

XXIII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie
28. September - 2. Oktober 2014, Münster

Sektion *Didaktik der Philosophie*

**Audiovisuelle Essays von Alexander Kluge
im Philosophieunterricht – »Verflüssigung« des
Zusammenhangs *Geschichte-Gesellschaft-Geltung***

Florian Wobser

Münstersches Informations- und Archivsystem multimedialer Inhalte (MIAMI)
URN: urn:nbn:de:hbz:6-12319383449

Florian Wobser

Gymnasiallehrer der Fächer Philosophie und Deutsch
Promovend & Lehrbeauftragter (Universität Rostock)

Audiovisuelle Essays von Alexander Kluge im Philosophieunterricht - »Verflüssigung« des Zusammenhangs *Geschichte-Gesellschaft-Geltung*

XXIII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Philosophie *Münster 2014*
Sektion: Didaktik der Philosophie *Dienstag, 30/09/2014, 14:45-15:15 Uhr, VSH 17*

Gliederung:

- 1) **Einleitendes zu Alexander Kluges Medienpraxis**
 - 2) **»Verflüssigung«
- »ästhetisches« Prinzip zwischen kritischer Theorie aus Frankfurt und Frankreich**
 - 3) **Audiovisuelle Essays von Kluge
als Mittel »transformatorischer Bildungsprozesse« (H.-C. Koller)**
 - 4) **Aspekte der philosophiedidaktischen Relevanz der Essays von Kluge**
-

1) Einleitendes zu Alexander Kluges Medienpraxis¹

In einem der bekanntesten Kinofilme Alexander Kluges sorgt „Die Patriotin“ (1979) Leni Peickert (Hannelore Hoger) für eine paradigmatische Szene: auf einem SPD-Parteitag unterbreitet die Geschichtslehrerin Mitgliedern beiläufig ihr *eigensinniges* Anliegen, dass sie sich „bessere“ Schulbücher zur deutschen Geschichte wünsche. Auf die verduzte Rückfrage einer Gesprächspartnerin, ob – und wenn ja, wie – diese schulischen Medien noch auf dem Parteitag selbst erstellt werden sollten, erwidert Peickert ad hoc, dass dieser Ort vielmehr der richtige sei, um zuerst die Geschichte zu verändern, was die Prämisse ihres Wunsches sei... Geschichte stellte immer schon ein entscheidendes Bezugsphänomen für Kluge dar; sei es in seinen Filmen oder in seiner Literatur – meine Beschäftigung mit Kluge wiederum basiert auf der Überzeugung, dass dies immer in bildungstheoretischer Hinsicht geschah/geschieht und speziell für die mit dem Soziologen Oskar Negt gemeinsam verfassten theoretischen Abhandlungen „Öffentlichkeit und Erfahrung“ (1972), „Geschichte und Eigensinn“ (1981) und „Maßverhältnisse des Politischen“ (1992) sowie für die audiovisuellen Kulturmagazine von Kluge im TV (seit 1988) bzw. Web (seit 2009) zutrifft. In ihrer Theorie entwerfen Kluge und Negt einen »Zusammenhang« aus massenmedial geforderten »Gegenproduktionen«, anthropologischem »Eigensinn« und politischem »Unterscheidungsvermögen«, der als eine implizite Bildungstheorie in emanzipatorischer Hinsicht gedeutet werden kann. Das Theorie

¹ Bei diesem Aufsatz handelt es sich um die – bewusst abweichende und erweiterte – schriftliche Variante meines am 30/09/2014 in der Sektion *Didaktik der Philosophie* des *XXIII. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Philosophie* in Münster gehaltenen halbstündigen Vortrags (dieser bezog sich wiederum primär auf die Abschnitte **3**) und **4**).

und Medienpraxis korrelativ² verknüpfende formale Konzept ist die Montage, wobei Kluges audiovisuelle Formate multisensorischen Radikalisierungen der bereits in „Geschichte und Eigensinn“ vorgeführten Montagetechnik gleichen. Hatten im über 1000 Seiten umfassenden Buch rätselhaft eingestreute Text-Bild-Relationen die Phantasie der Leserinnen provoziert, so beanspruchen die häufig überraschenden Verknüpfungen *zwischen* vielfältig variierenden Bildern bzw. Filmen und Tönen bzw. Musik etc. in Kluges Kulturmagazinen ihre Geltung. Ästhetisches überformt jetzt Historisches.

