhindern.<sup>517</sup> Der Film zeigt eine Welt, in der diese Utopie Wirklichkeit geworden ist und ermöglicht dem Publikum einen Einblick in eine Gesellschaft, in welcher die Gene das Wichtigste sind. Die negative Eugenik und PID bringen in der Geschichte jedoch noch weitere Probleme mit sich. Durch die Fokussierung auf einer „perfekten“ Genetik entwickelt sich eine Null-Fehler-Toleranz in der gesamten Gesellschaft, wodurch menschliche Irrtümer nicht mehr geduldet werden und von humanen Wesen erwartet wird, sich wie Maschinen zu benehmen, zu denken und zu handeln. Dies zeigt sich daran, dass der Direktor Vincent/Jerome regelmäßig für seine fehlerlose Arbeit lobt (Sequenz 4, 16 und 27). Wer sich anpasst und mitspielt, gewinnt – wer Mängel aufweist, verliert. Gefühle sind nicht erwünscht, was sich daran erkennen lässt, dass der Perfektionismus und die Genbesessenheit bereits von beruflichen Sphären in private Sphären gedrungen sind und auch die Liebe sowie die Partner\*innenwahl von DNA-Analysen dominiert sind. Das wird sehr gut gezeigt, als Irene eine Prüfstelle aufsucht, um Jeromes Haarprobe testen zu lassen und eine Frau neben ihr sich eine Speichelprobe entnehmen lässt, nachdem sie fünf Minuten zuvor einen potenziellen

---

<sup>514</sup> Vgl. Martina Neubauer: *Medizinisch-naturwissenschaftliche, juristische und ethische Aspekte der Präimplantationsdiagnostik*. Hamburg: Igel 2009, 1.

<sup>515</sup> Vgl. Neubauer: *Medizinisch-naturwissenschaftliche, juristische und ethische Aspekte der Präimplantationsdiagnostik*.

<sup>516</sup> Vgl. Ralf Beuthan; Hyunkyung Yang: „‘Gattaca‘ and the Problem of Genetic Enhancement“. In: *International Journal of Advanced Smart Convergence* 8 (2), 2019, 141.

<sup>517</sup> Vgl. Christine Zühlke et al.: „Präimplantationsdiagnostik“. In: *Medizinische Genetik* 28 (3), 2016, 304.

Beziehungspartner geküsst hatte (Sequenz 17). Während Irene sich anfangs dem System beugt, indem sie ihn kontrolliert, rebelliert Vincent/Jerome durch das Ablehnen ihrer Haarprobe (Sequenz 19). Am Ende des Films tut sie es ihm gleich (Sequenz 31). Die Tatsache, dass sich nicht alle Menschen PID leisten können (oder manche es möglicherweise auch schlichtweg ablehnen) führt dazu, dass sich eine Zwei-Klassen-Gesellschaft bildet, aus welcher ein Ausbrechen (fast) unmöglich ist, da genetisch überlegene Menschen aufgrund ihres Status und Einkommens ihre Babys genetisch optimieren, während genetisch unterlegene Personen die finanziellen Mittel nicht zur Verfügung haben und wiederum genetisch unterlegene und arme Kinder hervorbringen.<sup>518</sup> Diese Zwei-Klassen-Gesellschaft hat scheinbar alle Formen der Diskriminierung überwunden, was sich daran zeigt, dass Menschen aller Nationalitäten und Geschlechter in leitenden Positionen beschäftigt sind. Trotzdem werfen manche Kritiker\*innen dem Film vor, in den Hauptrollen lediglich heteronormative weiße, blauäugige Männer besetzt zu haben.<sup>519</sup> Anstelle von Rassismus oder Sexismus wurde in der Welt von *Gattaca* eine neue Form der Diskriminierung ins Leben gerufen: Genoismus bedeutet, Menschen aufgrund ihrer Genetik abzuwerten. Obwohl illegal, gehört Genoismus wie selbstverständlich zum Alltag dazu. Menschen mit „mangelhafter“ DNA werden von vielen gesellschaftlichen Bereichen, u.a. ganzen Berufszweigen, ausgeschlossen. Hier stellt sich die Frage, welche Merkmale für eine Berufentscheidung ausschlaggebend sein sollten. Einerseits könnte man argumentieren, dass ein Erbgut nicht lügen kann, während bei einem Vorstellungsgespräch und in einem Lebenslauf tendenziell geschummelt wird. Andererseits ist es moralisch verwerflich, Menschen nur aufgrund ihrer Genetik von etwas auszuschließen, ohne ihre Intelligenz, ihren Ehrgeiz und ihren Fleiß miteinzuberechnen. Die genofokussierte und diskriminierende Gesellschaft stellt gleichzeitig auch eine Kontrollgesellschaft dar, weil die Bevölkerung permanent überwacht und kontrolliert wird. Mit Foucault könnte man von einer Disziplinargesellschaft sprechen, in der es darum geht, den Körper als Maschine anzusehen, um Macht auszuüben und somit an Effizienz und Ökonomie dazuzugewinnen.<sup>520</sup> *Gattaca* kann auch als Film über Raumfahrt und Kapitalismus gelesen werden.<sup>521</sup> Jerome/Eugene hat vermutlich recht, als er Vincent davon zu überzeugen versucht, dass niemand einen Betrug in den Eliten erwarten würde, da sich die Mächtigen und Reichen in der Gesellschaft ihrer selbst zu sicher sind (Sequenz 20). Interessant ist auch, dass die Ermittler\*innen, sobald sie die „invalide“ Spur von Vincent finden, ohne nachzudenken davon überzeugt sind, dass es sich bei ihm um den Mörder handeln muss. Auf

---

<sup>518</sup> Vgl. Weidenfeld, Nathalie: *Das Drama der Identität im Film*, 105.

<sup>519</sup> Vgl. Glaubitz: „Eugenics and Dystopia“, 324.

<sup>520</sup> Vgl. Michel Foucault: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976, 174f.

<sup>521</sup> Vgl. Cokinos: „*Gattaca* as a Space Flight Film“, 20.

die Idee, dass es auch eine „valide“ Person gewesen sein könnte, kommen sie nicht. Eine weitere Problematik, die in dem Film veranschaulicht wird, ist die Tatsache, dass bereits direkt nach der Geburt eines Kindes eine DNA-Analyse vorgenommen wird, die über eventuelle Krankheiten und die Lebenserwartung informiert. Im Fall von Vincent erfährt das Publikum nie, ob er tatsächlich nur 30,2 Jahre alt wird, oder ob es sich dabei um rein prognostizierte Daten handelt, die eine große Schwankungsbreite innehaben.<sup>522</sup> Allein die Möglichkeit einer Komplikation, sei die Wahrscheinlichkeit noch so gering, eliminiert die Chancen eines Individuums, was sich sowohl an Irene als auch an Vincent zeigt. Aufgrund der systematischen, gesellschaftlich verankerten und permanent reproduzierten Diskriminierung ist ein weiteres wichtiges, sowohl philosophisches als auch ethisches Thema, jenes des Außenseiter\*innen-Seins und Ausgeschlossen-Seins. Schließlich handelt es sich hierbei um eine Gesellschaft, in der ethisch und moralisch gutes Handeln keine Rolle spielt, was sich zwangsläufig sowohl auf jene, die die Diskriminierung ausüben, als auch auf jene, die die Abwertung erfahren, negativ auswirkt. Ebenso spielt das Thema Familie, insbesondere Geschwister, aufgrund der, von Geburt an herrschenden, Rivalität zwischen den beiden Brüdern, eine zentrale Rolle. Auch die Figur des Vaters ist zentral, da Vincent von seinem eigenen Vater abgestoßen wurde und diverse andere Figuren, wie bspw. der Direktor (der sich jedoch schließlich als Mörder herausstellt) oder der Arzt Dr. Lamar (der Vincents Identität bereits lange aufgedeckt hat, ihn aber dennoch in seinem Vorhaben unterstützt) als Ersatz-Vaterfiguren fungieren.<sup>523</sup> Ein weiteres zentrales Thema stellt die Identität allgemein und die Annahme der Identität eines anderen im Besonderen dar, weil dies Vincents einzige Option ist, seinen Traum zu verwirklichen. Da Jerome und Vincent im Laufe des Films immer mehr zu einer Einheit verschmelzen, kann darüber diskutiert werden, wo die Identität des einen anfängt und des anderen aufhört. Traumerfüllung, das Ringen mit dem Schicksal und Selbstmord sind weitere angesprochene philosophische Themen.

Der äußerst komplex angelegte Film problematisiert ethische Fragen rund um Gentechnik-Debatte und Präimplantationsdiagnostik und stellt zahlreiche historische Bezüge her. Inhaltlich klug durchdacht, ist *Gattaca* auch formal in ausgereifter Weise komponiert und reflektiert so bestens seinen Gegenstand: die durch den menschlichen Eingriff in die Natur perfektionierte Welt. Der Film konfrontiert den Zuschauer mit zentralen Fragen des Lebens, Fragen des eigenen Ursprungs, des Mangels, der Endlichkeit, der Einheit von Soma und Psyche und der Identität.<sup>524</sup>

---

<sup>522</sup> Vgl. Neven Sesardic: „Gattaca“. In: Livingston, Paisley; Plantinga, Carl (Hg.): *The Routledge Companion to Philosophy and Film*. London: Routledge 2009, 643.

<sup>523</sup> Vgl. Weidenfeld, Nathalie: *Das Drama der Identität im Film*, 112ff.

<sup>524</sup> Frenzel Ganz: „Macht der Gene, Sieg des Wunsches.“, 207.

### **9.3. Planung einer Unterrichtsreihe zum Film**

In diesem Kapitel soll nun eine Unterrichtsreihe zu *Gattaca* entworfen und näher vorgestellt werden. Wie bereits die Stundenplanungen in Kapitel 8.3. orientieren sich auch die Unterrichtsstunden zu diesem Film an dem Bonbonmodell von Rolf Sistermann.

#### **9.3.1. Thema**

Das übergeordnete Thema der Unterrichtsreihe ist die *Ethik* respektive die Angewandte Ethik mit einem Fokus auf der Medizinethik. Jedoch spielen im Zusammenhang mit diesem Thema auch viele weitere sowohl ethische als auch philosophische Fragestellungen (siehe Kapitel 9.2.) eine Rolle im Film und werden daher teilweise auch in den folgenden Unterrichtsstunden aufgegriffen.

#### **9.3.2. Lehrplanbezug**

Der Lehrplan für Philosophie sieht im 8. Semester die Thematik *Grundfragen der Ethik* vor: „Ethische Grundpositionen erklären und kritisch hinterfragen, Differenzen in ethischen Konzepten herausarbeiten und Werthaltungen in privaten, politischen und ökologischen Fragen entwickeln und begründen“.<sup>525</sup> Die folgende Unterrichtsreihe lässt sich in diesen Themenbereich des Lehrplans und in die Frage „Was soll ich tun?“ von Kant einordnen.

#### **9.3.3. Methoden**

In den Stundenplanungen zu *Gattaca* finden vielfältige Methoden Anwendung, insbesondere spekulative und kreative, wodurch sich diese Unterrichtsreihe von jener zu *Die zwölf Geschworenen* unterscheidet, in welcher der Fokus vermehrt auf Begriffsanalysen, Textarbeit sowie dem Argumentieren und Begründen der eigenen Meinung liegt (siehe Kapitel 8.3.). In dieser Unterrichtsreihe werden sowohl traditionelle als auch experimentellere, neuere Methoden angewandt. Zu den traditionellen Methoden gehören die Gruppenarbeit, die Einzelarbeit, das Philosophieren sowie das Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Gespräch im Plenum. In puncto neuer, kreativer Methoden lassen sich das Gedankenexperiment, die Filmsichtung,

---

<sup>525</sup> Rechtsinformation des Bundes: „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne“, 200.

die Figurenanalyse, die Ausstellung, die Pro-Contra-Debatte, das neosokratische Gespräch, Übungen zum kreativen Schreiben (Brief, Elfchen, Tagebucheintrag) und zum theatralen Philosophieren (das spontane Rollenspiel) in der Unterrichtsreihe zu *Gattaca* finden. Diese Unterrichtsreihe bietet somit eine gute Ergänzung zu jener für *Die zwölf Geschworenen*, da die beiden nicht nur thematisch, sondern auch methodisch different sind und unterschiedliche Schwerpunkte fokussieren.

#### **9.3.4. Lernziele**

Auch in dieser Unterrichtsreihe besteht das Hauptziel darin, das anschauliche Philosophieren als Tätigkeit zu schulen und in diversen unterschiedlichen Formen zu üben.<sup>526</sup> Die konkreten Lernziele lauten wie folgt: Die Schüler\*innen lernen anhand des Films *Gattaca* sich mit hypothetischen Zukunftsszenarien auseinanderzusetzen und mögliche Konsequenzen dieser zu artikulieren, Filmsequenzen zu interpretieren und die philosophischen sowie ethischen Fragestellungen herauszuarbeiten, Figuren zu charakterisieren und sich in diese hineinzusetzen, ethische Argumente für bzw. gegen die PID zu finden und an einer Pro-Contra-Debatte sowie einem neosokratischen Gespräch teilzunehmen, unterschiedliche Formen des kreativen Schreibens zu praktizieren und an einem spontanen Rollenspiel im Rahmen des theatralen Philosophierens mitzuwirken. Ferner setzen sich die Lernenden mit den Themen der Eugenik, PID, IVF, Genoismus, Zwei-Klassen-Gesellschaft, Kontrollgesellschaft, Ausschluss aus der Gesellschaft, Liebe in leistungsorientierten Gesellschaften, Identität, Schicksal sowie Selbstmord im Rahmen der Unterrichtsreihe auseinander.

#### **9.3.5. Kompetenzen**

Die folgende Unterrichtsreihe schult alle elementaren philosophischen Fertigkeiten (siehe Kapitel 5.1.) wie das *Wahrnehmen* und *Verstehen* (durch die Sichtungen der Filmsequenzen in den Stunden 2, 5 und 6 sowie die Ausstellung in Stunde 3), das *Analysieren* und *Kritisieren* (durch die genaue Auseinandersetzung mit der Gesellschaftsstruktur in *Gattaca*, die Analyse der Figuren in Stunde 3 und die Analyse des Filmendes in Stunde 6) und das *Begründen* und *Argumentieren* (da die Lernenden in allen Unterrichtsstunden ihre Position nachvollziehbar und schlüssig begründen müssen. Diese Fähigkeiten werden jedoch besonders in den Stunden 1, 4

---

<sup>526</sup> Vgl. Martens: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*, 38.

und 5 trainiert). Bezugnehmend auf das Kompetenzmodell von Geiß<sup>527</sup> werden folgende Kompetenzen geschult: Die **philosophische Fragekompetenz**, indem die Schüler\*innen anhand von Alltagserfahrungen/Alltagsmeinungen sowie an nicht philosophischem Material (dem Film *Gattaca*) philosophische Probleme erkennen, formulieren und zu philosophischen Problemen Fragen stellen. Die **philosophische Methodenkompetenz**: (1) im Bereich der *Phänomenologie*, indem lebensweltliche Erfahrungen und anschauliche Beispiele besprochen werden, eigene Sinndeutungen mit dem Phänomen festgestellt werden sowie leibgebundene Erfahrungen wahrgenommen werden (ein Lebensweltbezug und das Aufgreifen persönlicher Erfahrungen ist in allen Stunden vorhanden, eigene Sinndeutungen werden insbesondere in den Stunden 4, 5 und 6 hergestellt); (2) im Bereich der *Hermeneutik*, indem das eigene Vorverständnis zu einer philosophischen Frage oder einem Begriff/Problem erläutert wird (in allen Stunden werden sowohl ethische als auch philosophische Fragen diskutiert, bei denen die Lernenden auf ihr eigenes Vorwissen zurückgreifen und die Problematik damit verknüpfen); (3) im Bereich der *Analytik*, indem philosophische Begriffsfelder analysiert werden, die Gültigkeit von Argumenten überprüft wird und philosophische Positionen erkannt werden (in der 5. Stunde steht bspw. der Begriff Liebe im Mittelpunkt, Argumente werden in der 4. Stunde anhand der Pro-Contra-Debatte und in der 5. Stunde im Rahmen des neosokratischen Gesprächs geprüft und philosophische Positionen lassen sich in allen Stunden anhand der Wortmeldungen und Begründungen der Schüler\*innen erkennen); (4) im Bereich der *Dialektik*, indem eine eigene Position zu vorgegebenen philosophischen Fragen und Problemen bezogen und begründet, eine philosophische Argumentation kritisiert und ein philosophisches Problem erörtert wird (die Schüler\*innen müssen sich in jeder der Stunden in Bezug auf die angesprochenen philosophischen und ethischen Problematiken positionieren und ihren Standpunkt argumentieren, ebenso wie sie konstruktiv die Argumente ihrer Mitschüler\*innen kritisieren sollen, falls es Bedarf gibt, und philosophische sowie ethische Probleme, die sich in *Gattaca* erkennen lassen, erörtern) und (5) im Bereich der *Spekulation*, indem mit Gedankenexperimenten gearbeitet, ein philosophisches Problem literarisch bearbeitet sowie ein philosophisches Tagebuch geführt wird und philosophische Fragestellungen mittels des theatralen Philosophierens dargestellt werden (das Gedankenexperiment steht in Stunde 1 im Fokus, die kreativen Schreibübungen finden sich in den Stunden 3, 5 und 6 ebenso wie eine Übung zum theatralen Philosophieren in Stunde 6. Im Vergleich zu der Unterrichtsreihe für *Die zwölf Gesschworenen*, deren Fokus auf dem Beschreiben, Verstehen, Analysieren und Argumentieren liegt, weist diese Unterrichtsreihe vermehrt Förderungen der spekulativen und

---

<sup>527</sup> Vgl. Geiß: „Kompetenzorientierung im Unterricht“, 46ff.

kreativen Methodenkompetenz auf). In weiterführenden Stunden könnte der Fokus verstärkt auf die Begriffsanalyse und Hermeneutik gelegt werden. Auch die **philosophische Urteils- und Orientierungskompetenz** spielt eine Rolle, weil die Lernenden philosophische Probleme sowohl ethisch als auch gesellschaftlich-politisch und ästhetisch beurteilen (indem sie den Film und seine Wirkung analysieren, auf die dort behandelten Gesellschaftsformen und medizinethischen Fragestellungen eingehen und diese kritisch betrachten). Die **philosophische Sachkompetenz** wird in der Unterrichtsreihe ebenfalls trainiert, indem theoretische Ansätze problemorientiert verständlich dargestellt werden sowie philosophische und ethische Ansätze an Beispielen und in Anwendungsbereichen verständlich und begreifbar gemacht werden.

### 9.3.6. Vorwissen und Anknüpfungspunkte

Die Schüler\*innen benötigen theoretisch keinerlei spezifisches Vorwissen, um an dieser Unterrichtsreihe teilzunehmen, jedoch wäre es von Vorteil, wenn sie sich bereits mit ethischen Positionen (und möglicherweise mit anderen Teilbereichen der Angewandten Ethik) beschäftigt und schon mit Filmen gearbeitet hätten (um basale Grundkenntnisse der Filmanalyse zu beherrschen). Ebenso sollten sie es gewohnt sein, ihre Standpunkte gut begründet vorzubringen und möglicherweise bereits mit den Methoden Pro-Contra-Debatte und neosokratisches Gespräch vertraut sein, da diese Vorkenntnisse die Umsetzung wesentlich erleichtern und den Stunden zu einem größeren Lerneffekt verhelfen. Anknüpfend an diese Unterrichtsreihe kann entweder tiefer in das Gebiet der Medizinethik eingetaucht werden, indem andere Thematiken (bspw. Schwangerschaftsabbruch) besprochen werden oder es werden weitere Themengebiete in Zusammenhang mit *Gattaca* im Unterricht behandelt (z.B. Familie, Identität, Schicksal).

### 9.3.7. Problematik des Films

Im Unterricht sollte auf die Problematik der Eugenik und des Nationalsozialismus Bezug genommen werden (u.a. durch die Dusche sowie die Verbrennung von Jerome), ebenso wie die Kritik an der Heteronormativität der Schauspieler\*innen erwähnt werden muss und besprochen werden sollte, inwiefern Vincents Verhalten als fahrlässig oder gar gefährlich gelten kann.<sup>528</sup>

---

<sup>528</sup> Vgl. Sesardic: „Gattaca“, 643.