Das Zusammenspiel aus Montage und Phantasie kann mit Kluge und Negts Theorem der »Verflüssigung« philosophisch in einem »Dazwischen«³ aus Einflüssen von u.a. Adorno und vor allem Benjamin, von der Avantgarde sowie von Derrida bzw. Deleuze und Guattari umschrieben werden. *Montage* ist hierbei sowohl als *visuelle Dialektik* ohne Synthese als auch mittels poststrukturalistischer Konzepte der *différance* bzw. einer *rhizomatischen Heterogenese* zu denken. Im Anschluss an eine kurze Erläuterung⁴ dieses theoretischen Hintergrunds (2) möchte ich im Folgenden wiederum exemplarische Aspekte meiner bildungstheoretischen und philosophiedidaktischen Lesart desselben »Dazwischens« in den Vordergrund stellen. Sie basiert auf der Annahme, dass Kluges ursprünglich vor allem kritischer Bildungsansatz sich verstärkt zu einer – unterrichtspraktisch ebenso interessanten – *ästhetisch-performativen Strategie* gewandelt hat. Im Allgemeinen zielen ich nicht allein auf die lernpsychologischen Vorteile anschaulicher Medien, sondern präferiere ein mediensensibilisiertes Philosophieren, das nicht zuletzt auch *formale* Aspekte beachtet. Das Theorem der »Verflüssigung« bei Kluge wird einerseits – nach Hans-Christoph Koller – mit Möglichkeiten zu »*transformatorischen Bildungsprozessen*« verknüpft (3)). Im Besonderen werde ich mich zugleich nicht auf die von Kluge zumeist produzierten Interviews und Fake-Interviews beziehen⁵, die im Spektrum der Variationen seines Ausdrucks zur diskursiven Seite tendieren. Vielmehr möchte ich einmal versuchsweise die *präsentativen* Aspekte dreier sogenannter audiovisueller Essays von Kluge fachdidaktisch in den Fokus nehmen (4)). Mittels des leitenden Mottos des XXIII. Kongresses der DGPhil im Jahre 2014 in Münster – *Geschichte-Gesellschaft-Geltung* – werde ich hierbei die jeweiligen Fluchtpunkte meiner Argumentation zu einer Perspektive bündeln.

² Auf das Bedingungsverhältnis von Kluges Theorie, Filmen und TV-Beiträgen wurde schon mehrfach verwiesen; vgl. exemplarisch Gnam 2002 146: „Das Arrangement der Kulturmagazine [...] gehorcht einem Ordnungsprinzip, das als Illustration der im »theoretisch-pädagogischen« Werk Kluges ausgebreiteten Einsichten gelten kann.“

³ Vgl. hierzu philosophisch Stollmann 2005; speziell 234 bzw. film- und medientheoretisch Sombroek 2005.

⁴ Ich möchte hierauf nicht verzichten, um philosophische Grundlagen meiner bildungstheoretischen und fachdidaktischen Beschäftigung mit Kluge auszuweisen. Da ich den Zusammenhang der »Dialektik der Signifikanz« aber im vorliegenden Text allein andeuten kann, sei für dessen detaillierteren Nachvollzug auf die Publikation meiner im Jahre 2015 abzuschließenden Dissertation mit dem Arbeitstitel *Interviews und audiovisueller Essayismus Alexander Kluges. Ein ästhetisches Bildungsprojekt und seine didaktische Relevanz für schulisches Philosophieren* – an der ich unter Betreuung von Herrn Prof. Dr. H. Hastedt in Rostock arbeite – verwiesen.

⁵ Zu (Fake-)Interviews Kluges vgl. hingegen meine Ausführungen in der ZDPE in: Wobser 2014.

2) »Verflüssigung« – »ästhetisches« Prinzip zwischen kritischer Theorie aus Frankfurt und Frankreich

Ausgehend von Heraklit kann das *Fließen* als wirkmächtige philosophische Metapher begriffen werden.⁶ Beeinflusst durch die (Neo-)Avantgarde richten Kluge und Negt selbst ihre Substantivierung »Verflüssigung« aktivisch gegen jegliche Formen der Statik und ihrer unerwünschten historischen, gesellschaftlichen bzw. normativen Effekte. Sie denken zwar im Sinne der frühen Frankfurter Schule gegen den umfassenden Verblendungszusammenhang, tun dies aber irgendwo zwischen »*élan vital*« (Bergson) und »*esprit comédial*«.⁷

Dieses Spielerische der Philosophiearbeit – gerade die kritische nimmt daran teil – ist die Bedingung für die »Verflüssigung« [...] der autoritativen Anordnung der Dinge [...]. Die Arbeitsweise der Sinne antworten darauf. Es gibt einen materialistischen Instinkt, dieses übermächtige Realitätsgebilde zu anarchisieren, das Übermächtige in Witz zu zerlegen. Wenn Brecht [...] Dialektik als »Witz der Sache« definiert, dann ist dieser Witz [...] Entdeckungen der Disproportionen in der Sache selber. Es ist eine elementare Wahrnehmungsweise: Komik, freie Assoziation, Erinnern, Antizipieren. Der Gegensatz heißt Schreckensstarre, Fixierung, Gefühlsballung, Dummsein.⁸

In diesem Sinne richtet sich »Verflüssigung« nicht zuletzt gegen eine jede rigorose Dialektik, sei es auch eine negative im Sinne Adornos.⁹ Letzterer hatte zuvor wiederum den mit Brecht kooperierenden Benjamin mehrfach erfolglos zum »Durchdialektisieren« seiner ästhetischen Überlegungen aufgefordert und sich indirekt auch gegen die Praxis der Montage verwehrt.¹⁰ Indem Kluge und Negt selbst in „Geschichte und Eigensinn“, d.h. in einer gewissermaßen essayistischen Abhandlung¹¹, ihrem *Eigensinn* durch irritierende Montagen formal Ausdruck verleihen und sich auf »Verflüssigung« berufen, pflichten sie folglich weniger Adorno (auch nicht Habermas¹²), sondern am ehesten Benjamin bei. Letzterer hatte mit einem Blick auf das frühe Kino und dessen Montagetechniken eine *visuelle* Dialektik konzipiert¹³, die letztlich

⁶ Vgl. zum metaphorologischen Hintergrund meiner folgenden Ausführungen Stegmaier 2007.

⁷ Vgl. neben Stollmann 2002 und Schulte 2005 auch die Erläuterungen in: Böhringer 2000 25 [Hervorhebungen – F.W.]: „Humor heißt eigentlich Saft. Im Sinne der alten medizinischen Säftelehre war Humor die Stimmung, die Mischung der Säfte im Körper. Die Säfte aber *verflüssigen* feste Gegensätze und Widersprüche: *Fluxus*.“

⁸ Negt/Kluge 1981 96f. Fn 9.

⁹ Adorno hatte bereits in der „Negativen Dialektik“ geschrieben: „Philosophie ist das Allerernsteste, aber so ernst wieder auch nicht.“ (Adorno 1992 26). Diesbezüglich überbieten Negt/Kluge die Auffassung Adornos von Ernst – durch Komik/Humor. Sie entziehen sich hiermit auch Adornos negativer Dialektik.

¹⁰ Bis in seine – erst postum veröffentlichte – „Ästhetische Theorie“ bleibt Adorno seiner Haltung gegen die Praxis der Montage treu; vgl. Adorno 1993 72f. bzw. 90ff.

¹¹ Der dialektisch eingebundenen Form des Essays hatte Adorno mindestens „Affinität zum Bild“ zugestanden. Deren Produktion erfordere eine Rezeptionsweise, die u.a. auf der „Spontaneität subjektiver Phantasie“ beruhe; Benjamin wiederum war nach Adornos Auffassung „der unerreichte Meister“ dieses essayistischen Ausdrucks; vgl. hierzu Adorno 1981 32; 11 und 20 [für die letzten drei Zitate].

¹² Habermas nutzt den Begriff einer Verflüssigung adjektivisch, indem er einen emanzipatorischen „Zustand der Dauerrevision verflüssigter, d.h. reflexiv gewordener Traditionen“ (Habermas 1981 399) als Ziel nennt. Schon seit „Öffentlichkeit und Erfahrung“ hatten sich Negt/Kluge jedoch gegen Vorformen des diskursethischen Konzepts von Habermas gewandt und sich selbst vielmehr auf die frühere Kritische Theorie bezogen.