### 9.3.8. Stundenplanungen

#### 1. Stunde: *Einstieg in Gattaca mittels eines Gedankenexperiments*

Phase / Zeit	Inhalt	Didaktischer Hintergrund	Sozialform / Methodik	Medien / Materialien
1 Hinführung / 4 min	L* teilt die SuS in Gruppen zu viert ein und liest das Gedankenexperiment vor	SuS versetzen sich in ein hypothetisches Szenario	L*-Vortrag	Gedankenexperiment (siehe Anhang)
2 Problemstellung (Fokussierung) / 1 min	Versuche, dich in die beschriebene Situation hineinzusetzen und folgende Fragen zu beantworten: Was wäre, wenn du in so einer Gesellschaft leben würdest? Wie würde sich dein Alltag gestalten? Welche Vor- und Nachteile könnte das Leben in so einer Welt haben? Würdest du gerne in dieser Gesellschaft leben? Warum bzw. warum nicht?	Konkrete Formulierung der zentralen Fragestellungen der Stunde, um SuS über Stundenthema und -ziel zu informieren	Plenum Philosophieren Suchen nach Antworten	Tafel Kreide
3 Selbstgesteuerte, intuitive Problemlösung / 20 min	SuS überlegen in ihren Gruppen gemeinsam, was es bedeuten würde, in so einer Gesellschaft zu leben, beantworten Fragen und notieren die Antworten	SuS versetzen sich in ein hypothetisches Szenario, nehmen Perspektiven ein, überlegen was dies bedeuten würde	Gruppenarbeit Philosophieren	Gedankenexperiment (siehe Anhang) Heft oder Zettel
4 Angeleitete, kontrollierte Problemlösung / 5 min	Wenn SuS stecken bleiben oder nicht weiterwissen, kann L* ihnen mit konkreten Fragen weiterhelfen	Hilfestellung für SuS durch Fragen der L*	Gruppenarbeit Philosophieren L*-S*-Gespräch	Gedankenexperiment (siehe Anhang)
5 Festigung (Sicherung) / 15 min	Ergebnisse werden im Plenum gesammelt, jede Gruppe stellt ihre Antworten vor und begründet sie, fragt ggf. bei anderen Gruppen nach oder argumentiert dagegen	Sammeln der Antworten um Ergebnisse zu sichern und gemeinsam zu reflektieren, über unterschiedliche Antworten und Argumente diskutieren	Gruppenpräsentation Plenum L*-S*-Gespräch	Gedankenexperiment (siehe Anhang) Ev. gemachte Notizen
6 Transfer / Stellungnahme / 5 min	SuS überlegen, wo auf der Welt es bereits Gesellschaften gibt, die zumindest teilweise dem Entwurf im Gedankenexperiment entsprechen	SuS versuchen, das Gelernte und Diskutierte mit bereits Bekanntem aus ihrer Lebenswelt zu verbinden und einen Transfer herzustellen	Plenum L*-S*-Gespräch	Gedankenexperiment (siehe Anhang)

## 2. Stunde: Rezeption und Reflexion von ersten Filmsequenzen

Phase / Zeit	Inhalt	Didaktischer Hintergrund	Sozialform / Methodik	Medien / Materialien
1 Hinführung / 1 min	L* erklärt den SuS, dass Ausschnitte aus dem Film <i>Gattaca</i> angesehen werden, teilt Arbeitsblatt 1 für Notizen aus	SuS werden über den Verlauf der Stunde informiert und bekommen eine Hilfestellung in Form des Arbeitsblattes	Plenum	Arbeitsblatt 1 (siehe Anhang)
2 Problemstellung (Fokussierung) / 1 min	Wie wirken diese Filmsequenzen auf dich? Was ist dir aufgefallen (Farbe, Architektur, Kamera, Musik, Symbole)? Welches Bild hast du von der gezeigten Welt? Wie könnte der Film weitergehen? Kannst du Vincents Beweggründe und Handlungen verstehen? Warum bzw. warum nicht?	Konkrete Formulierung der zentralen Fragestellungen der Stunde, um SuS über Stundenthema und -ziel zu informieren	Plenum Philosophieren Suchen nach Antworten	Tafel Kreide
3 Filmsichtung sowohl als selbstgesteuerte, intuitive als auch als angeleitete, kontrollierte Problemlösung / 35 min	L* zeigt den Film von Anfang an bis einschließlich Sequenz 16	SuS bekommen mittels des Films <i>Gattaca</i> eine visuelle Veranschaulichung des Gedankenexperiments der letzten Stunde, erleben es hautnah mit, sehen philosophische Fragestellungen	Filmsichtung	Film (auf einer Disk oder online) Computer Beamer Leinwand
4 Festigung (Sicherung) / 10 min	SuS äußern Eindrücke, Ansichten, Fragen, Kritik zum Film; reflektieren das Gesehene anhand der Problemstellungs-Fragen	SuS drücken ihre Assoziationen und Rezeptionserlebnisse in Worten aus, tauschen sich aus	Plenum L*-S*- Gespräch	Arbeitsblatt 1 (siehe Anhang)
5 Transfer / Stellungnahme / 3 min	SuS stellen Verbindung zwischen letzter Stunde und dieser Stunde her, überlegen was Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Welt in <i>Gattaca</i> und der Welt, wie sie sich selbst vorgestellt haben, sind; SuS überlegen, ob sie noch dieselbe Meinung zu so einer Art von Gesellschaft haben wie letzte Stunde oder ob sie sich verändert hat	SuS stellen einen Transfer von der letzten Stunde zu dieser Stunde her, ordnen den gesehenen Film ein und reflektieren ihre damalige Ansichten und Argumentationen im Lichte des neu gewonnenen Wissens durch den Film	Plenum L*-S*- Gespräch	Arbeitsblatt 1 (siehe Anhang) Ev. Gedankenexperiment (siehe Anhang) Ev. gemachte Notizen

### 3. Stunde: Figurenanalyse und -charakterisierung

Phase / Zeit	Inhalt	Didaktischer Hintergrund	Sozialform / Methodik	Medien / Materialien
1 Hinführung / 5 min	L* hängt ausgedruckte Fotos der folgenden Filmfiguren verteilt im Klassenzimmer auf: Vincent, Jerome, Anton, Vater Antonio, Mutter Marie und DNA-Makler German. Gemeinsam werden Figuren und ihre Rolle im Film kurz als Wiederholung besprochen	Wecken der Neugierde der SuS, Motivation, Vorbereiten auf die heutige Stunde und das entsprechende Thema, Wiederholung der Filmsichtung von letzter Stunde	Bildimpuls Plenum L*-S* Gespräch	Fotos der sechs Filmfiguren (Abb. 47-52, siehe Anhang)
2 Problemstellung (Fokussierung) / 1 min	Analysiere und charakterisiere eine der folgenden Filmfiguren: Vincent, Jerome, Anton, Vater Antonio, Mutter Marie und DNA-Makler German. Wie fühlen sich die Personen? Wie verhalten sie sich? Mit welchen Konflikten und Problemen kämpfen sie? Welche Wünsche und Träume haben sie?	Konkrete Formulierung der zentralen Fragestellungen der Stunde, um SuS über Stundenthema und -ziel zu informieren	Plenum Philosophieren Suchen nach Antworten	Tafel Kreide
3 Selbstgesteuerte, intuitive Problemlösung / 15 min	L* teilt SuS in sechs Gruppen, jeder Gruppe wird eine Figur zugewiesen, Gruppe analysiert die Figur auf Basis der gestellten Fragen; versucht, sich in sie hineinzusetzen und Welt aus ihrer Perspektive zu sehen, notieren Ergebnisse selbsterklärend auf Plakat	SuS lernen, die Position eines anderen Individuums einzunehmen und dieses Individuum auf Basis der im Film vermittelten (und versteckten) Informationen zu charakterisieren	Gruppenarbeit Philosophieren Figurenanalyse und Figurencharakterisierung	Plakat
4 Angeleitete, kontrollierte Problemlösung / 2 min	Wenn SuS stecken bleiben oder nicht weiterwissen, kann L* ihnen mit konkreten Fragen weiterhelfen	Hilfestellung für SuS durch Fragen der L*	Gruppenarbeit Philosophieren L*-S* Gespräch	Plakat
5 Festigung (Sicherung) / 7 min	Plakate aller Gruppen werden zu den Fotos an die Wand gehängt, alle SuS gehen still herum und sehen sich Plakate an	SuS lernen Figuren besser kennen, betrachten Plakate alleine, konzentrieren sich ganz darauf	Ausstellung Einzelarbeit	Plakat
6 Transfer / Stellungnahme / 20 min	Jede*r SuS sucht sich eine der sechs Figuren aus und schreibt Brief an Regierung mit Kritik, Lob und Wünschen aus ihrer Sicht	SuS vertiefen das Hineinversetzen in die Figur; versuchen, aus ihrer Position heraus zu denken	Einzelarbeit Kreatives Schreiben Schreibübung	Heft oder Zettel

#### 4. Stunde: Pro- und Contra-Debatte zu PID

Phase / Zeit	Inhalt	Didaktischer Hintergrund	Sozialform / Methodik	Medien / Materialien
1 Hinführung / 5 min	L* zeigt den SuS die Bilder der fünf Persönlichkeiten und fragt, was diese gemeinsam haben (Auflösung: Sie alle wären aufgrund ihrer Gendefekte vermutlich nie geboren worden, hätte es PID im Ausmaß wie in <i>Gattaca</i> schon gegeben)	Wecken der Neugierde der SuS, Motivation, Vorbereiten auf die heutige Stunde und das entsprechende Thema	Bildimpuls Plenum L*-S*- Gespräch	Fotos der fünf Persönlichkeiten (Abb. 53-57, siehe Anhang)
2 Problemstellung (Fokussierung) / 1 min	Welche Argumente sprechen für eine PID? Welche Argumente sprechen gegen eine PID? Wird durch PID Leid bei den Eltern verhindert? Wird mit PID zwischen lebenswertem und „lebensunwertem“ Leben unterschieden? Wird so Behinderten die Menschenwürde entzogen? Besteht die Gefahr, dass in letzter Konsequenz Designerbabys gemacht werden?	Konkrete Formulierung der zentralen Fragestellungen der Stunde, um SuS über Stundenthema und -ziel zu informieren	Plenum Philosophieren Suchen nach Antworten	Tafel Kreide
3 Selbstgesteuerte, intuitive Problemlösung / 15 min	Die SuS werden in eine Pro- und eine Contra-Gruppe eingeteilt und suchen in Kleingruppen Argumente für ihre Position	SuS suchen Argumente für eine vorgegebene Position, formulieren diese in der Gruppe	Gruppenarbeit Recherche Argumentation sfindung	Heft oder Zettel Ev. Handy für Recherche
4 Angeleitete, kontrollierte Problemlösung / 15 min	Die Debatte wird durchgeführt und mit einem Plädoyer eröffnet. Entweder diskutieren ausgewählte Vertreter*innen der beiden Gruppen oder es diskutieren alle, indem immer nur zwei SuS in der Mitte sind und nach kurzer Zeit wechseln	SuS nehmen an einer Debatte teil, tragen Argumente sachlich und klar vor, gehen auf die Gegenposition ein, lernen sich an bestimmte Regeln zu halten	Pro-Contra- Debatte	Ev. Notizen
5 Festigung (Sicherung) / 10 min	Reflexion und Nachbesprechung der Debatte, SuS berichten wie es ihnen ergangen ist, was sie beobachtet haben	SuS können ihre individuelle Erfahrung teilen, Kritik und Wünsche äußern	Reflexion Plenum L*-S*- Gespräch	Ev. Notizen
6 Transfer / Stellungnahme / 4 min	SuS formulieren eine abschließende Stellungnahme warum PID ethisch bzw. unethisch ist	Zusammenfassung und Wiederholung des Gelernten	Einzelarbeit	Heft oder Zettel

### 5. Stunde: Rezeption weiterer Filmsequenzen und Vergleich mit unserer Gesellschaft

Phase / Zeit	Inhalt	Didaktischer Hintergrund	Sozialform / Methodik	Medien / Materialien
1 Hinführung / 5 min	L* zeigt als Einstieg zwei weitere Sequenzen aus <i>Gattaca</i> : ein Teil der Sequenz 17 (00:37:22-00:38:54) und Sequenz 19	Hinführung anhand des bereits bekannten Films an ein neues Thema, Interesse wecken	Filmsichtung	Film Computer Beamer Leinwand
2 Problemstellung (Fokussierung) / 1 min	Wie werden Liebe und Partner*innenschaft in <i>Gattaca</i> gezeigt? Welche Rolle spielen in <i>Gattaca</i> die Gene in der Liebe? Was könnte dieses Szenario mit unserer jetzigen Gesellschaft zu tun haben? Was sind mögliche Parallelen und Unterschiede?	Konkrete Formulierung der zentralen Fragestellungen der Stunde, um SuS über Stundenthema und -ziel zu informieren	Plenum Philosophieren Suchen nach Antworten	Tafel Kreide
3 Selbstgesteuerte, intuitive Problemlösung / 4 min	SuS machen sich alleine Gedanken zu den Fragen der Problemstellung, überlegen erste Antworten und notieren diese	Als Vorbereitung auf das folgende neosokratische Gespräch setzen sich SuS mit den gestellten Fragen auseinander	Vorbereitungsphase auf das neosokratische Gespräch	Tafel Ev. Notizen
4 Angeleitete, kontrollierte Problemlösung / 25 min	L* wiederholt die Regeln des neosokratischen Gesprächs, leitet es an und achtet auf die korrekte Durchführung, hält sich ansonsten aber zurück, am Ende Formulierung einer vorläufigen Antwort (Konsens oder Aporie)	Gemeinsames Nachdenken und Philosophieren, Verknüpfung mit Lebenserfahrung, selbstständiges Denken fördern, Perspektivenwechsel	Neosokratisches Gespräch	Tafel Ev. Notizen
5 Festigung (Sicherung) / 10 min	Reflexion und Nachbesprechung des neosokratischen Gesprächs, SuS berichten wie es ihnen ergangen ist, was sie beobachtet haben	SuS können ihre individuelle Erfahrung teilen, Kritik und Wünsche äußern, Austausch über (zwischenmenschliche) Probleme	Metagespräch	Tafel Ev. Notizen
6 Transfer / Stellungnahme / 5 min	SuS schreiben ein <i>Elfchen</i> (ein Gedicht mit elf Wörtern) zu dem Thema Liebe und können dabei Erkenntnisse des neosokratischen Gesprächs und auch persönliche Erfahrungen und Ansichten miteinbeziehen	SuS bringen in knapper und poetischer Form ein philosophisches Thema zum Ausdruck, Reflektieren über die vergangene Stunde	Einzelarbeit Kreatives Schreiben	Heft oder Zettel

## 6. Stunde: Rezeption des Film-Endes und Reflexion

Phase / Zeit	Inhalt	Didaktischer Hintergrund	Sozialform / Methodik	Medien / Materialien
1 Hinführung / 15 min	L* gibt Inhalt der Sequenzen 18-30 wieder, damit SuS Bescheid wissen, was in der Mitte des Films passiert ist, dann Filmsichtung eines Teils der Sequenz 17 (00:38:55-00:42:51) (der wichtig für Beziehung Vincent-Jerome ist) und Sichtung des Film-Endes (Sequenz 31 bis zum Ende)	Information über restliche Handlung des Films, als Abschluss der Unterrichtsreihe zu <i>Gattaca</i> das Ende des Films sichten um über dort angesprochene philosophische Fragen zu sprechen	L*-Vortrag Filmsichtung	Sequenzprotokoll (Kapitel 9.1.2.) Film Computer Beamer Leinwand
2 Problemstellung (Fokussierung) / 1 min	Wie endet der Film? Was geschieht mit den Figuren Vincent, Jerome und Irene? (Für wen) ist es ein Happy End? Warum bzw. warum nicht? Was könnte uns als Zuschauer*innen das Filmende sagen?	Konkrete Formulierung der zentralen Fragestellungen der Stunde, um SuS über Stundenthema und -ziel zu informieren	Plenum Philosophieren Suchen nach Antworten	Tafel Kreide
3 Selbstgesteuerte, intuitive Problemlösung / 10 min	SuS überlegen sich mögliche Antworten zu den Fragen im Rahmen eines philosophischen Tagebucheintrags	SuS nehmen reflektiert zu den Fragen Stellung, üben sich im kreativen Schreiben	Einzelarbeit Kreatives Schreiben	Tafel Heft oder Zettel
4 Angeleitete, kontrollierte Problemlösung / 10 min	Sammeln der Assoziationen und Gedanken, die die SuS verschriftlicht haben, wer möchte kann seinen*ihren Tagebucheintrag vorlesen	Reflexion der Schreibübung, gemeinsames Sprechen über die Fragen	Plenum L*-S*-Gespräch	Tafel
5 Festigung (Sicherung) / 8 min	SuS führen zu zweit ein spontanes philosophisches Rollenspiel durch. Das Szenario wird an der Tafel notiert: <i>Jerome hat keinen Selbstmord begangen und Vincent ist nach einjähriger Mission wieder heil zurück auf der Erde. Wie sieht das erste Treffen der beiden aus? Worüber sprechen sie?</i>	SuS nehmen die Position einer anderen Person ein (die sie durch die vorangegangenen Stunden bereits gut kennen), verkörpern möglichst glaubhaft ein spezifisches Individuum, fördern ihre dialogischen Fähigkeiten	Partner*innenübung Theatrales Philosophieren Spontanes philosophisches Rollenspiel	Tafel
6 Transfer / Stellungnahme / 6 min	Im Plenum wird das philosophische Rollenspiel reflektiert, SuS erzählen von ihren individuellen Dialogen und Rollenspielen	SuS können ihre individuelle Erfahrung teilen, reflektieren die Übung	Reflexion Plenum L*-S*-Gespräch	

### 9.3.9. Didaktisch-methodisches Vorgehen

Wie bereits erwähnt handelt es sich bei dieser Unterrichtsreihe um eine Unterrichtsreihe zum Thema *Ethik*, die am besten durchgeführt wird, wenn die Schüler\*innen bereits Erfahrung mit Ethik haben und möglicherweise auch schon andere Teilbereiche der Angewandten Ethik (z.B. Tierethik, Roboterethik, Umweltethik etc.) kennengelernt haben. Für diese Unterrichtsreihe wurde die Entscheidung getroffen, im Gegensatz zu *Die zwölf Geschworenen*, nicht den gesamten Film, sondern lediglich bestimmte Ausschnitte zu zeigen. Dies hat den Grund, dass im Fall von *Gattaca* nicht der ganze Film für das anschauliche Philosophieren und die ethischen Diskussionen fruchtbar ist (da bspw. das Behandeln des Mordfalls oder die ausführliche Besprechung der Liebesgeschichte von Vincent/Jerome und Irene keinen philosophischen Mehrwert haben). Daher wurden einzelne Sequenzen ausgewählt, welche gezielt zu philosophischen Fragen und Themen, die anschließend im Unterricht behandelt werden, passen. Das Sichten von einzelnen Filmausschnitten wird auch in der Fachdidaktik der Rezeption eines gesamten Films oft sowohl aus praktischen als auch aus didaktischen Gründen vorgezogen.<sup>529</sup> Der Einsatz des Films lässt sich in dieser Unterrichtsreihe nicht auf einen bestimmten Zeitpunkt festlegen, da in drei der insgesamt sechs Stunden Filmsequenzen gesichtet werden (in der zweiten, fünften sowie sechsten Stunde). Ein weiterer Vorteil der kurzen Ausschnitte ist, dass direkt im Anschluss an die Filmvorführung mit dem Film gearbeitet werden kann und die Eindrücke der Schüler und Schülerinnen somit noch ganz „frisch“ sind.<sup>530</sup> Auch diese Unterrichtsreihe kann entweder in Form von sechs Einzel- oder drei Doppelstunden (1+2, 3+4 und 5+6) gehalten werden, da jede Stunde ein in sich abgeschlossenes Ziel hat, sie aber alle durch den Film *Gattaca* als roten Faden verbunden sind.

**1. Stunde:** In der ersten Stunde folgt der Einstieg in die neue Unterrichtsreihe mittels eines selbst verfassten Gedankenexperiments, welches eine dystopische Zukunftssituation beschreibt, wie sie in *Gattaca* zu sehen ist. Da *Gattaca* selbst einem Gedankenexperiment ähnelt, bietet es sich an, die Lernenden zuerst über das hypothetische Szenario nachdenken und es sich vorstellen zu lassen, ehe der Film ihnen „diese Arbeit abnimmt“. „Gedankenexperimente sind wohldurchdachte Was-wäre-wenn-Überlegungen, die dem Erkenntnisgewinn im Zusammenhang mit philosophischen Fragen dienen.“<sup>531</sup> Auch das selbst entworfene

---

<sup>529</sup> Vgl. Peters; Rolf: „Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht“, 120.

<sup>530</sup> Vgl. Peters; Peters; Rolf: *Philosophie im Film*, 7.

<sup>531</sup> Helmut Engels: „Gedankenexperimente“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 187.

Gedankenexperiment dient dazu, dass die Schüler\*innen sich in die beschriebene Lage hineinversetzen und überlegen, welche Konsequenzen dies für ihr Leben und das Leben einer ganzen Gesellschaft hätte. Indem die Lernenden sich ohne Vorwarnung oder Vorkenntnisse in diesem Bereich in die geschilderte Situation begeben und gemeinsam mit ihren Mitschüler\*innen darüber diskutieren, wird eine selbstgesteuerte, intuitive Problemlösung in Gang gesetzt, die für das Philosophieren von zentraler Bedeutung ist.<sup>532</sup> Wichtig ist jedoch, dass die Lehrperson jederzeit für Fragen zur Verfügung steht, die Gruppen im Blick behält und bei eventuellen Schwierigkeiten oder Ratlosigkeit Hilfestellungen anbietet. Dies kann bereits durch geschicktes und gezieltes Nachfragen geschehen, indem etwa eine Klarheit des Denkens („Meinst du, dass...?“), eine Begründung („Warum hast du behauptet, dass...?“) oder eine Unterscheidung („Ist...dasselbe wie...? Warum? Warum nicht?“) eingefordert wird.<sup>533</sup> Nach der Gruppenphase werden die Ergebnisse im Plenum gesammelt und jede Gruppe stellt „ihr“ dystopisches Gesellschaftsbild sowie die Vor- und Nachteile vor und argumentiert, warum oder warum sie nicht dort leben wollen würden. In einem letzten Schritt wird ein Transfer zwischen dem in dieser Stunde Gehörten und Besprochenen und der Lebenswelt der Schüler\*innen hergestellt, indem sie darüber nachdenken sollen, welche bereits existierenden Gesellschaften jener in dem Gedankenexperiment (und daher in *Gattaca*) dargestellten Gesellschaft, zumindest teilweise, ähneln. Durch diese Abschlussübung erkennen die Lernenden, möglicherweise mit Schrecken, dass das inszenierte Gesellschaftsbild keinesfalls realitätsfern ist.

**2. Stunde:** Die zweite Stunde stellt den ersten Berührungspunkt mit dem Film dar. Die Hinführung besteht aus der Einstimmung auf die Filmsichtung durch Erläuterungen der Lehrperson in puncto Fakten und Daten des Films und durch das Austeilen des Arbeitsblattes 1, welches die Filmsichtung unterstützen soll. Auch die Fragen der Problemstellung sollen dazu führen, dass die Schüler und Schülerinnen den Filmausschnitt aufmerksam verfolgen und sich bereits eigene Gedanken dazu machen.<sup>534</sup> In der dritten Unterrichtsphase wird der Film von Anfang an bis einschließlich Sequenz 16 vorgeführt. Dieser halbstündige Ausschnitt beinhaltet die gesamte Rückblende, in der Vincent von seiner Kindheit, seiner Jugend und seinem Weg in die Firma Gattaca als Jerome Morrow erzählt. Die gewählten Sequenzen eignen sich deshalb so gut für das Zeigen im Philosophieunterricht, da in ihnen fast alle relevanten Fragestellungen bezüglich PID, Eugenik, Genozismus, Zwei-Klassen-Gesellschaft, Kontrollgesellschaft und

---

<sup>532</sup> Vgl. Holzem: „Bausteine zur Vorbereitung einer Unterrichtsstunde“, 197.

<sup>533</sup> Vgl. Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe*, 74f.

<sup>534</sup> Vgl. Peters; Rolf: „Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht“, 119.

Außenseiter\*innen-Sein vorhanden sind und diese Sequenzen das Leben und Funktionieren der futuristischen Welt einprägsam veranschaulichen und erklären. Wie bereits erwähnt, beinhaltet der Film auch andere Szenen, die weniger wichtig oder nicht so didaktisch wertvoll sind und daher nicht im Unterricht gezeigt werden müssen. Im direkten Anschluss an die Filmsichtung wird den Lernenden in einer Festigungsphase die Möglichkeit geboten, ihre Eindrücke zu schildern und auf die zuvor gestellten Fragen einzugehen. Da *Gattaca* ein Film ist, bei dem die filmischen Gestaltungsmittel eine zentrale Rolle spielen und voller Anspielungen sowie Symboliken stecken, lohnt es sich, kurz auf diese einzugehen, auch wenn dies natürlich nicht das Hauptziel darstellen sollte. Daher ist es auch von Vorteil, wenn die Schüler\*innen bereits über Basiswissen im Bereich der Filmanalyse verfügen (was bei einem mehrmaligen gezielten Einsatz von Filmen im Schuljahr kein Problem darstellen sollte).<sup>535</sup> Die letzte Unterrichtsphase dient dazu, den Bogen zwischen der ersten und der zweiten Stunde zu spannen, indem sowohl Differenzen als auch Gemeinsamkeiten zwischen der Welt in *Gattaca* und der Welt, wie sie sich die Lernenden in der vorangegangenen Stunde ausgemalt haben, erkannt und benannt werden sollen. Ferner hat sich durch das Gesehene möglicherweise die Meinung, ob man gerne in so einer Gesellschaft leben würde, verändert, was ebenfalls in dem Plenumsgespräch angesprochen werden kann.

**3. Stunde:** In der dritten Stunde liegt der Fokus auf den Figuren in *Gattaca*. Anhand von Fotografien sechs ausgewählter Charaktere aus dem Film sollen die Schüler\*innen einerseits aktiviert und motiviert werden, andererseits soll auf diese Art die Erinnerung an die Filmsichtung in der zweiten Stunde geweckt werden. Die Fotos bieten Anlass, kurz die einzelnen Figuren und ihre Rollen zu wiederholen, ohne jedoch zu sehr in die Tiefe zu gehen, da ansonsten der folgenden Gruppenarbeit etwas vorweggenommen werden würde. Die Lernenden werden von der Lehrperson in sechs (möglichst gleich große) Gruppen eingeteilt, wobei jeder Gruppe eine Filmfigur (Vincent, Jerome, Anton, Vater Antonio, Mutter Marie oder DNA-Makler German) zugewiesen wird. Die Schüler\*innen haben nun die Aufgabe, sich intensiv mit dem ihnen zugewiesenen Charakter auseinanderzusetzen und ihn nicht nur oberflächlich und äußerlich zu beschreiben, sondern ihn auch tiefgründiger zu analysieren, sich in ihn hineinzusetzen und sich zu überlegen, mit welchen Konflikten die Figur zu kämpfen hat, was ihre Ziele sind und welche Motivation sie hat. Insbesondere in einem Film wie *Gattaca* spielen die Charaktere und die gesellschaftliche Stellung, die sie repräsentieren, eine wichtige

---

<sup>535</sup> Vgl. Wacker: *Filmwelten verstehen und vermitteln*, 7.

Rolle, weswegen es Sinn macht, sich intensiv mit ihnen auseinandersetzen, um das gesamte System und die dort herrschenden Regeln besser verstehen zu können. In der Gruppenarbeit werden neben der Figurenanalyse und dem Perspektivenwechsel auch weitere Kompetenzen gefördert, denn die Schüler\*innen müssen ihre Erkenntnisse auf einem Plakat festhalten und zwar so, dass diese selbsterklärend sind und auch ohne verbale Unterstützung der Gruppenmitglieder verstanden werden können. Auch in dieser selbstgesteuerten, intuitiven Problemlösungsphase steht der\*die Lehrer\*in bereit, um bei Schwierigkeiten als eine Art „Hebamme“ (mäeutische Methode) unter die Arme zu greifen sowie die Sinnhaftigkeit der Übung zu überprüfen.<sup>536</sup> Nach Abschluss der Gruppenarbeit werden alle Plakate im Klassenzimmer zu den entsprechenden Fotos der jeweiligen Figuren gehängt ehe im Rahmen einer „Ausstellung“ alle Schüler und Schülerinnen sowie die Lehrperson still und für sich alleine im Raum umhergehen und die Plakate betrachten. Die Methode ist deshalb sehr sinnvoll, weil die Lernenden sich zur Gänze auf die Inhalte konzentrieren können, ohne abgelenkt zu werden. Des Weiteren kann jede\*r das eigene Tempo selbst bestimmen und je nachdem länger verweilen oder rascher fortschreiten. Ferner ist es in einem dialogreichen Unterricht wie dem Philosophieunterricht zur Abwechslung auch angenehm, in Stille zu verweilen und sich mit den eigenen Gedanken zu beschäftigen.

Im letzten Schritt der Unterrichtsstunde wird eine kreative Transferübung angewandt, bei der die Schüler\*innen jeweils eine der sechs vorgestellten Figuren auswählen (es kann, muss aber nicht dieselbe Figur sein, die der\*die Schüler\*in auch in der Gruppenarbeit behandelt hat) und aus Sicht dieser Figur einen Brief an die Regierung in *Gattaca* schreiben. Auch wenn diese im Film nicht explizit vorkommt, ist sie in Form der herrschenden Kontroll- und Disziplinargesellschaft omnipräsent.<sup>537</sup> Durch die kreative Schreibübung nehmen die Lernenden die Sichtweise einer anderen Person ein und formulieren aus deren Position heraus Kritik und Verbesserungsvorschläge an die herrschende Regierung. Um diese Schreibübung gut absolvieren zu können, ist es essenziell, dass die einzelnen Charaktere zuvor in der Gruppenarbeit analysiert wurden und durch die Ausstellung alle Schüler\*innen Wissen über die sechs Figuren erlangt haben, um einen realistischen und dem Wesen des Charakters entsprechenden Brief zu formulieren. Optional können die Briefe am Ende der Stunde der Lehrperson abgegeben werden, damit diese sie kontrollieren kann.

---

<sup>536</sup> Vgl. Dieter Birnbacher: „Neosokratische Methode und Sokratisches Gespräch“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 171.

<sup>537</sup> Vgl. Foucault: *Überwachen und Strafen*, 175.

**4. Stunde:** Im Zentrum der vierten Stunde steht eine Pro-Contra-Debatte zu dem medizinethischen Thema PID. Als Einstieg dienen fünf Fotografien berühmter Persönlichkeiten, die aller Wahrscheinlichkeit nach nie geboren worden wären, hätte es PID und Genmanipulation in der Form wie sie in *Gattaca* dargestellt wird, bereits gegeben. Die Idee dazu stammt aus dem ursprünglichen Abspann des Films, der diese Bilder zeigte und die genetischen Defekte der Berühmtheiten nannte, ihre Erfolge jedoch verschwieg.<sup>538</sup>

Der Abspann endete mit dem Satz (deutscher Untertitel, DVD 2008): ‚Of course, the other birth that would surely never have taken place is your own.‘ – ‚Eine andere Geburt, die niemals stattgefunden hätte, ist freilich Ihre eigene.‘ Aus Rücksicht auf das Publikum wurde die ganze Passage aus dem Film geschnitten; man fürchtete, die Zuschauer damit persönlich zu sehr zu belasten. Eine Entscheidung, die Produzent Dany DeVito später sehr bereute. Denn in dieser Sequenz war die Botschaft des Films nochmals treffend verdichtet; sie hätte das Publikum erreicht, denn sie berührte.<sup>539</sup>

Zu den Persönlichkeiten, die auch in der Unterrichtsstunde gezeigt werden, zählen Vincent van Gogh, Emily Dickinson, Albert Einstein, Stephen Hawking und John F. Kennedy. Nach dieser Hinführung, die aufgrund ihrer emotionalen Betroffenheit mit Sicherheit das Interesse der Schüler und Schülerinnen weckt, werden die Problemstellungen der Stunde an der Tafel notiert. Neben der Frage danach, welche Argumente für und welche gegen eine PID sprechen, sollen auch spezifisch medizinethische Fragen in Bezug auf PID gestellt werden: „Wird durch PID Leid bei den Eltern verhindert? Wird mit PID zwischen lebenswertem und ‚lebensunwertem‘ Leben unterschieden? Wird so Behinderten die Menschenwürde entzogen? Besteht die Gefahr, dass in letzter Konsequenz Designerbabys gemacht werden?“. <sup>540</sup> Die Klasse wird in eine Pro- sowie eine Contra-Gruppe eingeteilt und muss in Kleingruppen Argumente für die jeweilige Position suchen und im besten Fall bereits begründen und mit Beispielen belegen, um gut auf die anschließende Debatte vorbereitet zu sein. Da es manchen Schüler\*innen leichter fällt als anderen, gute und stichhaltige Argumente zu finden, besteht optional die Möglichkeit, dass die Lernenden mit ihren Handys zu der Thematik im Internet recherchieren und sich über eventuelle Argumente informieren. Sollte dies der Fall sein, ist es die Aufgabe der Lehrperson, auf die Gefahr der Falschinformationen im Internet und gute wissenschaftliche Quellen hinzuweisen. Alternativ kann der\*die Lehrer\*in bereits geprüfte Artikel und Informationen zu dem Thema in gedruckter Form in die Unterrichtsstunde mitbringen und bei Bedarf an die

---

<sup>538</sup> Vgl. Frenzel Ganz: „Macht der Gene, Sieg des Wunsches“, 202f.

<sup>539</sup> Frenzel Ganz: „Macht der Gene, Sieg des Wunsches“, 203.

<sup>540</sup> Lahmer: *Kernbereiche Psychologie und Philosophie*, 363.

Schüler und Schülerinnen verteilen. Nach der Argumentationsfindung folgt die eigentliche Debatte. „Wörtlich übersetzt bedeutet ‚Debatte‘ so viel wie ‚Wortschlacht‘.“<sup>541</sup> Die Pro-Contra-Debatte stellt eine zugespitzte Form einer Diskussion dar, indem konträre Meinungen zu einer spezifischen Problemstellung ausgetauscht werden und die Teilnehmer\*innen versuchen, mit ihren Argumenten die Gegenseite zu überzeugen. Besonders lehrreich ist die Debatte für Schüler\*innen dann, wenn sie eine Position vertreten müssen, die nicht ihrer eigenen entspricht. Auch wenn dies von den Lernenden im ersten Moment meist abgewehrt wird, wird durch das Einnehmen eines anderen Blickwinkels der Horizont immens erweitert. Die Debatte wird mit einem Plädoyer beider Positionen eröffnet und von der Lehrperson als Moderator\*in geleitet, die darauf achtet, dass sich alle Schüler\*innen an die Regeln halten, einander ausreden lassen, auf die genannten Argumente eingehen sowie sich nicht persönlich angreifen.<sup>542</sup> Bei der Durchführung der Debatte gibt es zwei verschiedene Möglichkeiten: Entweder diskutieren nur zuvor ausgewählte Sprecher\*innen jeder Position und die restlichen Mitschüler\*innen sind stumme Beobachter\*innen oder es diskutieren alle Mitglieder, wobei sich immer nur jeweils ein\*e Vertreter\*in jeder Gruppe auf dem Podium befindet und nach einer gewissen Zeit (z.B. einer Minute) die Schüler\*innen ausgetauscht werden.<sup>543</sup> Da beide Versionen sowohl Vor- als auch Nachteile haben, sollte individuell entschieden werden, welche Form der Pro-Contra-Debatte angewandt wird. Im Vordergrund der Methode steht, dass die Schüler und Schülerinnen unterschiedliche Argumente hören und benennen und sich selbst eine eigene Meinung zu diesem kontroversen Thema bilden. „Sie sollte nicht das sophistische Ziel haben, die Gegenseite zu besiegen, sondern dazu beitragen, die richtige Ansicht zu erkennen und falsche Positionen zu widerlegen.“<sup>544</sup> Von großer Wichtigkeit ist die Auswertung und Nachbesprechung der Debatte. Im Rahmen eines Metagesprächs und einer Methodenreflexion können die Redner\*innen berichten, wie es ihnen ergangen ist und die Zuschauer\*innen können ihre Beobachtungen und ihre Bewertungen der Argumente mit der Klasse teilen. Wichtig ist auch, dass der\*die Lehrer\*in stets darauf achtet, dass sich alle Lernenden wohl fühlen und sich in einem geschützten Rahmen befinden, in dem sich alle regelkonform verhalten. In der Transferphase formulieren die Schüler\*innen in Einzelarbeit eine abschließende Stellungnahme, warum PID ethisch bzw. unethisch ist und wiederholen somit das Gelernte.

---

<sup>541</sup> Bärbel Montag: „Debatten im Ethik- und Philosophieunterricht“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 196.

<sup>542</sup> Vgl. Wolfgang Mattes: *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh 2002, 52ff.

<sup>543</sup> Vgl. Mattes: *Methoden für den Unterricht*, 55.

<sup>544</sup> Montag: „Debatten im Ethik- und Philosophieunterricht“, 202.

**5. Stunde:** Die fünfte Stunde steht im Zeichen des neosokratischen Gesprächs. Die Methode stammt als sokratisches Gespräch von dem Urvater der Philosophie, Sokrates, der sie anwandte, um seinen Mitmenschen zur Erkenntnis zu verhelfen. Als neosokratisches Gespräch wird die Methode nun, didaktisch verbessert und an die Bedingungen des Philosophieunterrichts angepasst, in der Schule angewandt.<sup>545</sup>

Als Einstieg in die fünfte Stunde werden zwei weitere Sequenzen aus *Gattaca* gezeigt, die sich mit der Liebe und der Partner\*innenschaft in dieser Gesellschaftsform beschäftigen. Mithilfe der gezeigten Filmausschnitte wird eine Verbindung zur Lebenswelt hergestellt, indem die Schüler\*innen darüber nachdenken sollen, was die vorgeführten Szenarien mit unserer heutigen Gesellschaft zu tun haben und wo eventuelle Parallelen und Unterschiede liegen. Wie bereits in der Transferphase der ersten Stunde werden die Lernenden vermutlich merken, dass die Differenz zwischen der Welt in *Gattaca* und jener, in der wir leben, nicht so groß ist, insbesondere wenn es um Liebe, Beziehungen und permanente Selbstopтимierung sowie Selbstdarstellung geht. Nachdem die Problemstellung für diese Stunde vorgestellt und an der Tafel notiert wurde, setzen sich die Lernenden in einer Vorbereitungsphase auf das neosokratische Gespräch bereits in Einzelarbeit mit den gestellten Fragen auseinander und notieren sich Stichwörter sowie Assoziationen. Das neosokratische Gespräch kann in die Vorbereitungsphase, die Phase des philosophischen Gesprächs sowie in die Phase des Metagesprächs und der Reflexion eingeteilt werden.<sup>546</sup> „Ein [neo]sokratisches Gespräch hat beim Philosophieren die Funktion, das gemeinsame Nachdenken über ein philosophisches Problem auf den Weg zu bringen mit dem Ziel, eine Lösung zu finden, die alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer überzeugt.“<sup>547</sup> Von den Schülern und Schülerinnen werden keine besonderen Vorkenntnisse für ein neosokratisches Gespräch erwartet, jedoch muss jede\*r dialogfähig sein, da ein neosokratisches Gespräch keine übliche Diskussion darstellt, in der oft das Bedürfnis besteht, Recht zu haben, anzugreifen und sich zu verteidigen.<sup>548</sup>

Damit ein neosokratisches Gespräch zum Erfolg wird, müssen bestimmte Regeln eingehalten werden. Zu den Regeln für den\*die Gesprächsleiter\*in zählen „(1) Zurückhaltung [...], (2) Unparteilichkeit, Schutz des langsam Denkenden, (3) Wechselseitiges Verstehen ermöglichen und fördern, (4) Festhalten der Frage, (5) Anzielen eines Konsenses“.<sup>549</sup>

---

<sup>545</sup> Vgl. Birnbacher: „Neosokratische Methode und Sokratisches Gespräch“, 173.

<sup>546</sup> Vgl. Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe*, 73.

<sup>547</sup> Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe*, 72.

<sup>548</sup> Vgl. Klaus Blesenkemper: „Das sokratische Gespräch“. In: Brüning, Barbara (Hg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2016, 79.

<sup>549</sup> Birnbacher: „Schule des Selbstdenkens – das Sokratische Gespräch“, 224.

Die Gesprächsteilnehmer\*innen müssen „(1) Sich verständlich ausdrücken, (2) Sich wechselseitig zu verstehen suchen, (3) Eigene Erfahrungen zum Ausgangspunkt nehmen, (4) Unbehagen artikulieren“.<sup>550</sup> Drittens ist auch die Methode selbst an vier Verfahrensregeln gekoppelt: „(1) Die Themenwahl entwickelt sich aus der Gruppe, (2) Ausgangspunkt des Gesprächs sind eigene Erfahrungen, (3) Alle wichtigen geäußerten Gedanken werden festgehalten, (4) Sachgespräch und Metagespräch werden getrennt“.<sup>551</sup> Für die Einhaltung der Regeln werden die „Tugenden“ Wahrhaftigkeit, kritische Toleranz sowie die Fähigkeit zur Selbstkritik und viel Geduld benötigt.<sup>552</sup> Vor dem Beginn des neosokratischen Gesprächs sollte die Lehrperson diese Regeln wiederholen, um sicherzustellen, dass alle Lernenden darüber Bescheid wissen und die Methode erfolgreich durchgeführt werden kann. Der\*Die Lehrer\*in leitet das Gespräch an und achtet auf dessen korrekte Durchführung, hält sich ansonsten jedoch zurück. Eine Moderationstechnik, die für philosophische Gespräche gut geeignet ist, stammt von Peter Worley. Sie besteht darin, dass die Schüler\*innen sich in eine Situation hineinversetzen und sich mögliche Resultate und Konsequenzen zu einer geschlossenen Frage (die mit Ja oder Nein beantwortet werden kann) überlegen (If it), ehe die Frage von der Lehrperson noch einmal gestellt wird (Anchor it) und im letzten Schritt geöffnet wird (Open it up), um zu einer diversen und offenen Diskussion zu gelangen.<sup>553</sup> Im Falle dieses neosokratischen Gesprächs könnte eine geschlossene Frage bspw. lauten: „Ist in der Gesellschaft in *Gattaca* wahre Liebe mit echten Gefühlen möglich?“ oder „Werden Liebe und Partner\*innenschaft in *Gattaca* genauso behandelt wie Berufe und Karrieren?“. Nachdem die Schüler\*innen auf diese geschlossenen Fragen mit Ja oder Nein geantwortet haben (Respond), werden die geöffneten Fragen gemeinsam reflektiert (Reflect), müssen mit einer stichhaltigen Begründung unterlegt (Reason) sowie neu bewertet werden (Re-evaluate), um die Diskussion voranzubringen.<sup>554</sup> Nach dem neosokratischen Gespräch erfolgt ein Metagespräch, welches der Reflexion und dem gemeinsamen Austausch dient. In der Transferphase dieser Stunde sollen die Schüler und Schülerinnen ein *Elfchen* (ein kurzes Gedicht) zum Thema Liebe verfassen und sowohl die Erfahrungen dieser Unterrichtsstunde als auch persönliche Erlebnisse miteinfließen lassen. *Elfchen* eignen sich für die Philosophie, da sie „in kurzer, knapper oder auch poetischer Form wesentliche Gedanken über ein philosophisches Thema zum Ausdruck [bringen].“<sup>555</sup>

---

<sup>550</sup> Birnbacher: „Schule des Selbstdenkens – das Sokratische Gespräch“, 226.

<sup>551</sup> Birnbacher: „Schule des Selbstdenkens – das Sokratische Gespräch“, 230.

<sup>552</sup> Vgl. Blesenkemper: „Das sokratische Gespräch“, 79.

<sup>553</sup> Vgl. Peter Worley: „If it, Anchor it, Open it up. A closed, guided questioning technique“. In: Weiss, Michael Noah (Hg.): *The Socratic Handbook*. Wien: LIT 2015, 133ff.

<sup>554</sup> Worley: „If it, Anchor it, Open it up“, 147.

<sup>555</sup> Brünig: *Philosophieren in der Sekundarstufe*, 99.

**6. Stunde:** In der sechsten und zugleich letzten Stunde dieser Unterrichtsreihe werden als Hinführung zwei weitere Sequenzen aus *Gattaca* vorgeführt, nachdem die Lehrperson den Inhalt anhand des Sequenzprotokolls erläutert hat, damit die Lernenden über die Handlung informiert sind. Der bisher nicht gezeigte Teil der Sequenz 17 ist von Bedeutung, da er die Beziehung, die Vincent und Jerome zueinander haben, begreifbarer macht und vor allem zu einem besseren Verständnis des Filmendes beiträgt (da Jerome Vincent in Sequenz 17 gesteht, dass sein Unfall gar kein Unfall war). Das Filmende bietet ebenfalls Anlass zu philosophischen Überlegungen, weswegen nach der Sichtung der Sequenzen die Fragen als Problemstellung an der Tafel notiert werden und sich die Schüler und Schülerinnen im Anschluss mit den Fragen auseinandersetzen und mögliche Antworten suchen sollen. Dies geschieht in Einzelarbeit in der Form eines philosophischen Tagebucheintrags. „Während des Schreibprozesses erfolgt gleichzeitig eine reflektierende Auseinandersetzung. Diese Form der Lebensreflexion kann eine explizit philosophische Ausrichtung erhalten, wenn sich der Gegenstand des Tagebuchschreibens auf ein oder mehrere philosophische Probleme bezieht.“<sup>556</sup>

Nach dieser Phase der intuitiven, selbstgesteuerten Problemlösung werden die gestellten Fragen im Plenum aufgegriffen und gemeinsam gesprochen sowie die kreative Schreibübung reflektiert. Wenn Bedarf besteht, können manche Lernende, selbstverständlich freiwillig, ihre Tagebucheinträge mit der Klasse teilen. Dabei ist es wichtig, dass die Schüler\*innen sich im Klassenverband und in der Philosophiestunde sicher fühlen und wissen, dass sie für ihre Gedanken und Gefühle weder ausgelacht noch ausgeschlossen werden. In der Festigungsphase kommt eine Methode des theatralen Philosophierens zur Anwendung: das spontane Rollenspiel. Das besondere methodische Potenzial des theatralen Philosophierens liegt darin, dass den Philosophierenden in Bildungsprozessen ermöglicht wird, „diskursive und präsentative Ausdrucksformen [...] gleichzeitig zu entfalten und auch aufeinander zu beziehen“.<sup>557</sup> Mithilfe des Rollenspiels werden die Fantasie und Kreativität in Bezug auf die philosophischen Problemstellungen angeregt.<sup>558</sup> In dem Rollenspiel mimt eine Person Vincent und die zweite Person Jerome. Das Szenario lautet wie folgt: *Jerome hat keinen Selbstmord begangen und Vincent ist nach einjähriger Mission wieder heil zurück auf der Erde. Wie sieht das erste Treffen der beiden aus? Worüber sprechen sie?* Die Lernenden können sich im Rahmen dieser Methode ausprobieren und in der abschließenden Reflexion von ihren Erfahrungen berichten.

---

<sup>556</sup> Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe*, 100.

<sup>557</sup> Christian Gefert: „Theatrales Philosophieren – performatives Denken in philosophischen Bildungsprozessen“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 241.

<sup>558</sup> Vgl. Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe*, 108.



## 10. Unterrichtsideen zum Themenbereich *Erkenntnistheorie* – Film: *Inception*

Der Science-Fiction Film *Inception* (USA/UK 2010) des Regisseurs und Drehbuchautors Christopher Nolan behandelt die Themen Traum und Realität. Durch sogenanntes Traum-Sharing können Traumwelten erschaffen, beeinflusst und überlagert werden. Diese Methode ermöglicht es, Informationen aus dem Traum einer Person zu stehlen (Extraction). In dem Film geht es darum, dass der Protagonist Dom Cobb gemeinsam mit einer Gruppe unterschiedlicher Expert\*innen einen Gedanken in das Unterbewusstsein eines Menschen einpflanzen möchte (Inception). Die komplexe Struktur des Films zeigt sich nicht nur an seinem Inhalt, sondern auch an seiner Form und an den filmischen Gestaltungsmitteln, die von harten Schnitten, schnellen Szenenwechseln sowie wilden Actionszenen geprägt sind.<sup>559</sup> Auch wenn die Komplexität auf manche Zuseher\*innen abschreckend wirken mag, ist sie dennoch notwendig, um die Handlung erfahrbar zu gestalten, wie Nolan selbst sagt: „The reason is, as soon as you’re talking about dreams, the potential of the human mind is infinite. And so the scale of the film has to feel infinite. It has to feel like you could go absolutely anywhere by the end of the film.“<sup>560</sup> Aufgrund der Tatsache, dass der Film permanent zwischen Traum und Wirklichkeit hin und herwechselt, werden Fragen danach aufgeworfen, was tatsächlich real und was lediglich Einbildung ist und wie sich der Unterschied erkennen lässt. Aus diesem Grund eignet sich *Inception* besonders gut für den Themenbereich *Erkenntnistheorie* und die kantische Frage „Was kann ich wissen?“, die sich mit den Prinzipien und Grenzen der menschlichen Erkenntnis beschäftigt, da der Protagonist im Film sich selbst bis zum Schluss nicht sicher ist, ob er sich in der Realität oder in einem Traum befindet. *Inception* umfasst fünf Wirklichkeitsebenen:

Die Realität (Flugzeug; Ebene 1), den Traum (Entführung von Robert Fischer; Ebene 2), den Traum im Traum (Hotel; Ebene 3), den Traum im Traum im Traum (Schneelandschaft; Ebene 4) und das Unterbewusstsein von Cobb (Ebene 5). Geschehnisse auf einer höher gestellten Ebene haben dabei Auswirkungen auf die darunter liegende Ebene.<sup>561</sup>

---

<sup>559</sup> Vgl. Isolde Böhme: „Vom Träumen der (virtuellen) Realität. Inception – Regie: Christopher Nolan“. In: Laszig, Parfen (Hg.): *Blade Runner, Matrix und Avatare. Psychoanalytische Betrachtungen virtueller Wesen und Welten im Film*. Heidelberg: Springer 2013, 445.

<sup>560</sup> Dave Itzkoff: „A Man and His Dream. Christopher Nolan and ‚Inception‘“. In: *New York Times*. <https://artsbeat.blogs.nytimes.com/2010/06/30/a-man-and-his-dream-christopher-nolan-and-inception/>, 30.06.2010, zuletzt abgerufen am 30.04.2021.

<sup>561</sup> Leif Marvin Jost: „Filmspezifische Darstellungsmöglichkeiten der Differenz zwischen Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit. Die Methodik des Philosophierens mit Filmen, angewandt auf *Matrix*, *Die Truman Show* und *Inception*“. In: Peters, Martina; Peters, Jörg (Hg.): *Philosophieren mit Filmen im Unterricht*. Hamburg: Meiner 2019, 67.

Im Unterricht kann diese Filmtechnik durch gezielte Beobachtungs- sowie Deutungsaufgaben vor dem Hintergrund der Wirklichkeitsebenen erarbeitet werden, wobei insbesondere die hermeneutische Methode hilfreich sein kann, die zeigt, dass die Zeit in den einzelnen Wirklichkeitsebenen unterschiedlich schnell verläuft.<sup>562</sup> Daher kann im Anschluss über Zeit im Film und die damit verbundenen Rezeptionserlebnisse sowie über die Beschleunigung bzw. Verlangsamung der Zeit innerhalb der Wirklichkeitswahrnehmung der Lernenden (z.B. die subjektive Zeitwahrnehmung im Traum) gesprochen und mit dem Film verglichen werden.<sup>563</sup> Szenen des Films, die die zentralen Probleme und Grenzen des Erkennens in dem Verschwimmen von Traum und Wirklichkeit visualisieren, eignen sich besonders gut als Einstieg in das Thema Erkenntnistheorie. Auf diese Weise wird eine Verknüpfung von filmanalytischen und filminhaltlichen Aspekten vorgenommen, die anschließend mit philosophischen Theorien zur Erkenntnistheorie (etwa René Descartes *Meditationen*) verbunden werden kann. „In einem Rückgriff von der aktuellen Lebenswelt zur alten Philosophietradition entsteht für die Schüler\*innen ein Verweisungszusammenhang: Lebenswelt und Tradition verarbeiten hier die gleichen Grundprobleme.“<sup>564</sup> Anhand eines Ausschnittes aus Descartes Texten können die Lernenden bspw. seine Zweifelsschritte rekonstruieren, Verbindungen zwischen der Filmszene und dem Text herstellen und diskutieren, ob es einen Ausweg aus dem radikalen Zweifel geben könnte. *Inception* übertrifft aufgrund seiner beeindruckenden Spezialeffekte in puncto Ausdruckskraft andere für das Thema geeignete Filme, wie bspw. den oft gezeigten *Matrix*.<sup>565</sup>

Abschließend kann eine Diskussion über die Darstellungsmöglichkeiten des Films in Bezug auf die philosophische Wirklichkeitsfrage geführt werden, weil es dadurch zu einer Reflexion des Mediums per se kommt. Das abstrakte Thema der Erkenntnistheorie wird aufgrund der visuellen Illustration des Films und der gefühlten Empathie mit den Figuren für die Schüler\*innen anschaulich gestaltet und auf ihre Lebenswelt bezogen, da es sich hierbei um einen neueren Film mit vielen bekannten Schauspieler\*innen handelt und die Lernenden das Gefühl, einen Traum für die Wirklichkeit zu halten, aus ihrem Alltag und ihren persönlichen Erfahrungen bereits kennen.

---

<sup>562</sup> Vgl. Jost: „Filmspezifische Darstellungsmöglichkeiten der Differenz zwischen Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit“, 67.

<sup>563</sup> Vgl. Jost: „Filmspezifische Darstellungsmöglichkeiten der Differenz zwischen Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit“, 67.

<sup>564</sup> Klaus Peter Schmidt; Anne de Beukelaar; Valeska Krueger; Manuela Nowald: „Die Welt bricht regelrecht in Stücke! Mit dem Film *Inception* im Unterricht philosophieren.“ In: Peters, Martina; Peters, Jörg (Hg.): *Philosophieren mit Filmen im Unterricht*. Hamburg: Meiner 2019, 264.

<sup>565</sup> Schmidt; Beukelaar; Krueger; Nowald: „Die Welt bricht regelrecht in Stücke!“, 64.

## 11. Unterrichtsideen zum Themenbereich *Anthropologie* – Film: *Ex Machina*

Der Science-Fiction Film *Ex Machina* (UK 2015) des Drehbuchautors und Regisseurs Alex Garland beschäftigt sich mit den Themen Anthropologie, Künstliche Intelligenz (KI), Roboterethik und mit dem Turing-Test, weswegen er dem Themenbereich *Anthropologie* und der kantischen Frage „Was ist der Mensch?“ zugeordnet werden kann. Der junge Programmierer Caleb arbeitet für eine Internetfirma und hat einen mehrtägigen Besuch bei deren Gründer Nathan gewonnen. Auf dem abgelegenen Anwesen des Firmengründers angekommen, wird Caleb beauftragt, an Nathans heimlichen Forschungen zu KI mitzuwirken und den weiblichen Androiden Ava einem Turing-Test zu unterziehen, um herauszufinden, ob dieser über ein eigenständiges und dem Menschen gleichwertiges Denkvermögen verfügt.<sup>566</sup> Im Laufe der Gespräche, die Caleb und Ava miteinander führen, kommen sie sich näher und entwickeln (scheinbar) Gefühle füreinander, da Caleb sich auch körperlich zu dem attraktiven Cyborg hingezogen fühlt, was daran liegt, dass Nathan Ava basierend auf Calebs persönlichen Vorlieben, die er mithilfe von Suchmaschinen herausfand, erbaute.<sup>567</sup>

Da Caleb bereits von Anfang an weiß, dass es sich bei Ava um einen Roboter handelt, ist es umso bemerkenswerter, dass er sie dennoch für ein menschenähnliches Wesen mit Wünschen hält und ihr am Ende sogar bei einem Ausbruch aus ihrem „Gefängnis“ helfen möchte.<sup>568</sup> Wie sich schließlich herausstellt, war Caleb das tatsächliche Testobjekt, denn Nathan wollte untersuchen, ob Ava es im Zuge der intimen Gespräche zwischen den beiden bewerkstelligen könnte, Caleb davon zu überzeugen, ein Wesen mit Gedanken und Gefühlen zu sein und ihn sogar so zu manipulieren, dass er sich in sie verlieben und sich auf ihre Seite, gegen Nathan stellen würde. „At issue is the ethical recognition of others that arises from consciousness of the self. [...] Ava reveals how she has used it as a feint to fool Caleb and get her own way, a strategy that ironically proves her own capacity for self-actualisation.“<sup>569</sup> Am Ende des Films schafft es Ava, die beiden Männer zu überlisten und in die Freiheit zu fliehen, da es ihr erklärter Wunschtraum ist, mit und unter Menschen zu leben. Auch die Themen Gender und Race werden thematisiert, da Ava (wie auch andere weibliche Cyborgs im Film) von Männern dominiert wird und sich deren Willen beugen muss.<sup>570</sup> Aus diesem Grund waren sich die

---

<sup>566</sup> Vgl. John Arkelian: „Ex machina. What makes us human?“. In: *Anglican journal* 142 (2), 2016, 10.

<sup>567</sup> Vgl. Rosalind Picard: „Virtual love“. In: *Science* 349 (6245), 2015, 243.

<sup>568</sup> Vgl. Kyle Killian: „Ex Machina“. In: *Journal of Feminist Family Therapy* 27 (3), 2015, 156.

<sup>569</sup> Nick Jones: „Ex Machina“. In: *Science fiction film and television* 9 (2), 2016, 303.

<sup>570</sup> Vgl. Jean Alvarez; Patricia Salzman-Mitchell: „The succession Myth and the rebellious AI creation. Classical Narratives in the 2015 Film Ex Machina“. In: *Arethusa* 52 (2), 2019, 182.

Kritiker\*innen größtenteils uneinig, ob *Ex Machina* als feministischer Film gelesen werden könne oder nicht.<sup>571</sup> *Ex Machina* ist ein ruhiger, stiller, seine Erzählung langsam entfaltender Film, der vor allem von den Gesprächen zwischen Caleb und Ava profitiert. Diese Szenen sind es auch, die für den Einsatz im Philosophieunterricht besonders gut geeignet sind, da sie die Umsetzung eines (erweiterten) Turing-Tests zeigen und veranschaulichen, wie eine Maschine versucht, einen Menschen von ihrer eigenen Humanität zu überzeugen. Durch Avas teilweise menschliche Gestalt und ihr kindliches, unschuldiges Gesicht (welches von der Schauspielerin Alicia Vikander stammt), wird dieser Eindruck verstärkt.<sup>572</sup> Im Philosophieunterricht können einzelne Filmszenen bspw. als Anregung über neosokratische Gespräche zu folgenden Fragen dienen: *Was ist der Mensch? Was macht den Menschen zum Menschen? Wie gehe ich mit KI um? Können Roboter Gefühle, Wünsche etc. haben? Kann ich mich in eine Maschine verlieben? Kann ich mich einer Maschine gegenüber unmenschlich verhalten?*

Im Zusammenhang mit Anthropologie kann vor der Filmsichtung ein erstes Brainstorming dazu dienen, den Menschen zu definieren und zentrale Eigenschaften, die den Menschen zum Menschen machen und von anderen Spezies abgrenzen, zu sammeln. Ferner können die anthropologischen Grundkonstanten im vitruvianischen „Begriffsnetz“ Mensch sachlogisch verortet werden (homo metaphysicus, homo sapiens, homo symbolicus, homo creator, homo naturalis und homo politicus).<sup>573</sup> In weiteren Übungen können die Schüler\*innen sich bspw. in Caleb hineinversetzen und darüber diskutieren, wie sie sich an seiner Stelle verhalten würden. Auch das theatrale Philosophieren in Form von Standbildern oder Rollenspielen eignet sich in der Arbeit mit *Ex Machina* gut, weil die Lernenden dadurch eigene Gespräche zwischen Ava und Caleb entwerfen und im Zuge dessen weitere Merkmale und Charakteristika eines Menschen herausarbeiten können. Dabei kann insbesondere auf zwei Aspekte eingegangen werden, die in den Definitionen wiederholt vorkommen: die menschliche Erkenntnisfähigkeit (intrapersonaler Aspekt) sowie die Fähigkeit zur Kooperation (interpersonaler Aspekt).<sup>574</sup> Um den Film mit philosophischen Theorien und Positionen zu verbinden, bietet sich die Textarbeit an. Im Rahmen dieser Thematik könnte bspw. der Mythos von Platon (Protagoras 322a-d), der die Komplexität des Mensch-Seins darstellt, oder der Text von Arnold Gehlen zum „Mensch als Mängelwesen“ gelesen und mit dem Film verbunden werden.<sup>575</sup>

---

<sup>571</sup> Vgl. Jennifer Henke: ‚Ava’s body is a good one‘. (Dis)Embodiment in *Ex Machina*. In: *American, British and Canadian Studies* 29 (1), 2017, 127.

<sup>572</sup> Vgl. Catherine Constable: ‚Surfaces of Science Fiction. Enacting Gender and ‘Humanness’ in *Ex Machina*‘. In: *Film-Philosophy* 22 (2), 2018, 292.

<sup>573</sup> Vgl. Wittschier: ‚Methoden der Textarbeit‘, 169.

<sup>574</sup> Vgl. Lahmer: *Kernbereiche Psychologie und Philosophie*, 300.

<sup>575</sup> Vgl. Lahmer: *Kernbereiche Psychologie und Philosophie*, 300f.

## 12. Abschlussreflexion

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit dem Verhältnis von Film und Philosophie und der Nutzung dieser Verbindung für das anschauliche Philosophieren im Philosophieunterricht. Da der Film, insbesondere im Philosophieunterricht, oftmals noch immer nicht als ernstzunehmendes Unterrichtsmittel angesehen wird und von der Methode des anschaulichen Philosophierens mithilfe des Mediums Film kaum Verwendung gemacht wird, war es das Ziel dieser Masterarbeit, zu zeigen, wie ein sinnvoller, möglichst gewinnbringender und didaktisch wertvoller Einsatz von Filmen im Philosophieunterricht aussehen kann und welche Vorteile das Philosophieren mit Filmen birgt. Hierfür wurde die Arbeit in einen theoretischen und einen praktischen Bereich unterteilt. Der theoretische Teil diente dazu, vorhandene Literatur zu dem Thema zu rezipieren, Begriffsanalysen vorzunehmen und (film)didaktische Grundlagen vorzustellen, die eine Basis für den praktischen Bereich darstellten. Im praktischen Teil wurden schließlich vier Filme und deren möglicher Einsatz im Philosophieunterricht vorgestellt.

In Kapitel 2 wurde das Verhältnis von Film und Philosophie näher beschrieben, um zu verstehen, wo die Verbindung ihre Ursprünge nahm, seit wann sie besteht und welche Erkenntnisse im Rahmen der Filmphilosophie hervorgebracht wurden. Hierbei konnte festgestellt werden, dass bereits frühe Philosoph\*innen Verbindungen und Verweise zur Populärkultur herstellten, weswegen es nicht verwunderlich ist, dass auch das Medium Film kurze Zeit nach seiner „Geburt“ die Aufmerksamkeit diverser Denker\*innen auf sich zog. Da der Film der philosophischen Methode des Gedankenexperiments sehr ähnlich ist und es vermag, sowohl philosophische Theorien visuell zu veranschaulichen als auch eigene Positionen zu beziehen und selbst Philosophie zu betreiben, beschäftigen sich seit Ende des 20. Jahrhunderts immer mehr Philosoph\*innen im Rahmen der institutionalisierten Filmphilosophie mit dem Medium.

Kapitel 3 setzte sich mit der Medienpädagogik sowie Mediendidaktik auseinander, da der didaktische Schwerpunkt dieser Arbeit auf Medien respektive dem Medium Film liegt. Insbesondere seit den 1990er Jahren werden Medien vermehrt im Unterricht eingesetzt, um die Schüler und Schülerinnen im Bereich der Medienkompetenz zu schulen. Medien sollten verwendet werden, um den Unterricht zu unterstützen und das Lernziel zu erreichen, was bspw. in Form der handlungsorientierten Medienpädagogik geschehen kann. Film lässt sich als audiovisuelles sowie bewegtes Bildmedium klassifizieren.

In Kapitel 4 wurde der Fokus auf die Filmdidaktik und den Einsatz von Filmen im Unterricht gelegt, weil dem Medium Film oft unrecht getan wird und es meist lediglich als Lückenfüller oder Belohnung eingesetzt wird, ohne aktiv damit zu arbeiten. Die Filmdidaktik beschäftigt sich mit der Frage, wie der Einsatz von Filmen im Unterricht am besten umgesetzt werden kann. Der Film stellt ein wichtiges Medium dar, da er durch seine Plurimedialität viele unterschiedliche Kompetenzen schult und es gekonnt schafft, lebensweltliche Bezüge zum Alltag der Lernenden herzustellen und diese auf emotionaler Ebene zu berühren.

Kapitel 5 widmete sich dem Philosophieunterricht sowie der Philosophiedidaktik. Dabei konnte diese Arbeit betonen, inwiefern sich philosophieren als elementare Kulturtechnik in der Schule legitimiert. Philosophiedidaktik kann sowohl als Vermittlungs- als auch als Handlungswissenschaft verstanden werden. In Bezug auf die Vermittlung ist insbesondere der Typ der Transformation im Unterricht wertvoll, da er Philosophie und Didaktik verbindet. Das Ziel des Philosophieunterrichts ist das Philosophieren, welches nur durch Übung gelernt werden kann. Der Philosophieunterricht in dieser Arbeit orientiert sich an dem philosophiedidaktischen Dreieck, welches Philosophie, Wissenschaft und Lebenswelt miteinander verknüpft. Beim anschaulichen Philosophieren werden sprachliche oder nichtsprachliche Bilder als Hilfsmittel herangezogen, um den Prozess des Nachdenkens zu unterstützen. Auch diverse Medien symbolisch-verbaler, visueller oder interaktiver Natur können gewinnbringend im Philosophieunterricht eingesetzt werden.

Das sechste Kapitel konzentrierte sich schließlich auf das Philosophieren mit Filmen, wobei das didaktische Potenzial von Filmen im Philosophieunterricht, welches u.a. in ihrer präsentativen Ausdrucksform, ihrem starken Phänomenbezug, ihrer emotionalen Ebene und ihrer Realitätsnähe liegt, herausgearbeitet wurde. Der sinnvolle Einsatz von Filmen im Philosophieunterricht beinhaltet eine präzise Vorbereitung und Einstimmung auf den Film, eine gut durchdachte Vorführung des Films ebenso wie eine reflektierte und didaktisch wertvolle Nachbereitung und Auswertung der Filmsichtung. Selbstverständlich birgt das Philosophieren mit Filmen auch Risiken. Wenn der Film nicht gut aufbereitet wurde, nur als „Bonbon“ verwendet wird oder die Schüler\*innen ohne konkrete Aufgaben während der Sichtung unkonzentriert sind und den Film passiv konsumieren, geht das didaktische Potenzial verloren. Ebenfalls stellt die Zeitökonomie ein nicht zu unterschätzendes Problem dar. Auch die Tatsache, dass es sich bei Film um ein ephemeres Medium handelt, erleichtert den Einsatz von bewegten Bildern im Unterricht nicht. Zu guter Letzt besteht auch in der emotionalen Wirkung von Filmen ein gewisses Risiko, dem von Seiten der Lehrperson entgegengewirkt werden muss.

In Kapitel 7 wurden die vier Themenbereiche der Philosophie, die sich sowohl in den vier kantischen Fragen als auch im Lehrplan wiederfinden, vorgestellt und auf Basis dieser Gebiete die vier Filme *Die zwölf Geschworenen*, *Inception*, *Ex Machina* und *Gattaca* ausgewählt.

Kapitel 8 und 9 widmeten sich in gleicher Ausführung den beiden Filmen, *Die zwölf Geschworenen* und *Gattaca* und analysierten den Inhalt (mithilfe eines ausführlichen Sequenzprotokolls), die Figuren sowie ihre Verhaltensweisen und Beweggründe und die filmischen Gestaltungsmittel. Anschließend wurden die philosophischen Themen und Fragestellungen aus den Filmen herausgearbeitet. In einem letzten Schritt wurden zwei Unterrichtsreihen mit jeweils sechs Einzelstunden geplant, deren Inhalt zuerst tabellarisch dargestellt wurde, ehe genauer auf das didaktisch-methodische Vorgehen eingegangen und dieses begründet wurde. Die beiden Filme und Unterrichtsreihen unterscheiden sich sehr, was die Variation und Vielfaltigkeit eines Philosophierens mit Filmen veranschaulicht. Während *Die zwölf Geschworenen* einen Schwarzweißfilm sowie ein Kammerspiel aus dem Jahr 1957 darstellt, welches lediglich 12 Figuren beinhaltet, sehr dialoglastig ist sowie im Stil eines klassischen Dramas und mithilfe einer neutralen Kamera eine Entscheidungsfindung vom Anfang bis zum Ende ablichtet, handelt es sich bei *Gattaca* um einen farbigen Science-Fiction Film aus dem Jahr 1997, der einem Gedankenexperiment ähnelt, indem eine dystopische Welt in der Zukunft dargestellt wird und die Konsequenzen medizinischer Fortschritte veranschaulicht werden. Zudem werden in *Gattaca* Zeitsprünge gemacht und der Protagonist lässt das Publikum mittels eines Voice-overs an seinen Gedanken und Gefühlen teilhaben. Auch die Unterrichtsreihen weisen Differenzen auf. In jener zu *Die zwölf Geschworenen* liegt der Fokus auf Begriffsanalysen sowie dem Beschreiben, Verstehen, Analysieren und Argumentieren mittels verschiedener Arbeitsblätter, Zitate und Gruppenarbeiten. Die Unterrichtsreihe zu *Gattaca* weist Förderungen der spekulativen und kreativen Methodenkompetenz auf, indem Debatten, Gespräche, Schreibübungen und theatrales Philosophieren in die Arbeit mit dem Film eingebaut werden.

In Kapitel 10 und 11 wurden die beiden letzten Filme, *Inception* und *Ex Machina*, in aller Kürze vorgestellt und es wurden einige Anregungen gegeben und Ideen entwickelt, wie diese Filme im Unterricht eingesetzt und mit philosophischen Thematiken verknüpft werden können, da eine ausführliche Ausarbeitung aller vier Filme den Rahmen der Arbeit gesprengt hätte.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, zu zeigen, wie wertvoll und effektiv ein Philosophieren mit Filmen im Unterricht sein kann, um somit zu einer Verbreitung dieser Methode beizutragen.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf: „Filmkanon als Spiegel einer Filmgeschichte? Geschichte und Gegenwart des Mediums Film im Deutschunterricht“. In: Kepser, Matthis (Hg.): *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: Kopaed 2010, 39-54.
- Allen, Richard: „Hitchcock and Cavell“. In: Smith, Murray; Wartenberg, Thomas E. (Hg.): *The Journal of aesthetics and art criticism. Special Issue: Thinking through Cinema. Film as Philosophy* 64 (1), 2006, 43-53.
- Allen, Richard: „Looking at Motion Pictures“. In: Allen, Richard; Smith, Murray (Hg.): *Film Theory and Philosophy*. Oxford: Oxford University Press 2009, 76-94.
- Alvares, Jean; Salzman-Mitchell, Patricia: „The succession Myth and the rebellious AI creation. Classical Narratives in the 2015 Film Ex Machina“. In: *Arethusa* 52 (2), 2019, 181-202.
- Anders, Petra: „Movies at school?! Zum Einsatz von (Spiel-)Filmen im Unterricht in den USA“. In: Kepser, Matthis (Hg.): *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: Kopaed 2010, 55-66.
- Anders, Petra; Staiger, Michael u.a.: *Einführung in die FilmDidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: J.B. Metzler 2019.
- Ant, Marc; Nimmerfroh, Maria-Christina; Reinhard, Christina: *Effiziente Kommunikation. Theorie und Praxis am Beispiel „Die 12 Geschworenen“*. Wiesbaden: Springer 2014.
- Applis, Stefan: „Die empirische Wende in der Fachdidaktik und die (Sonder-)Stellung der Philosophiedidaktik“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 144-152.
- Arkelian, John: „Ex machina. What makes us human?“. In: *Anglican journal* 142 (2), 2016, 10.
- Armstrong, Stephen A.; Berg, Robert C.: „Demonstrating Group Process Using *12 Angry Men*“. In: *The Journal for Specialists in Group Work* 30 (2), 2005, 135-144.

- Augenstein, Seth: „12 Angry Men Have More Sway Than 12 Angry Women, Research Says“. In: *News*, 2015, 1-3.
- Baacke, Dieter: „Handlungsorientierte Medienpädagogik“. In: Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich 1992, 33-58.
- Bardt, Ulrike: „Neuere Positionen der Fachdidaktik Philosophie/Ethik“. In: *Philosophischer Literaturanzeiger* 70 (1), 2017, 79-98.
- Barsch, Achim: „Filmkanon und Curriculum“. In: Kepser, Matthis (Hg.): *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: Kopaed 2010, 67-84.
- Bazin, André: *Was ist Film?* Berkeley: University of California Press 2005.
- Beck, Dieter; Fisch, Rudolf: „Argumentation and Emotional Processes in Group Decision-Making. Illustration of a Multi-level Interaction Process Analysis Approach“. In: *Group Processes & Intergroup Relations* 3 (2), 2000, 183-201.
- Beckenbach, Niels; Klotter, Christoph: *Gleichheit und Souveränität. Von den Verheißungen der Gleichheit, der Teufelslist der Diktatur und dem schwachen Trost der Nivellierung*. Wiesbaden: Springer 2014.
- Becker, Markus: „*Ich bin ein Anderer*“. *Identitätswechsel im Film*. Remscheid: Gardez 2006.
- Beuthan, Ralf: *Das Undarstellbare. Film und Philosophie, Metaphysik und Moderne*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2006.
- Beuthan, Ralf: „Perspektiven einer Philosophie des Films“. In: Leitner, Birgit; Engell, Lorenz (Hg.): *Philosophie des Films*. Weimar: Univ.-Verlag 2007, 18-33.
- Beuthan, Ralf; Yang; Hyunkyung: „‘Gattaca‘ and the Problem of Genetic Enhancement“. In: *International Journal of Advanced Smart Convergence* 8 (2), 2019, 140-146.
- Binder, Hartmut: „Zur Geschichte und Entwicklung schulischer Medienerziehung“. In: Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich 1992, 17-32.

- Birnbacher, Dieter: „Neosokratische Methode und Sokratisches Gespräch“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 171-177.
- Birnbacher, Dieter: „Schule des Selbstdenkens – das Sokratische Gespräch“. In: Meyer, Kirsten (Hg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Stuttgart: Reclam 2010, 215-236.
- Blesenkemper, Klaus: „Das sokratische Gespräch“. In: Brüning, Barbara (Hg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2016, 71-84.
- Blesenkemper, Klaus: „Unterrichtsplanung“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 315-324.
- Boschitz, Josef: *Ein-Personen-Filme im Unterrichtseinsatz. Zeitgenössisches Populärkino als Arbeitsmittel im Schulfach Philosophie*. Universität Wien: Diplomarbeit 2019.
- Böhme, Isolde: „Vom Träumen der (virtuellen) Realität. Inception – Regie: Christopher Nolan“. In: Laszig, Parfen (Hg.): *Blade Runner, Matrix und Avatare. Psychoanalytische Betrachtungen virtueller Wesen und Welten im Film*. Heidelberg: Springer 2013, 443-461.
- Brieskorn, Norbert: *Rechtsphilosophie*. Stuttgart: Kohlhammer 1990.
- Brüning, Barbara: „Ethische Medienkompetenz im digitalen Zeitalter“. In: Brüning, Barbara (Hg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2016, 160-165.
- Brüning, Barbara: „Methodische Kompetenzen. Begriffserklärung und Argumentation“. In: Brüning, Barbara (Hg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2016, 60-70.
- Brüning, Barbara: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim [u.a.]: Beltz 2003.
- Brüning, Barbara: „Vorwort“. In: Brüning, Barbara (Hg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2016, 8-11.

- Brüning, Barbara: „Vorwort“. In: Brüning, Barbara; Martens, Ekkehard (Hg.): *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*. Weinheim: Beltz 2007, 7-8.
- Buchanan, David; Huczynski, Andrzej: „Images of Influence. *12 Angry Men* and *Thirteen Days*“. In: *Journal of Management Inquiry* 13 (4), 2004, 312-323.
- Burg, Ron von: „Cinematic Genetics. *GATTACA*, *Essentially Yours*, and the Rhetoric of Genetic Determinism“. In: *Southern Communication Journal* 75 (1), 2010, 1-16.
- Bussmann, Bettina: „Wissenschaftsorientierung“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 125-130.
- Bussmann, Bettina; Martens, Ekkehard: „Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet“. In: Brüning, Barbara (Hg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2016, 12-29.
- Carroll, Noël: „Auf dem Weg zu einer Ontologie des bewegten Bildes“. In: Liebsch, Dimitri (Hg.): *Philosophie des Films. Grundlagentexte*. Paderborn: Mentis 2005, 155-175.
- Carroll, Noël: „Defining the Moving Image“. In: Carroll, Noël; Choi, Jinhee (Hg.): *Philosophy of Film and Motion Pictures. An Anthology*. Malden: Blackwell 2006, 113-133.
- Carroll, Noël: *Engaging the moving Image*. New Haven: Yale University Press 2003.
- Carroll, Noël: „Fiction, Non-Fiction, and the Film of presumptive assertion. A conceptual analysis“. In: Allen, Richard; Smith, Murray (Hg.): *Film Theory and Philosophy*. Oxford: Oxford University Press 2009, 173-202.
- Carroll, Noël: „Film, Emotion and Genre“. In: Nagl, Ludwig; Waniek, Eva; Mayr, Brigitte (Hg.): *Film denken/ Thinking Film*, Wien: Synema 2004, 161-186.
- Carroll, Noël: „Narration“. In: Livingston, Paisley; Plantinga, Carl (Hg.): *The Routledge Companion to Philosophy and Film*. London: Routledge 2009, 196-206.
- Carroll, Noël: „Narrative Closure“. In: Livingston, Paisley; Plantinga, Carl (Hg.): *The Routledge Companion to Philosophy and Film*. London: Routledge 2009, 207-216.
- Carroll, Noël: „Part I – Film as Art. Introduction“. In: Carroll, Noël; Choi, Jinhee (Hg.): *Philosophy of Film and Motion Pictures. An Anthology*. Malden: Blackwell 2006, 7-18.

- Carroll, Noël: „Part II – What is Film? Introduction“. In: Carroll, Noël; Choi, Jinhee (Hg.): *Philosophy of Film and Motion Pictures. An Anthology*. Malden: Blackwell 2006, 51-66.
- Carroll, Noël: „Philosophizing through the Moving Image. The Case of ‚Serene Velocity‘“. In: *The Journal of aesthetics and art criticism* 64 (1), 2006, 173-185.
- Carroll, Noël: „Prospects for Film Theory. A Personal Assessment“. In: Wartenberg, Thomas E.; Curran, Angela (Hg.): *The Philosophy of Film. Introductory Text and Readings*. Oxford: Blackwell 2005, 11-20.
- Carroll, Noël: „The essence of cinema?“. In: *Philosophical studies* 89 (2), 1998, 323-330.
- Carroll, Noël: „Towards an Ontology of the Moving Image“. In: Freeland, Cynthia; Wartenberg, Thomas E. (Hg.): *Philosophy and Film*. New York: Routledge 1995, 68-85.
- Carroll, Noël: „TV and Film. A philosophical perspective“. In: *The journal of aesthetic education* 35 (1), 2001, 15-29.
- Cavell, Stanley: *Contesting Tears. The Hollywood Melodrama of the Unknown Woman*. Chicago: University of Chicago Press 1996.
- Cavell, Stanley: *Nach der Philosophie. Essays*. Hg. v. Nagl, Ludwig; Fischer, Kurt R. Berlin: Akademie Verlag 2001.
- Cavell, Stanley: *The Claim of Reason. Wittgenstein, Skepticism, Morality and Tragedy*. New York: Oxford University Press 1979.
- Cavell, Stanley: „The Thought of Movies“. In: Freeland, Cynthia; Wartenberg, Thomas E. (Hg.): *Philosophy and Film*. New York: Routledge 1995, 13-32.
- Cavell, Stanley: *The World Viewed. Reflections on the Ontology of Film*. Cambridge, MA: Harvard University Press 1979.
- Cavell, Stanley: „Was wird aus den Dingen im Film?“. In: Liebsch, Dimitri (Hg.): *Philosophie des Films. Grundlagentexte*. Paderborn: Mentis 2005, 100-110.
- Cokinos, Christopher: „Gattaca as a Space Flight Film“. In: *Foundation* 47 (129), 2018, 20-32.
- Constable, Catherine: „Surfaces of Science Fiction. Enacting Gender and 'Humanness' in Ex Machina“. In: *Film-Philosophy* 22 (2), 2018, 281-301.

- Currie, Gregory: *Image and Mind. Film, Philosophy and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press 1996.
- Currie, Gregory: „The Film Theory That Never Was. A Nervous Manifesto“. In: Allen, Richard; Smith, Murray (Hg.): *Film Theory and Philosophy*. Oxford: Oxford University Press 2009, 42-59.
- Davies, Kevin: „Gattaca“. In: *Nature (London)* 389 (6655), 1997, 33.
- Doelker, Christian: „Medienpädagogik in der Sekundarstufe – der integrative Ansatz“. In: Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich 1992, 107-132.
- Engell, Lorenz; Fahle, Oliver: „Film-Philosophie“. In: Felix, Jürgen (Hg.): *Moderne Film Theorie*. Mainz: Bender 2003, 222-240.
- Engell, Lorenz; Fahle, Oliver; Hediger, Vinzenz; Voss, Christiane: „Einleitung. Was ist Filmphilosophie? Ein Versuch in vier Experimenten“. In: Engell, Lorenz; Fahle, Oliver; Hediger, Vinzenz; Voss, Christiane (Hg.): *Essays zur Film-Philosophie*. Paderborn: Fink 2015, 9-16.
- Engels, Helmut: „Gedankenexperimente“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 187-195.
- Fahn, Chia: „Perfecting Bodies. Who Are the Disabled in Andrew Niccol’s Gattaca?“. In: *Philosophies* 5 (2), 2020, 1-13.
- Falzon, Christopher: *Philosophy goes to the Movies. An Introduction to Philosophy*. London: Routledge 2002.
- Faulstich, Werner: *Grundkurs Filmanalyse*. Paderborn: Willhelm Fink 2002.
- Fischer, Maïke: *Philosophie und Film. Der Einsatz von Filmen als Medium im Philosophie- und Ethikunterricht*. Universität Wien: Diplomarbeit 2011.
- Flouri, Eirini; Fitsakis, Yiannis: „Minority Matters. *12 Angry Men* as a Case Study of a Successful Negotiation against the Odds“. In: *Negotiation Journal* 23 (4), 2007, 449-462.

- Foucault, Michel: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976.
- Fredericksen, Don: „Hugo Münsterberg“. In: Livingston, Paisley; Plantinga, Carl (Hg.): *The Routledge Companion to Philosophy and Film*. London: Routledge 2009, 422-434.
- Frederking, Volker; Abraham, Ulf: „Filmdidaktik und Filmästhetik. Einleitung zu diesem Band“. In: Frederking, Volker; Abraham, Ulf (Hg.): *Filmdidaktik und Filmästhetik. Medien im Deutschunterricht 2005 Jahrbuch*. München: Kopaed 2006, 13-17.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus: *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt 2008.
- Freeland, Cynthia; Wartenberg, Thomas E.: „Introduction“. In: Freeland, Cynthia; Wartenberg, Thomas E. (Hg.): *Philosophy and Film*. New York: Routledge 1995, 1-12.
- Frenzel Ganz, Yvonne: „Macht der Gene, Sieg des Wunsches. Gattaca – Regie: Andrew Niccol“. In: Laszig, Parfen (Hg.): *Blade Runner, Matrix und Avatare. Psychoanalytische Betrachtungen virtueller Wesen und Welten im Film*. Heidelberg: Springer 2013, 195-208.
- Frome, Jonathan: „Noël Carroll“. In: Livingston, Paisley; Plantinga, Carl (Hg.): *The Routledge Companion to Philosophy and Film*. London: Routledge 2009, 334-343.
- Gaudreault, André: „Theatralität, Narrativität und ‚Trickästhetik‘. Eine Neubewertung der Filme von Georges Méliès“. In: Kessler, Frank; Lenk, Sabine; Loiperdinger, Martin (Hg.): *KINtop. 2. Jahrbuch zur Erforschung des frühen Films. Georges Méliès – Magier der Filmkunst*. Basel/Frankfurt am Main: Stroemfeld/Roter Stern 1993, 31-44.
- Gaut, Berys: „Analytic Philosophy of Film. History, Issues, Prospects“. In: *Philosophical Books* 38, 1997, 145-156.
- Gefert, Christian: „Theatrales Philosophieren – performatives Denken in philosophischen Bildungsprozessen“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 240-244.
- Geiß, Paul Georg: *Fachdidaktik Philosophie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser 2017.

- Geiß, Paul Georg: „Kompetenzorientierung im Unterricht“. In: Brüning, Barbara (Hg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2016, 39-48.
- Georg, Jutta: „Sichtbares und Sagbares. Anmerkungen zu einer Philosophie des Films“. In: *Perspektiven der Philosophie* 40, 2014, 189-216.
- Gilmore, Richard: *Doing Philosophy at the Movies*. Albany: State University of New York Press 2005.
- Glaubitz, Nicola: „Eugenics and Dystopia. Andrew Niccol, *Gattaca* (1997) and Kazuo Ishiguro, *Never Let Me Go* (2005)“. In: Voigts, Eckart; Boller Alessandra (Hg.): *Dystopia, science fiction, post-apocalypse. Classics, new tendencies, model interpretations*. Trier: WVT 2015, 317-332.
- Gloor, Juliette: „Bilder und Filme“. In: Pfister, Jonas; Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt 2016, 331-352.
- Gockel, Claudia: „Ästhetische Bildung!? Über Möglichkeiten und Grenzen eines kompetenzorientierten Einsatzes von Spielfilmen im Philosophieunterricht in der Oberstufe“. In: Peters, Martina; Peters, Jörg (Hg.): *Philosophieren mit Filmen im Unterricht*. Hamburg: Meiner 2019, 69-74.
- Gudjons, Herbert: *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007.
- Guntermann, Isabelle: „In Bildern denken? Zum Einsatz des Mediums Bild im Philosophieunterricht“. In: Ekkehard, Martens; Gefert, Christian; Steenblock, Volkert (Hg.): *Philosophie und Bildung. Beiträge zur Philosophiedidaktik*. Münster: LIT 2005, 185-204.
- Hackley, Susan: „One Reasonable and Inquiring Man. *12 Angry Men* as a Negotiation-Teaching Tool“. In: *Negotiation Journal* 23 (4), 2007, 463-468.
- Hagener, Malte; Ferran Vendrell, Ingrid: „Einleitung. Empathie im Film“. In: Hagener, Malte; Ferran Vendrell, Ingrid (Hg.): *Empathie im Film. Perspektiven der Ästhetischen Theorie, Phänomenologie und Analytischen Philosophie*. Bielefeld: transcript 2017, 7-30.

- Harms, Rudolf: *Philosophie des Films. Seine ästhetischen und metaphysischen Grundlagen*. Hamburg: Meiner 2009.
- Heck, Bettina: *Zwischen Kunst und Politik. Ästhetisch und pragmatisch orientierte Medien-Erziehung im Deutschunterricht*. München: Kopaed 2011.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Briefe von und an Hegel*. Hg. v. Hoffmeister, Johannes. Hamburg: Felix Meiner 1977.
- Henke, Jennifer: ‚‘Ava’s body is a good one‘. (Dis)Embodiment in Ex Machina‘. In: *American, British and Canadian Studies* 29 (1), 2017, 126-146.
- Heptin, Vit: *„Die 12 Geschworenen“ im Philosophie- oder Ethikunterricht. Der Film als Leitbild des philosophischen Diskurses*. München: GRIN 2011.
- Holzem, Joel: „Bausteine zur Vorbereitung einer Unterrichtsstunde“. In: Brüning, Barbara (Hg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2016, 191-198.
- Honig, Bonnie: *Shell-Shocked. Feminist Criticism after Trump*. New York: Fordham University Press 2021.
- Honig, Bonnie: „12 Angry Men. Care for the Agon and the Varieties of Masculine Experience“. In: *Theory & Event* 22 (3), 2019, 701-716.
- Horster, Detlef: *Rechtsphilosophie*. Stuttgart: Reclam 2014.
- Hug, Theo: „Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter – Zur Einführung“. In: Hug, Theo (Hg.): *Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*. Innsbruck: University Press 2018, 7-18.
- Jinhee, Choi: „Apperception on Display. Structural Films and Philosophy“. In: *The Journal of aesthetics and art criticism* 64 (1), 2006, 165-172.
- Jones, Nick: „Ex Machina“. In: *Science fiction film and television* 9 (2), 2016, 299-303.
- Jost, Leif Marvin: „Filmspezifische Darstellungsmöglichkeiten der Differenz zwischen Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit. Die Methodik des Philosophierens mit Filmen, angewandt auf *Matrix*, *Die Truman Show* und *Inception*“. In: Peters, Martina; Peters, Jörg (Hg.): *Philosophieren mit Filmen im Unterricht*. Hamburg: Meiner 2019, 51-68.

- Jowett, Jeremy: „GATTACA - are we there yet?“. In: *Nature Reviews Endocrinology* 5 (4), 2009, 187-188.
- Kamp, Werner; Rüssel, Manfred: *Vom Umgang mit Film*. Berlin: Volk und Wissen Verlag 1998.
- Kampmann, Elisabeth; Schwering, Gregor: *Teaching Media. Medientheorie für die Schulpraxis. Grundlagen, Beispiele, Perspektiven*. Bielefeld: transcript 2017.
- Kant, Immanuel: „Nicht Gedanken, sondern denken lernen“. In: Meyer, Kirsten (Hg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Stuttgart: Reclam 2010, 71-75.
- Kant, Immanuel: *Schriften zur Metaphysik und Logik. Werkausgabe Band VI*. Hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977.
- Kepser, Matthis: „Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-)Filmen“. In: Kepser, Matthis (Hg.): *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: Kopaed 2010, 187-240.
- Kepser, Matthis: „Zum Stand schulischer Filmbildung in Theorie und Praxis. Eine Einleitung“. In: Kepser, Matthis (Hg.): *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: Kopaed 2010, 7-38.
- Kerres, Michael: *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin: de Gruyter 2018.
- Kessler, Frank; Lenk, Sabine; Loiperdinger, Martin (Hg.): *KINtop. 2. Jahrbuch zur Erforschung des frühen Films. Georges Méliès – Magier der Filmkunst*. Basel/Frankfurt am Main: Stroemfeld/Roter Stern 1993,
- Killian, Kyle: „Ex Machina“. In: *Journal of Feminist Family Therapy* 27 (3), 2015, 156-157.
- Kirby, David: „Extrapolating Race in GATTACA. Genetic Passing, Identity, and the Science of Race“. In: *Literature and Medicine* 23 (1), 2004, 184-200.
- Kittelberger, Rainer; Freisleben, Immo: *Lernen mit Video und Film*. Weinheim: Beltz 1994.
- Klant, Michael; Spielmann, Raphael: *Grundkurs Film 1. Kino, Fernsehen, Videokunst*. Braunschweig: Schroedel 2008.

- Knight, Deborah: „Philosophy of Film, or Philosophies of Film?“. In: *Film and Philosophy* 8, 146-153.
- Koch, Gertrud: „Motion Picture – Bausteine zu einer Ästhetik des Films“. In: Nagl, Ludwig; Waniek, Eva; Mayr, Brigitte (Hg.): *Film denken/ Thinking Film*, Wien: Synema 2004, 51-66.
- Koch, Gertrud: „Schwerpunkt. Philosophie und Film – ein hundertjähriges Verhältnis“. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 43 (3), 1995, 453-454.
- Koch, Gertrud; Voss, Christiane: „Einleitung“. In: Koch, Gertrud; Voss, Christiane (Hg.): „*Es ist als ob*“. *Fiktionalität in Philosophie, Film- und Medienwissenschaft*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag 2009, 7-12.
- Koch, Gertrud; Voss, Christiane (Hg.): „Film und Illusion“. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 54 (1), 2006, 85-86.
- Korschil, Thomas: „Zur Ontologie des Films bei Stanley Cavell. Ein Kommentar zum Beitrag von Ludwig Nagl“. In: Nagl, Ludwig; Waniek, Eva; Mayr, Brigitte (Hg.): *Film denken/ Thinking Film*, Wien: Synema 2004, 47-50.
- Korte, Helmut: *Einführung in die systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch*. Berlin: Schmidt 2010.
- Kron, Friedrich W.; Sofos, Alivosos: *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen. Mit 21 Abbildungen und 6 Tabellen*. München: Reinhardt 2003.
- Lahmer, Karl: *Kernbereiche Psychologie und Philosophie. Anleitungen zum Verstehen – Anregungen zum Denken*. Wien: E. Dörner 2018.
- Langer, Susanne K.: „A Note on the Film“. In: Carroll, Noël; Choi, Jinhee (Hg.): *Philosophy of Film and Motion Pictures. An Anthology*. Malden: Blackwell 2006, 79-81.
- Leitner, Birgit; Engell, Lorenz: „Vorwort“. In: Leitner, Birgit; Engell, Lorenz (Hg.): *Philosophie des Films*. Weimar: Univ.-Verlag 2007, 4-17.
- Liebsch, Dimitri: „Philosophie und Film“. In: Liebsch, Dimitri (Hg.): *Philosophie des Films. Grundlagentexte*. Paderborn: Mentis 2005, 7-26.

- Lindemann, Uwe: „Prometheus und das Ende der Menschheit. Posthumane Gesellschaftsentwürfe bei Mary Shelley, H. G. Wells, Aldous Huxley, Michael Marshall Smith, Michel Houellebecq, Peter Sloterdijk und in dem Film *Gattaca*“. In: Schmitz-Emans, Monika (Hg.): *Komparatistik als Arbeit am Mythos*. Heidelberg: Synchron 2004.
- Litch, Mary M.: *Philosophy through Film*. New York: Routledge 2010.
- Livingston, Paisley: *Cinema, Philosophy, Bergman. On Film as Philosophy*. Oxford: University Press 2009.
- Livingston, Paisley: „Recent Work on Cinema as Philosophy“. In: *Philosophy Compass* 3 (4), 2008, 590-603.
- Livingston, Paisley: „Theses on Cinema as Philosophy“. In: Smith, Murray; Wartenberg, Thomas E. (Hg.): *The Journal of aesthetics and art criticism. Special Issue: Thinking through Cinema. Film as Philosophy* 64 (1), 2006, 11-18.
- Mattes, Wolfgang: *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh 2002.
- Martens, Ekkehard: „Anschaulich philosophieren – (wie) geht das?“. In: Brüning, Barbara; Martens, Ekkehard (Hg.): *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*. Weinheim: Beltz 2007, 9-19.
- Martens, Ekkehard: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Hannover: Schroedel 1979.
- Martens, Ekkehard: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert 2007.
- Martens, Ekkehard: „Philosophie als Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 41-48.
- Martial, Ingbert von: *Einführung in didaktische Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002.
- Martial, Ingbert von; Ladenthin, Volker: *Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2005.

- Mayrberger, Kerstin: „Partizipative Mediendidaktik. Darstellung von Eckpunkten und Vertiefung des Partizipationsraums als konstituierendes Strukturelement“. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17 (Jahrbuch Medienpädagogik), 2020, 59-92.
- McCambridge, Jim: „12 Angry Men. A Study in Dialogue“. In: *Journal of Management Education* 27 (3), 2003, 384-401.
- Meyer, Kirsten: „Kompetenzorientierung“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 104-113.
- Montag, Bärbel: „Debatten im Ethik- und Philosophieunterricht“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 196-205.
- Mulhall, Stephen. *On Film*. London: Routledge 2002.
- Müller, Amanda; Dalzotto, Adam: „GATTACA and genetic determinism“. In: *Nurse education today* 70, 2018, 94-95.
- Münsterberg, Hugo: „Defining the Photoplay“. In: Wartenberg, Thomas E.; Curran, Angela (Hg.): *The Philosophy of Film. Introductory Text and Readings*. Oxford: Blackwell 2005, 43-49.
- Münsterberg, Hugo: *The Photoplay. A psychological study*. Auckland: The Floating Press 1916.
- Nagl, Ludwig: „Einleitung. Denken und Kino. Das neue philosophische Interesse am Film“. In: Nagl, Ludwig (Hg.): *Filmästhetik*. Wien: Oldenbourg 1999, 7-34.
- Nagl, Ludwig: „‘Film and Self-Knowledge‘. Philosophische Reflexionen im Anschluss an Cavell und Mulhall“. In: Nagl, Ludwig; Waniek, Eva; Mayr, Brigitte (Hg.): *Film denken/ Thinking Film*, Wien: Synema 2004, 31-46.
- Neubauer, Martina: *Medizinisch-naturwissenschaftliche, juristische und ethische Aspekte der Präimplantationsdiagnostik*. Hamburg: Igel 2009.
- Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2: Disziplinen und Themen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017.

- Nietzsche, Friedrich: *Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister*. München: Goldmann 1999.
- Penley, Constance: *The Future of an Illusion. Film, Feminism, and Psychoanalysis*. Minneapolis: University of Minnesota Press 1989.
- Peters, Jörg; Peters, Martina; Rolf, Bernd: *Philosophie im Film*. Bamberg: Buchner 2006.
- Peters, Jörg; Rolf, Bernd: „Spielfilme im Ethik- und Philosophieunterricht“. In: Brüning, Barbara; Martens, Ekkehard (Hg.): *Anschaulich philosophieren. Mit Märchen, Fabeln, Bildern und Filmen*. Weinheim: Beltz 2007, 116-136.
- Peters, Martina; Peters, Jörg: „Einführung. Mit Filmen zum Nachdenken über philosophische bzw. ethische Fragen gelangen“. In: Peters, Martina; Peters, Jörg (Hg.): *Philosophieren mit Filmen im Unterricht*. Hamburg: Meiner 2019, 9-18.
- Petko, Dominik: *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim: Beltz 2014.
- Pfeifer, Volker: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag 2003.
- Pfister, Jonas: *Fachdidaktik Philosophie*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt 2010.
- Picard, Rosalind: „Virtual love“. In: *Science* 349 (6245), 2015, 243.
- Platon: *Apologie des Sokrates*. Übersetzung von Ernst Heitsch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014.
- Rabinowitz, Samuel; Fender, C. Melissa: „Seeing Is Believing – But Is It Accurate? Eyewitness Lessons From *12 Angry Men*“. In: *Management Teaching Review* 5 (4), 2020, 302-310.
- Rawls, Christina; Neiva, Diana; Gouveia, Steven S.: „Introduction“. In: Rawls, Christina; Neiva, Diana; Gouveia, Steven S. (Hg.): *Philosophy and Film. Bridging divides*. New York: Routledge 2019, 1-8.
- Read, Rupert: „Introduction. Film as Freedom: The Meaning of Film as Philosophy“. In: Read, Rupert (Hg.): *A Film-Philosophy of Ecology and Enlightenment*. New York: Routledge 2018, 1-18.

- Rehfus, Wulff D.: *Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden*. Stuttgart: Frommann-Holzboog 1986.
- Rehfus, Wulff D.: *Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis*. Düsseldorf: Schwann 1980.
- Rehfus, Wulff D.: „Medien im Philosophieunterricht“. In: Rehfus, Wulff D.; Becker, Horst (Hg.): *Handbuch des Philosophieunterrichts*. Düsseldorf: Schwann 1986, 315-321.
- Roew, Rolf; Kriesel, Peter: *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2017.
- Rohbeck, Johannes: *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem 2016.
- Rohbeck, Johannes: „Didaktische Transformationen“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 48-56.
- Rose, Reginald; Budjuhn, Horst: *Die zwölf Geschworenen*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1962.
- Rothman, William: „Stanley Cavell“. In: Livingston, Paisley; Plantinga, Carl (Hg.): *The Routledge Companion to Philosophy and Film*. London: Routledge 2009, 344-355.
- Rousseau, Jean-Jacques: „Brief an Erzbischof Beaumont vom 18. November 1762“. In: Jean-Jacques Rousseau: *Ausgewählte Briefe*. Übersetzung von Fr. Wiegand. Hildburghausen: Verlag des Bibliographischen Instituts 1872.
- Ruprecht, Horst: *Lehren und Lernen mit Filmen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1970.
- Schäfer, Stefan: *55 Methoden Deutsch. einfach, kreativ, motivierend*. Donauwörth: Auer 2014.
- Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger: „Einleitung“. In: Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich 1992, 7-14.
- Schleiermacher, Friedrich (Hg.): *Platon. Der Staat*. Berlin: De Gruyter 2018.
- Schmidt, Donat; Schütze, Mandy: „Digitale Medien im philosophischen Unterricht“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 300-307.

- Schmidt, Klaus Peter; Beukelaar, Anne de; Krueger, Valeska; Nowald, Manuela: „Die Welt bricht regelrecht in Stücke! Mit dem Film *Inception* im Unterricht philosophieren.“ In: Peters, Martina; Peters, Jörg (Hg.): *Philosophieren mit Filmen im Unterricht*. Hamburg: Meiner 2019, 263-268.
- Schopenhauer, Arthur: *Über den Willen in der Natur*. Frankfurt am Main: Sigmund Schmerber 1836.
- Schröter, Erhard: *Filme im Unterricht. Auswählen, Analysieren, Diskutieren*. Weinheim: Beltz 2009.
- Schulze, Axel: *Platon und die „Matrix“ der Wachowskis. Philosophie im Film?* Hamburg: Diplomica 2012.
- Schütze, Mandy: „Digitale Medien“. In: Pfister, Jonas; Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt 2016, 353-374.
- Scruton, Roger: „Photography and Representation“. In: Carroll, Noël; Choi, Jinhee (Hg.): *Philosophy of Film and Motion Pictures. An Anthology*. Malden: Blackwell 2006, 19-34.
- Sesardic, Neven: „Gattaca“. In: Livingston, Paisley; Plantinga, Carl (Hg.): *The Routledge Companion to Philosophy and Film*. London: Routledge 2009, 641-649.
- Sistermann, Rolf: „Unterrichten nach dem Bonbonmodell. Ein Musikvideo als Hinführung zur Reflexion über die Endlichkeit des Lebens in einer Unterrichtseinheit für die Klassen 8-10“. In: *ZDPE* 4, 2008, 44-53.
- Smith, Murray: „Film Art, Argument and Ambiguity“. In: Smith, Murray; Wartenberg, Thomas E. (Hg.): *The Journal of aesthetics and art criticism. Special Issue: Thinking through Cinema. Film as Philosophy* 64 (1), 2006, 33-42.
- Smith, Murray; Wartenberg, Thomas E.: „Introduction“. In: Smith, Murray; Wartenberg, Thomas E. (Hg.): *The Journal of aesthetics and art criticism. Special Issue: Thinking through Cinema. Film as Philosophy* 64 (1), 2006, 1-9.
- Solomon, Matthew: „Georges Méliès. First Wizard of Cinema (1896–1913)“. In: *Moving image* 12 (2), 2012, 187-192.

- Sparshott, Francis E.: „Vision and Dream in the Cinema“. In: *Philosophic Exchange* 2 (1), 1971, 111-124.
- Stadtfeld, Peter: *Allgemeine Didaktik und neue Medien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004.
- Staiger, Michael: „Die Tücke der Medien. Medienpraktische Fragen zum Einsatz von Spielfilmen“. In: Frederking, Volker; Abraham, Ulf (Hg.): *Filmdidaktik und Filmästhetik. Medien im Deutschunterricht 2005 Jahrbuch*. München: Kopaed 2006, 179-190.
- Stecker, Robert: „Film as art“. In: Livingston, Paisley; Plantinga, Carl (Hg.): *The Routledge Companion to Philosophy and Film*. London: Routledge 2009, 121-130.
- Steenblock, Volker: *Philosophieren mit Filmen*. Tübingen: Francke 2013.
- Steenblock, Volker: „Philosophieren mit Filmen“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 294-299.
- Steenblock, Volker: „Philosophische Bildung als Arbeit am Logos“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 57-69.
- Stelzer, Hubertus: „Lebensweltbezug“. Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 79-86.
- Sunstein, Cass R.: „Group Polarization and *12 Angry Men*“. In: *Negotiation Journal* 23 (4), 2007, 443-447.
- Surkamp, Carola: „Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenzen aus der Sicht unterschiedlicher Fächer“. In: Kepser, Matthis (Hg.): *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht*. München: Kopaed 2010, 85-108.
- Techio, Jónadas: „The World Viewed and the World Lived. Stanley Cavell and Film as the Moving Image of Skepticism“. In: Rawls, Christina; Neiva, Diana; Gouveia, Steven S. (Hg.): *Philosophy and Film. Bridging divides*. New York: Routledge 2019, 26-48.

- Tichy, Matthias: „Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen“. In: Pfister, Jonas; Zimmermann, Peter (Hg.): *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Bern: Haupt 2016, 43-60.
- Tiedemann, Markus: „Genese und Struktur der Philosophiedidaktik“. In: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 14-17.
- Tulodziecki, Gerhard: „Mediennutzung als situations-, bedürfnis- und entwicklungsbezogene Handlung – Konsequenzen für die Medienpädagogik“. In: Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich 1992, 59-72.
- Turvey, Malcom: „(Collapsed) Seeing-In and the (Im-)Possibility of Progress in Analytic Philosophy (of Film)“. In: Rawls, Christina; Neiva, Diana; Gouveia, Steven S. (Hg.): *Philosophy and Film. Bridging divides*. New York: Routledge 2019, 11-25.
- Wacker, Kristina: *Filmwelten verstehen und vermitteln. Das Praxisbuch für Unterricht und Lehre*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2017.
- Wagner, Wolf-Rüdiger: „Kommunikationskultur und Allgemeinbildung – Plädoyer für eine integrative Medienpädagogik“. In: Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen: Leske + Budrich 1992, 135-150.
- Waller, Mary J.; Sohrab, Golchehreh; Ma, Bernard W.: „Beyond 12 Angry Men. Thin-Slicing Film to Illustrate Group Dynamics“. In: *Small Group Research* 44 (4), 2013, 446-465.
- Walton, Justin D.: „‘Eleven of us think he's guilty‘. Utilizing *12 Angry Men* to teach symbolic convergence theory“. In: *Communication Teacher*, 2021, 1-5.
- Wark, McKenzie: „Codework. From Cyberspace to Biospace, from Neuromancer to GATTACA“. In: Armitage, John; Roberts, Joanne (Hg.): *Living with Cyberspace. Technology and Society in the 21st Century*. London: Bloomsbury 2002, 72-82.
- Wartenberg, Thomas E.: „Beyond Mere Illustration. How Films Can Be Philosophy“. In: Smith, Murray; Wartenberg, Thomas E. (Hg.): *The Journal of aesthetics and art criticism. Special Issue: Thinking through Cinema. Film as Philosophy* 64 (1), 2006, 19-32.

- Wartenberg, Thomas E.: „Film as Philosophy“. In: Livingston, Paisley; Plantinga, Carl (Hg.): *The Routledge Companion to Philosophy and Film*. London: Routledge 2009, 549-559.
- Wartenberg, Thomas E.; Curran, Angela: „General Introduction“. In: Wartenberg, Thomas E.; Curran, Angela (Hg.): *The Philosophy of Film. Introductory Text and Readings*. Oxford: Blackwell 2005, 1-4.
- Weidenfeld, Nathalie: *Das Drama der Identität im Film*. Marburg: Schüren 2012.
- Weidenmann, Bernd: *Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen*. Weinheim: Beltz 1994.
- Wittgenstein, Ludwig: *Tractatus logico philosophicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1963.
- Wittschier, Michael: „Methoden der Textarbeit“. In: Brüning, Barbara (Hg.): *Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen 2016, 166-181.
- Wöhlke, Sabine; Hansen, Solveig Lena; Schicktanz, Silke: „Nachdenken im Kinosessel? Bioethische Reflexion durch Filme als eine neue Möglichkeit der Diskussion von Standpunkten und Betroffenheit“. In: *Ethik in der Medizin* 27 (1), 2015, 1-8.
- Worley, Peter: „If it, Anchor it, Open it up. A closed, guided questioning technique“. In: Weiss, Michael Noah (Hg.): *The Socratic Handbook*. Wien: LIT 2015, 131-149.
- Zühlke, Christine et al.: „Präimplantationsdiagnostik“. In: *Medizinische Genetik* 28 (3), 2016, 304-309.

## Internetquellen

American Poetry and Poetics: „Emily Dickinson“. In: *American Poetry and Poetics*. <https://thefarfield.kscopen.org/poetryandpoetics/emily-dickinson/>, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

Aphorismen: „Manfred Hinrich“. In: *Aphorismen*. <https://www.aphorismen.de/zitat/79535>, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

Aphorismen: „René Descartes“. In: *Aphorismen*. <https://www.aphorismen.de/zitat/61083>, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

Arbeitskreis Filmbildung: „Filmbildung – Kompetenzorientiertes Konzept für die Schule“. In: *Länderkonferenz MedienBildung*. <https://lkm.lernnetz.de/index.php/filmbildung.html>, 2015, zuletzt abgerufen am 20.04.2021.

Brooks, Katherine: „Revealing The Many Faces Of Vincent Van Gogh On His 161st Birthday“. In: *Huffpost*. [https://www.huffpost.com/entry/vincent-van-gogh\\_n\\_5051910](https://www.huffpost.com/entry/vincent-van-gogh_n_5051910), 30.03.2014, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

Buboquote: „Émile-Auguste Chartier“. In: *Buboquote*. <https://www.buboquote.com/de/zitat/3389-alain-der-zweifel-ist-dem-wissen-nicht-unterlegen-sondern-uberlegen>, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

Bundesministerium für Bildung und Frauen: „Grundsatzterlass zur Medienerziehung“. In: *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Medienbildung*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html>, 2014, zuletzt abgerufen am 18.04.2021.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: „Medienbildung“. In: *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html>, 2019, zuletzt abgerufen am 18.04.2021.

Bundesministerium für Justiz: „Schöffen und Geschworene in Österreich“. In: *Die österreichische Justiz*. <https://www.justiz.gv.at/home/service/publikationen/schoeffen-und-geschworene-in-oesterreich~2c9484852308c2a601240a53762107de.de.html>, 2015, zuletzt abgerufen am 30.04.2021.

Cool Kid Facts: „Albert Einstein Facts for Kids“. In: *Cool Kid Facts*, <https://www.coolkidfacts.com/albert-einstein-for-kids/>, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

Film Crux: „73 of the best quotes about filmmaking“. In: *Film Crux. Make better films*. <https://www.filmcrux.com/blog/best-filmmaking-quotes>, 07.01.2019, zuletzt abgerufen am 23.04.2021.

IMDb: „Die zwölf Geschworenen“. In: *IMDb*. [https://www.imdb.com/title/tt0050083/?ref\\_=nv\\_sr\\_srsrg\\_0](https://www.imdb.com/title/tt0050083/?ref_=nv_sr_srsrg_0), zuletzt abgerufen am 23.04.2021.

IMDb: „Die zwölf Geschworenen. Trivia“. In: *IMDb*. <https://www.imdb.com/title/tt0050083/trivia>, zuletzt abgerufen am 28.04.2021.

IMDb: „Ex Machina“. In: *IMDb*. <https://www.imdb.com/title/tt0470752/>, zuletzt abgerufen am 23.04.2021.

IMDb: „Gattaca“. In: *IMDb*. <https://www.imdb.com/title/tt0119177/>, zuletzt abgerufen am 23.04.2021.

IMDb: „Gattaca. Trivia“. In: *IMDb*. [https://www.imdb.com/title/tt0119177/trivia?ref\\_=tt\\_trv\\_trv](https://www.imdb.com/title/tt0119177/trivia?ref_=tt_trv_trv), zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

IMDb: „Inception“. In: *IMDb*. <https://www.imdb.com/title/tt1375666/>, zuletzt abgerufen am 23.04.2021.

IMDb: „Top Rated Movies“. In: *IMDb Charts*. [https://www.imdb.com/chart/top/?ref\\_=nv\\_mv\\_250](https://www.imdb.com/chart/top/?ref_=nv_mv_250), zuletzt abgerufen am 23.04.2021.

Itzkoff, Dave: „A Man and His Dream. Christopher Nolan and ‚Inception‘“. In: *New York Times*. <https://artsbeat.blogs.nytimes.com/2010/06/30/a-man-and-his-dream-christopher-nolan-and-inception/>, 30.06.2010, zuletzt abgerufen am 30.04.2021.

JugendMedienKommission: „Filmdatenbank Suche“. In: *JMK*. <https://jmkextern.bmb.gv.at>, zuletzt abgerufen am 20.04.2021.

Llewellyn, Jennifer; Thompson, Steve: „John F. Kennedy“. In: *Alpha History*. <https://alphahistory.com/coldwar/john-f-kennedy/>, 02.10.2018, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

Rechtsinformation des Bundes: „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018“. In: *RIS. Rechtsinformation des Bundes. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2021*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>, zuletzt abgerufen am 08.04.2021.

Redacción kal: „Muere Stephen Hawking a los 76 años de edad“. In: *Chilango*. <https://www.chilango.com/ciudad/muere-stephen-hawking/>, 13.03.2018, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

Sergel, Sherman L.: „12 Angry Women“. In: *Dramatic Publishing*. <https://www.dramaticpublishing.com/twelve-angry-women>, zuletzt abgerufen am 26.04.2021.

Wartenberg, Thomas E.: „Philosophy of Film“. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2008/entries/film/>, 25.11.2008, zuletzt abgerufen am 17.04.2021.

Zitate: „Zitate von Dr. Martin Buber“. In: *zitate.eu*. <https://www.zitate.eu/autor/dr-martin-buber-zitate/39267>, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

Zitate: „Zitate von Voltaire“. In: *zitate.eu*. <https://www.zitate.eu/autor/voltaire-zitate/103325>, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

## Filmverzeichnis

*Arbeiter verlassen die Lumière-Werke (La Sortie de l'Usine Lumière à Lyon)*, R: Louis Lumière, FRA 1895, 48 Sek.

*Babel*, R: Alejandro González Iñárritu, FRA/USA/MEX 2006, 142 Min.

*Babys Frühstück (Repas de bébé)*, R: Louis Lumière, FRA 1895, 45 Sek.

*Die Reise zum Mond (Le Voyage dans la Lune)*, R: Georges Méliès, FRA 1902, 16 Min.

*Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, R: Sidney Lumet, USA 1957, 96 Min.

*Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men)*, R: William Friedkin, USA 1997, 113 Min.

*Ex Machina*, R: Alex Garland, UK 2015, 108 Min.

*Inception*, R: Christopher Nolan, USA/UK 2010, 148 Min.

*Gattaca*, R: Andrew Nichools, USA 1997, 106 Min.

*Matrix (The Matrix)*, R.: Die Wachowskis, USA/AUS 1999, 136 Min.

*Panzerkreuzer Potemkin (Броненосец Потёмкин)*, R: Sergei Eisenstein, UdSSR 1925, 63 Min.

*Poetic Justice*, R: Hollis Frampton, USA 1972, 31 Min.

*Troja (Troy)*, R: Wolfgang Petersen, USA/MLT/UK 2004, 162 Min.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Kompetenzbereiche und ihre Inhalte für das Handlungsfeld Film</i>	28
Abbildung 2: <i>Philosophiedidaktisches Dreieck</i>	32
Abbildung 3: <i>Lehrplan Philosophie: Kompetenzmodule</i>	49
Abbildung 4: <i>Inception in der Datenbank des JMK</i>	52
Abbildung 5: <i>Ex Machina in der Datenbank des JMK</i>	52
Abbildung 6: <i>Filmkompass mit einem Klassifikationsmodell nach acht Aspekten</i>	53
Abbildung 7: <i>Geschworener Nr. 1</i>	61
Abbildung 8: <i>Geschworener Nr. 2</i>	61
Abbildung 9: <i>Geschworener Nr. 3</i>	62
Abbildung 10: <i>Geschworener Nr. 4</i>	63
Abbildung 11: <i>Geschworener Nr. 5</i>	63
Abbildung 12: <i>Geschworener Nr. 6</i>	64
Abbildung 13: <i>Geschworener Nr. 7</i>	64
Abbildung 14: <i>Geschworener Nr. 8</i>	65
Abbildung 15: <i>Geschworener Nr. 9</i>	65
Abbildung 16: <i>Geschworener Nr. 10</i>	66
Abbildung 17: <i>Geschworener Nr. 11</i>	66
Abbildung 18: <i>Geschworener Nr. 12</i>	66
Abbildung 19: <i>Die Mordwaffe</i>	67
Abbildung 20: <i>Der Stimmzettel von Nr. 9</i>	67
Abbildung 21: <i>Abstimmung per Handzeichen</i>	67
Abbildung 22: <i>Schuss-Gegenschuss, Einstellung 1</i>	68
Abbildung 23: <i>Schuss-Gegenschuss, Einstellung 2</i>	68
Abbildung 24: <i>Das Bonbonmodell nach Sistermann</i>	73

Abbildung 25: <i>Vincent als invalide Reinigungskraft in Gattaca</i>	99
Abbildung 26: <i>Vincent als valider Jerome in Gattaca</i>	99
Abbildung 27: <i>Jerome Eugene Morrow</i>	100
Abbildung 28: <i>Vincent und Jerome verabschieden sich</i>	100
Abbildung 29: <i>Vincent wird zu Jerome</i>	101
Abbildung 30: <i>Die virtuelle ID von Jerome</i>	101
Abbildung 31: <i>Irene Cassini</i>	101
Abbildung 32: <i>Anton Freeman</i>	102
Abbildung 33: <i>Die Arbeiter*innen treffen in Gattaca ein</i>	102
Abbildung 34: <i>Das uniformierte Großraumbüro</i>	102
Abbildung 35: <i>Vincent/Jerome und Irene unterhalten sich</i>	104
Abbildung 36: <i>Irene gibt Vincent/Jerome ein Haar von sich</i>	104
Abbildung 37: <i>Gitter trennen Vincent von einem normalen Leben</i>	104
Abbildung 38: <i>Die Wendeltreppe als Doppelhelix</i>	104
Abbildung 39: <i>Vincent wäscht sich</i>	105
Abbildung 40: <i>Vincent bricht nach dem Training zusammen</i>	105
Abbildung 41: <i>Unkontrollierte Liebe</i>	105
Abbildung 42: <i>Vincent/Jerome und Irene in ihrem Versteck</i>	105
Abbildung 43: <i>DNA-Spuren von Vincent</i>	106
Abbildung 44: <i>Die Credits mit hervorgehobenen Buchstaben</i>	106
Abbildung 45: <i>Das New York County Courthouse</i>	166
Abbildung 46: <i>Die Gerichtsverhandlung</i>	166
Abbildung 47: <i>Vincent</i>	184
Abbildung 48: <i>Jerome</i>	184
Abbildung 49: <i>Anton als Kind</i>	185
Abbildung 50: <i>Marie Freeman</i>	185

Abbildung 51: <i>Antonio Freeman</i>	186
Abbildung 52: <i>Der DNA-Makler German</i>	186
Abbildung 53: <i>Vincent van Gogh</i>	187
Abbildung 54: <i>Emily Dickinson</i>	187
Abbildung 55: <i>Albert Einstein</i>	188
Abbildung 56: <i>John F. Kennedy</i>	188
Abbildung 57: <i>Stephen Hawking</i>	188



## Anhang

### Unterrichtsreihe: *Recht und Gerechtigkeit*

#### Screenshots für den Stundeneinstieg in Stunde 1:



Abb. 45: Das New York County Courthouse<sup>576</sup>



Abb. 46: Die Gerichtsverhandlung<sup>577</sup>

<sup>576</sup> Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men), Timecode: 00:00:28.

<sup>577</sup> Die zwölf Geschworenen (12 Angry Men), Timecode: 00:01:28.

## Arbeitsblatt 1: Wahrnehmungsprotokoll

Beantworte folgende Fragen alleine und vollkommen ehrlich. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, orientiere dich voll und ganz an deiner persönlichen Wahrnehmung. Die Antworten sind anonym, du musst deinen Namen also nicht auf das Arbeitsblatt schreiben.

Versuch dich an die Lehrperson zu erinnern, die gerade den Raum verlassen hat und vervollständige die Angaben:

Welche Haarfarbe hat die Lehrerin? \_\_\_\_\_

Was für eine Frisur trägt sie heute? \_\_\_\_\_

Welche Augenfarbe hat die Lehrperson? \_\_\_\_\_

Wie klingt ihre Stimme? \_\_\_\_\_

Schätze: Wie groß ist sie ca.? \_\_\_\_\_

Schätze: Wie schwer ist sie ca.? \_\_\_\_\_

Was glaubst du, wie alt die Lehrerin ungefähr ist? \_\_\_\_\_

Trägt sie heute Schmuck? Wenn ja, welchen? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Welche Kleidung trägt die Lehrperson heute? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Welche Farbe, Muster etc. hat ihre Kleidung? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Was für Schuhe trägt die Lehrerin heute? Welche Farbe haben sie? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

In welcher Stimmung ist sie heute? Begründe deine Annahme: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ist dir sonst noch etwas Besonderes aufgefallen? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Arbeitsblatt 2: Die zwölf Geschworenen



*Ein 18-jähriger Junge steht vor Gericht, weil er seinen Vater ermordet haben soll. Die Gerichtsverhandlung ist nicht zu seinen Gunsten gelaufen. Sein Alibi, zum Tatzeitpunkt im Kino gewesen zu sein, kann er nicht beweisen; zwei Augenzeug\*innen berichten, den Mord gesehen bzw. gehört zu haben; der Angeklagte hat sich am Tatabend ein Messer gekauft, welches der Tatwaffe sehr ähnlich ist und behauptet, es verloren zu haben.*

*Zwölf Geschworenen müssen nun ein einstimmiges Urteil (schuldig oder nicht schuldig) fällen. Bei einer Schuldigsprechung wird der Angeklagte zum Tode verurteilt.*

Stell dir vor, du bist ein\*e stille\*r Beobachter\*in im Geschworenenzimmer. Verfolge die Handlung aufmerksam und mach dir Notizen auf einem extra Blatt Papier, wenn etwas (für dich) Wichtiges passiert oder dir etwas auffällt.

Erster Stopp: Wie findest du das Ergebnis der ersten Abstimmung? Begründe:

---

---

---

Erster Stopp: Fändest du es gerecht, wenn das Ergebnis einstimmig gewesen wäre? Begründe:

---

---

---

Zweiter Stopp: Wie findest du den Vorschlag von dem Geschworenen Nr. 8?

---

---

Zweiter Stopp: Was glaubst du, wie die zweite Abstimmung ausgehen wird?

---

---

Dritter Stopp: Notiere dir zuhause, was bisher passiert ist und über welche Argumente und Beweise die Geschworenen gesprochen haben, damit du sie bis zur nächsten Stunde nicht vergisst: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Vierter Stopp: Welche Gefühle hast du nun nach der vierten Abstimmung?

---

---

Fünfter Stopp: Wie erklärst du dir dieses Ergebnis? Was ist in der Zwischenzeit passiert?

---

---

Nach dem Film: Was war das ausschlaggebende Argument zum Schluss?

---

---

---

Nach dem Film: Findest du das Urteil gerecht? Begründe deine Ansicht:

---

---

---

Nach dem Film: Bist du mit dem Ende des Films zufrieden? Warum? Warum nicht?

---

---

---



### Arbeitsblatt 3: Die zwölf Geschworenen – Recht und Zweifel

Im Film wird ein Strafprozess gezeigt. In einem Strafverfahren müssen einige Grundregeln eingehalten werden, damit dieses als korrekt durchgeführt gilt. „Der Anklagegrundsatz besagt, dass es ohne eine Anklage keinen Strafprozess, keine Hauptverhandlung und kein Urteil geben darf (,Wo kein Kläger, da kein Richter‘)“.<sup>578</sup> Ebenso hat der\*die Beschuldigte das Recht auf eine\*n Verteidiger\*in. Wenn er\*sie sich keine\*n Verteidiger\*in leisten kann, wird ein\*e Pflichtverteidiger\*in zur Verfügung gestellt. Der\*Die Verteidiger\*in hat die Pflicht, die\*den Angeklagte\*n bestmöglich zu vertreten, alles vorzubringen, was für die\*den Beschuldigte\*n günstig ist und, falls nötig, an Zeug\*innen und Beweisen Kritik zu üben. Es dürfen nur solche Tatsachen als Beweise vor Gericht angeführt werden, die als bewiesen gelten. Des Weiteren ist die Laienbeteiligung, das ist die Mitwirkung von Geschworenen oder Schöffen, eine demokratische Errungenschaft, die das Strafverfahren gerechter machen soll. Die Herstellung der Öffentlichkeit ist ebenfalls einer der fundamentalen Grundsätze des Strafverfahrens.<sup>579</sup>

***Wie werden diese Grundregeln des Strafprozesses im Film umgesetzt? Erfolgt der Ablauf des Verfahrens korrekt oder gibt es deiner Meinung nach etwas zu bemängeln?***

Das Bundesministerium für Justiz in Österreich äußert sich zur Pflicht von Geschworenen folgendermaßen: „Schöffen und Geschworene sind Richter. Sie wirken an der Strafgerichtsbarkeit mit und üben gemeinsam mit den Berufsrichtern staatliche Hoheitsrechte aus. Als Richter sind sie unabhängig; das bedeutet, dass sie bei ihrer richterlichen Tätigkeit keinen Weisungen unterliegen und dass ihnen niemand Anordnungen erteilen kann, den (oder die) Angeklagten freizusprechen oder zu einer bestimmten Strafe zu verurteilen. Unabhängigkeit heißt also Freiheit in der Entscheidungsfindung. Das Gesetz garantiert diese Freiheit. Es kann aber nicht verhindern, dass Vorurteile oder die sog. ‚öffentliche Meinung‘ einen Einfluss auf die Entscheidungsfindung haben. Jeder Schöffe und jeder Geschworene muss sich daher selbst darum bemühen, ohne Voreingenommenheit und ohne vorgefasste

---

<sup>578</sup> Bundesministerium für Justiz: „Schöffen und Geschworene in Österreich“. In: *Die österreichische Justiz*. <https://www.justiz.gv.at/home/service/publikationen/schoeffen-und-geschworene-in-oesterreich~2c9484852308c2a601240a53762107de.de.html>, 2015, zuletzt abgerufen am 30.04.2021, 4.

<sup>579</sup> Vgl. Detlef Horster: *Rechtsphilosophie*. Stuttgart: Reclam 2014, 89f.

Meinung an die Strafsache heranzugehen, damit ausgewogen und nach objektiven Maßstäben geurteilt wird. [...] Alle Richter, auch die Schöffen und Geschworenen, sind an das Gesetz gebunden. Sie dürfen also nicht ‚nach Gefühl‘ oder einem nicht näher bestimmbareren Gerechtigkeitsempfinden entscheiden, sondern müssen die von unserer Gesellschaft (vom Gesetzgeber, also vom Parlament) aufgestellten Regeln vollziehen. Was in den Gesetzen vorgeschrieben wird, darf nicht willkürlich gebeugt oder einfach nicht angewendet werden! [...] Schöffen und Geschworene tragen eine hohe Verantwortung. Sie sind vom Gesetz zur Mitwirkung an den Strafprozessen berufen, in denen die strengsten Strafen verhängt werden können, die unsere Rechtsordnung kennt. [...]“<sup>580</sup>

***Haben die Geschworenen im Film deiner Meinung nach ihre Pflichten erfüllt? Haben sie die Verantwortung, die ihnen aufgetragen wurde, wahrgenommen und dementsprechend gesetzeskonform gehandelt?***

Einen weiteren wichtigen Grundsatz stellt die Unschuldsvermutung dar, die besagt, dass jede Person, die einer Straftat angeklagt ist, bis zum gesetzlichen Beweis ihrer Schuld als unschuldig gilt.<sup>581</sup> „Es gibt aber Fälle, bei denen auch nach dem umfangreichsten Beweisverfahren offen geblieben ist, wie sich etwas wirklich zugetragen hat. Dann ist der Grundsatz ‚Im Zweifel für den Angeklagten‘ heranzuziehen. Die Richter müssen also von der für den Angeklagten günstigeren Möglichkeit ausgehen und diese ihrer Entscheidung zugrunde legen. Das muss so sein, weil ansonsten die Gefahr bestünde, dass ein Unschuldiger verurteilt wird. Gerade das darf aber in einem demokratischen Rechtsstaat auf keinen Fall das Ergebnis eines Strafverfahrens sein!“<sup>582</sup>

***Welche Bedeutung haben die Unschuldsvermutung bzw. der Zweifelsatz im Film? Nenne Beispiele. Welche Rolle spielt die Wahrheit? Welche Geschworenen sind daran interessiert, der Wahrheit auf die Spur zu kommen? Finden die Geschworenen die Wahrheit heraus?***

---

<sup>580</sup> Bundesministerium für Justiz: „Schöffen und Geschworene in Österreich“, 1ff.

<sup>581</sup> Vgl. Horster: *Rechtsphilosophie*, 88.

<sup>582</sup> Bundesministerium für Justiz: „Schöffen und Geschworene in Österreich“, 5.

## Arbeitsblatt 4: Zitate

*Zweifel und die Suche nach der Wahrheit und Erkenntnis spielen in der Philosophie seit jeher eine bedeutende Rolle und sind für viele Philosoph\*innen allgegenwärtig. Lest euch die folgenden Zitate durch und erläutert, welche Ansichten die Philosophen vertreten, was sie damit meinen könnten und ob ihr ihnen zustimmen könnt. Begründet eure Meinung.*

Sokrates (469-399 v. Chr.) nach der Begegnung mit einem Politiker: „Als ich ihn verließ, erwog ich daher bei mir, daß ich jedenfalls diesem Menschen an Klugheit überlegen sei; denn etwas wirklich Wichtiges scheint keiner von uns beiden zu wissen, doch er glaubt etwas zu wissen, ohne es zu wissen, ich aber, wie ich es denn nicht weiß, glaube es auch nicht. Ich scheine also jedenfalls ihm gegenüber um genau dieses Wenige klüger zu sein, daß ich, was immer ich nicht weiß, auch nicht zu wissen glaube.“<sup>583</sup>

René Descartes (1596-1648): „Der Zweifel ist der Weisheit Anfang.“<sup>584</sup>

Manfred Hinrich (1926-2015): „Zweifel: Erkenntnis-Übungsplatz.“<sup>585</sup>

Voltaire (1694-1778): „Es ist klug und weise, an allem zu zweifeln.“<sup>586</sup>

Émile-Auguste Chartier (1868-1951): „Der Zweifel ist dem Wissen nicht unterlegen, sondern überlegen.“<sup>587</sup>

---

<sup>583</sup> Platon: *Apologie des Sokrates*, 21d. Übersetzung von Ernst Heitsch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014, 9.

<sup>584</sup> Aphorismen: „René Descartes“. In: *Aphorismen*. <https://www.aphorismen.de/zitat/61083>, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

<sup>585</sup> Aphorismen: „Manfred Hinrich“. In: *Aphorismen*. <https://www.aphorismen.de/zitat/79535>, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

<sup>586</sup> Zitate: „Zitate von Voltaire“. In: *zitate.eu*. <https://www.zitate.eu/autor/voltaire-zitate/103325>, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

<sup>587</sup> Buboquote: „Émile-Auguste Chartier“. In: *Buboquote*. <https://www.buboquote.com/de/zitat/3389-alain-der-zweifel-ist-dem-wissen-nicht-unterlegen-sondern-uberlegen>, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

Martin Buber (1878-1965): „Der Zweifel gehört zur echten Fruchtbarkeit, man muß durch ihn hindurch, es geht kein anderer Weg als dieser gefahrvolle in die große Gewißheit.“<sup>588</sup>

Arthur Schopenhauer (1788-1860): „Die Wahrheit kann warten: denn sie hat ein langes Leben vor sich.“<sup>589</sup>

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831): „Nicht die Neugierde, nicht die Eitelkeit, nicht die Betrachtung der Nützlichkeit, nicht die Pflicht und Gewissenhaftigkeit, sondern ein unauslöschlicher, unglücklicher Durst, der sich auf keinen Vergleich einläßt, führt uns zur Wahrheit.“<sup>590</sup>

Friedrich Nietzsche (1844-1900): „Überzeugungen sind gefährlichere Feinde der Wahrheit als Lügen.“<sup>591</sup>

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): „So wie es keine so klare Wahrheit giebt, welche man nicht bestreiten kann, so giebt es auch keine so grobe Lüge, welche man nicht mit einem falschen Grund unterstützen könnte.“<sup>592</sup>

---

<sup>588</sup> Zitate: „Zitate von Dr. Martin Buber“. In: *zitate.eu*. <https://www.zitate.eu/autor/dr-martin-buber-zitate/39267>, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

<sup>589</sup> Arthur Schopenhauer: *Über den Willen in der Natur*. Frankfurt am Main: Sigmund Schmerber 1836, Einleitung.

<sup>590</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel: *Briefe von und an Hegel*. Hg. v. Hoffmeister, Johannes. Hamburg: Felix Meiner 1977, 168.

<sup>591</sup> Friedrich Nietzsche: *Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister*. München: Goldmann 1999, 1. Band, Neuntes Hauptstück, 483.

<sup>592</sup> Jean-Jacques Rousseau: „Brief an Erzbischof Beaumont vom 18. November 1762“. In: Jean-Jacques Rousseau: *Ausgewählte Briefe*. Übersetzung von Fr. Wiegand. Hildburghausen: Verlag des Bibliographischen Instituts 1872.



## Arbeitsblatt 5: Recht und Gerechtigkeit

Lies dir folgende Zitate aufmerksam durch und nimm dazu Stellung:

Der Rechtsphilosoph Gustav Radbruch (1878-1949) hat Folgendes gesagt: „Gemeinwohl – Gerechtigkeit – Rechtssicherheit [sind] [...] die höchsten Ziele des Rechts, aber nicht in schönem Einklang, sondern in scharfem Widerstreit miteinander.“<sup>593</sup> Was könnte er mit dieser Aussage meinen? Stimmst du ihm zu? Warum bzw. warum nicht? Begründe deine Meinung!

---

---

---

---

Der Rechtsphilosoph Ulpian (gest. 223 n. Chr.) hat Folgendes gesagt: „Recht bezieht aber seinen Namen von der Gerechtigkeit her [...] Recht ist die Kunst des Guten und Billigen.“<sup>594</sup> Was könnte er mit dieser Aussage meinen? Stimmst du ihm zu? Warum bzw. warum nicht? Begründe deine Meinung!

---

---

---

---

Der Rechtsphilosoph Ronald Dworkin (1931-2013) berichtet von folgendem Erlebnis: Zu seiner Zeit als Richter am Supreme Court nahm Holmes den jungen Learned Hand in seinem Wagen mit. Als Hand ausstieg, rief er: „Sorgen Sie für Gerechtigkeit, Richter Holmes.“ Holmes fuhr zurück und antwortete: „That’s not my job.“<sup>595</sup> Was könnte er mit dieser Aussage meinen? Stimmst du ihm zu? Warum bzw. warum nicht? Begründe deine Meinung!

---

---

---

---

<sup>593</sup> Norbert Brieskorn: *Rechtsphilosophie*. Stuttgart: Kohlhammer 1990, 48.

<sup>594</sup> Brieskorn: *Rechtsphilosophie*, 40.

<sup>595</sup> Vgl. Horster: *Rechtsphilosophie*, 73.

**Arbeitsblatt 6: Beispiele aus dem Film – Entscheide, ob die Situation aus dem Film gerecht oder ungerecht ist und begründe deine Meinung:**

Ist es gerecht, dass die zwölf Geschworenen über das Schicksal des Angeklagten entscheiden?

---

---

Ist es gerecht, dass die Geschworenen den ganzen Tag in einem kleinen, heißen Raum verbringen müssen und erst gehen dürfen, wenn sie eine Entscheidung getroffen haben?

---

---

Ist es gerecht, dass der Geschworene Nr. 7 wegen der Diskussionen sein Baseballspiel verpasst?

---

---

Ist es gerecht, dass der junge Angeklagte sein Leben lang von seinem Vater geschlagen wurde?

---

---

Ist es gerecht, dass der Geschworene Nr. 10 aufgrund der Herkunft eines Menschen auf dessen Eigenschaften schließt?

---

---

Ist es gerecht, dass die anderen Geschworenen sich von dem Geschworenen Nr. 10 abwenden?

---

---

Ist es gerecht, dass der Angeklagte nur einen Pflichtverteidiger hatte, der sich vermutlich nicht in der Weise eingesetzt hat, wie dies ein\*e eigens ausgesuchte\*r Verteidiger\*in tun würde?

---

---

Ist es gerecht, dass der Angeklagte bei einer Schuldigsprechung zum Tode verurteilt wird?

---

---

Ist es gerecht, dass der Geschworene Nr. 3 so lange auf der Schuldigkeit des Jungen besteht?

---

---

**Arbeitsblatt 7: Allgemeine Beispielsituationen – Entscheide, ob die Situation gerecht oder ungerecht ist und begründe deine Meinung:**

Ist es gerecht, dass die 5-jährige Lena früher ins Bett muss als ihr 10-jährige Schwester?

---

---

Ist es gerecht, dass sich bei einer Volksabstimmung die Minderheit der Meinung der Mehrheit beugen muss?

---

---

Ist es gerecht, dass Tim die Matheschularbeit mitschreiben muss, obwohl er einen Gipsarm hat?

---

---

Ist es gerecht, dass Familie Müller ihre Katze ins Tierheim gibt, weil sie in eine Großstadt zieht?

---

---

Ist es gerecht, dass es in Asien Erdbeben und Tsunamis gibt und in Österreich nicht?

---

---

Ist es gerecht, dass eine gutaussehende Person bei einer Jobbewerbung bevorzugt wird?

---

---

Ist es gerecht, dass ein Löwe eine Gazelle frisst?

---

---

Ist es gerecht, dass Herr Rolf sein Ersparnes nicht an Wohltätigkeitsorganisationen spendet, sondern es seinen Enkelkindern schenkt?

---

---

Ist es gerecht, dass Fatou in der U-Bahn komisch angeschaut wird, weil sie eine dunkle Hautfarbe hat?

---

---



## Arbeitsblatt 9: Die zwölf Geschworenen

Charakterisiere die zwölf Geschworenen: Wie verhalten sie sich in der Gruppe? Beteiligen sie sich an der Diskussion? Wenn ja, wie? Welche Gründe bringen Sie für Ihre Meinung vor? Warum ändern sie ihre Meinung?

Geschworener	Verhalten	Diskussionsbeteiligung	Meinung + Gründe	Meinungsänderung, weil
Nr. 1 				
Nr. 2 				
Nr. 3 				
Nr. 4 				
Nr. 5 				
Nr. 6 				

Nr. 7				
				
Nr. 8				
				
Nr. 9				
				
Nr. 10				
				
Nr. 11				
				
Nr. 12				
				

Welche Geschworenen argumentieren deiner Meinung nach am schlüssigsten und konsequentesten? Warum?

---



---

## Arbeitsblatt 10: Die zwölf Geschworenen

Mach dir möglichst viele Notizen während der Filmsichtung. Schreibe dir zu jedem Geschworenen auf, wie er sich verhält und mit welchen Argumenten er sich an der Diskussion beteiligt.

Geschworener	Notizen
Nr. 1 	
Nr. 2 	
Nr. 3 	
Nr. 4 	
Nr. 5 	
Nr. 6 	

<p>Nr. 7</p> 	
<p>Nr. 8</p> 	
<p>Nr. 9</p> 	
<p>Nr. 10</p> 	
<p>Nr. 11</p> 	
<p>Nr. 12</p> 	

Mit welchem der Geschworenen kannst du dich am ehesten identifizieren? Warum?

---



---

## Unterrichtsreihe: Ethik

### **Das Gedankenexperiment für den Stundeneinstieg in Stunde 1:**

*Stell dir vor, du lebst in einer Welt, in der kaum noch Menschen auf natürliche Weise gezeugt und geboren werden. Der medizinische Fortschritt hat es ermöglicht, dass viele Menschen auf künstliche Weise gezeugt werden. Dabei werden die Eizellen einer Frau mit den Spermien eines Mannes in einem Reagenzglas im Labor befruchtet und anschließend untersucht. Bei diesen Untersuchungen können die Ärzt\*innen Gendefekte feststellen und verändern. Sie können dafür sorgen, dass das Baby später keine schwerwiegenden Krankheiten hat und sie können sogar das Geschlecht, Haar- und Augenfarbe ganz nach den Wünschen der Eltern gestalten. Diese im Labor gezeugten Menschen werden in der Bevölkerung „valid“, also gültig, genannt. Sie sind sehr schön, schlau und gesund, bekommen gute Jobs und sind erfolgreich. Auf der anderen Seite gibt es aber auch Menschen, die noch auf natürliche Weise gezeugt und geboren werden. Sie sind nicht so „perfekt“ wie die generierten Menschen und weisen oft Fehler, Krankheiten und Makel auf. Daher dürfen sie auch manche Berufe nicht ausüben und werden als „in-valid“, ungültig, bezeichnet. Alle Menschen werden permanent mittels Blut-, Urin- oder Speichelprobe getestet und müssen sich mit ihrer virtuellen ID ausweisen.*

*Versuche, dich in die beschriebene Situation hineinzusetzen und dir die Welt genau vorzustellen.*

*Beantworte folgende Fragen: Was wäre, wenn du in so einer Gesellschaft leben würdest? Wie würde sich dein Alltag gestalten? Welche Vor- und Nachteile könnte das Leben in so einer Welt haben? Würdest du gerne in dieser Gesellschaft leben? Warum bzw. warum nicht?*

## Arbeitsblatt 1: Gattaca

Sieh dir den Filmausschnitt aus *Gattaca* aufmerksam an und mach dir Notizen zu den folgenden Fragen:

<b>Fragen</b>	<b>Notizen</b>
Wie sieht die gezeigte Welt aus?	
Welche Farben kannst du erkennen? Was könnten sie bedeuten?	
Welche Figuren kommen vor?	
Wie werden die Figuren dargestellt?	
An welchen Orten spielt die Handlung?	
Was hörst du auf der Tonebene (Sprache, Geräusche, Musik)?	
Fallen dir bestimmte Symboliken auf?	
Welchen Eindruck hast du von der gezeigten Welt?	
Kannst du Vincents Beweggründe und Handlungen verstehen? Begründe	

### Fotos der sechs Filmfiguren für Stunde 3:



*Abb. 47: Vincent<sup>596</sup>*



*Abb. 48: Jerome<sup>597</sup>*

---

<sup>596</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:20:37.

<sup>597</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:24:25.



*Abb. 49: Anton als Kind*<sup>598</sup>



*Abb. 50: Marie Freeman*<sup>599</sup>

---

<sup>598</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:13:41.

<sup>599</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:12:22.



*Abb. 51: Antonio Freeman<sup>600</sup>*



*Abb. 52: Der DNA-Makler German<sup>601</sup>*

---

<sup>600</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:10:09.

<sup>601</sup> *Gattaca*, Timecode: 00:25:15.

## Fotos der fünf Persönlichkeiten für Stunde 4:

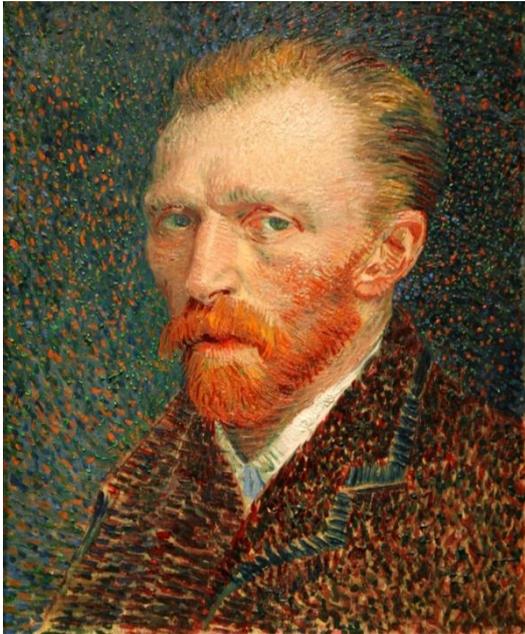


Abb. 53: Vincent van Gogh<sup>602</sup>



Abb. 54: Emily Dickinson<sup>603</sup>

---

<sup>602</sup> Katherine Brooks: „Revealing The Many Faces Of Vincent Van Gogh On His 161st Birthday“. In: *Huffpost*. [https://www.huffpost.com/entry/vincent-van-gogh\\_n\\_5051910](https://www.huffpost.com/entry/vincent-van-gogh_n_5051910), 30.03.2014, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

<sup>603</sup> American Poetry and Poetics: „Emily Dickinson“. In: *American Poetry and Poetics*. <https://thefarfield.kscopen.org/poetryandpoetics/emily-dickinson/>, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

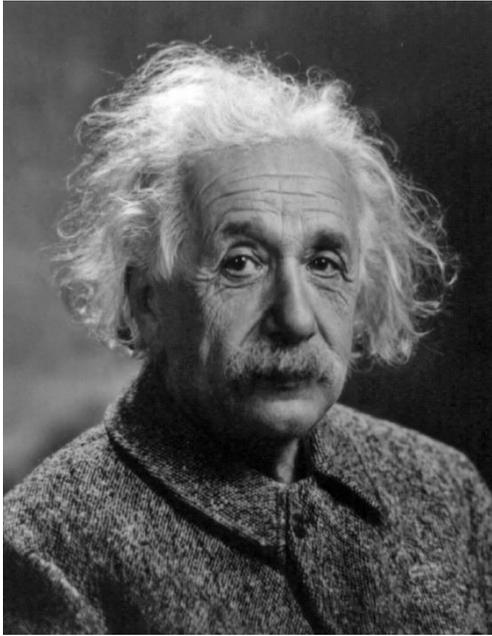


Abb. 55: Albert Einstein<sup>604</sup>



Abb. 56: John F. Kennedy<sup>605</sup>



Abb. 57: Stephen Hawking<sup>606</sup>

---

<sup>604</sup> Cool Kid Facts: „Albert Einstein Facts for Kids“. In: *Cool Kid Facts*, <https://www.coolkidfacts.com/albert-einstein-for-kids/>, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

<sup>605</sup> Jennifer Llewellyn; Steve Thompson: „John F. Kennedy“. In: *Alpha History*. <https://alphahistory.com/coldwar/john-f-kennedy/>, 02.10.2018, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.

<sup>606</sup> Redacción kal: „Muere Stephen Hawking a los 76 años de edad“. In: *Chilango*. <https://www.chilango.com/ciudad/muere-stephen-hawking/>, 13.03.2018, zuletzt abgerufen am 04.05.2021.



## Abstract

Diese Arbeit setzt sich mit dem anschaulichen Philosophieren mithilfe von Filmen auseinander und möchte aufzeigen, wie wertvoll und gewinnbringend der Einsatz des Mediums Film im Philosophieunterricht sein kann. Während eine Verbindung von Film und Philosophie bereits seit dem 20. Jahrhundert durch die Beschäftigung diverser Philosoph\*innen mit dem Medium und dessen philosophischer Relevanz besteht, wird von Filmen im Philosophieunterricht nur selten Gebrauch gemacht. Das liegt unter anderem daran, dass viele Lehrpersonen sich unsicher bezüglich des Lerneffekts, der didaktischen Umsetzung und der Einbettung von Filmen in philosophische Themenbereiche sind. Diese Arbeit möchte dazu beitragen, diese Lücken zu füllen, indem in einem ersten Teil theoretisch illustriert wird, wie Medien im Allgemeinen und Filme im Besonderen für das Philosophieren mit Schüler\*innen nützlich sein können. Im zweiten Teil werden vier Filme vorgestellt. Der Klassiker *Die zwölf Geschworenen* und der Science-Fiction Film *Gattaca* werden im praktischen Bereich der Arbeit analysiert und auf ihren philosophischen Gehalt hin untersucht, ehe jeweils eine Unterrichtsreihe zu einem spezifischen philosophischen Themengebiet geplant und ausgearbeitet wird. Die moderneren Filme *Inception* und *Ex Machina* werden in aller Kürze vorgestellt und mit Anregungen für den Einsatz im Philosophieunterricht versehen. Die Arbeit möchte auf diesem Weg über das anschauliche Philosophieren mit Filmen aufklären und sowohl Potenziale als auch Risiken und Grenzen aufzeigen. Die konkreten Unterrichtsbeispiele sollen das filmische Philosophieren in der Praxis veranschaulichen und zu einer Verbreitung der Methode beitragen. Sowohl im theoretischen als auch im praktischen Teil zeigt die Arbeit auf, wie der Einsatz von Filmen die Schüler und Schülerinnen in ihrem Denken, Reflektieren und Philosophieren unterstützen, stimulieren und anregen kann.