¹³ Die Instantanität der »Dialektik im Stillstand« findet bei Benjamin im »Bild« ihren Ausdruck; im unvollendeten „Passagen-Werk“ fordert Benjamin sogar, dass das „bildschaffende Medium“ des Menschen mittels der Montage erregt werden solle, um die „[p]ädagogische Seite des Vorhabens“ zwecks höherer dialektischer Anschaulichkeit nicht zu vernachlässigen; vgl. Benjamin 1991e 571 [für die letzten zwei Zitate] bzw. 575 [zum Kontext].

weniger auf diskursive Begriffe abzielt¹⁴ und vielmehr mittels ihrer *präsentativen Denkbilder* anschaulich und eindringlich an die Phantasie ihrer Rezipienten appelliert.¹⁵

Benjamin denkt seine visuelle Dialektik als die „Gestaltung des Zusammenhanges, in dem das Einmalig-Extreme mit seinesgleichen steht“¹⁶ und führt quasi-phänomenologisch das Intelligible und Empirische in einer Art „Leibraum“¹⁷ zusammen. Diese Denkbewegung besitzt wiederum Affinitäten zu poststrukturalistischen Motiven, die simultan mit Kluge und Negts Strategie der »Verflüssigung« aufkommen. Derrida beansprucht – nach Saussure – für die Unterwanderung des Signifikats und performative Affirmation signifikanter Spuren eine »Quasi-Transzendentalität«, die als *differenzielles Oszillieren* zwischen Materialismus und Idealismus *semiotischen Ausdruck* gewinne.¹⁸ Speziell u.a. Leibniz, Spinoza, Nietzsche folgend denkt wiederum Deleuze *solche* Differenzierungen *selbst* mittels dynamischer Konzepte wie etwa einer »Falte«.¹⁹ Mit Guattari konzipiert Deleuze asignifikante Bilder, um ein radikales, ein sich permanent *ereignendes Bild* des Philosophierens in seiner »Immanenz« zu entwerfen. Solch ein philosophisches Bild stellen jeweils das »Rhizom« bzw. das »Gefüge« dar, die beide selbst ein *Ausdruck des Mannigfaltigen* sind und nach dem Prinzip der additiv verknüpfenden „Konjunktion ‘und... und... und...’“ funktionieren.²⁰

Kluge und Negts »Spielerisches der Philosophiearbeit« kann folglich mit Benjamins visueller Dialektik und zugleich mit Derridas Bejahung eines Spiels der Signifikanz ohne Ursprung und Präsenz²¹ sowie mit Deleuze und Guattaris Aktualisierungen des Virtuellen²² verknüpft werden. Diese »Verflüssigung« samt ihrer Methode der *Montage* verweist auf die Unvermitteltheit dialektischer Bilder zwischen Subjekt und Objekt, Spuren im Dazwischen

¹⁴ In diesem Sinne folgt Adorno letztlich Hegel, der seinen Akzent stets auf die »Arbeit des Begriffs« gelegt hatte. Stegmaier verweist aber darauf, dass die absolute Idee bei Hegel selbst *flüssig* sei; vgl. Stegmaier 2007 110ff.

¹⁵ Sprache umfasst nach Benjamin einen mimetischen Speicher voller „Vexierbilder“ (vgl. Benjamin 1991e 208) und Menschen sieht er in einem „hundertprozentigen Bildraum“ (vgl. Benjamin 1991d 309), woraus erzählerische Miniaturen mit philosophischem Gehalt resultierten, die Benjamin mehrfach als seine »Denkbilder« bezeichnet. Die solche »Denkbilder« eröffnende Instanz der Phantasie gilt als Gabe, „im unendlich Kleinen zu interpolieren, jeder Intensität als Extensivem ihre neue gedrängte Fülle zu erfinden, kurz, jedes Bild zu nehmen, als sei es das des zusammengelegten Fächers, das erst in der Entfaltung Atem holt“ (Benjamin 1991a 117).

¹⁶ Benjamin 1991a 215.

¹⁷ Benjamin 1991d 309.

¹⁸ Die »Quasi-Transzendentalität« geht auf Derridas Konzeption einer Urschrift zurück; vgl. Derrida 1994 99-114 bzw. entsprechende Erläuterungen in Bennington/Derrida 1994 274ff. Zur an Benjamins »Leibraum« erinnernden unmittelbaren Stiftung der »leibhaftigen« Referenten durch »hypermimetische« Signifikanten vgl. Derrida 1994 403 bzw. zur »paradoxen Verleiblichung« bei und in Derridas Lektüre von Marx vgl. Derrida 2004 173ff.

¹⁹ Vgl. hierzu exemplarisch Deleuze 2012 28.

²⁰ Deleuze/Guattari 1997 41. Die häufig in Anspruch genommene »Immanenz« bei Deleuze/Guattari erinnert an Benjamins »Gestaltung des Zusammenhanges zwischen Intelligiblem und Empirischem«; Rölli spricht bei Deleuze ausdrücklich von einem »transzendentalen Empirismus« (vgl. Rölli 2012). Zu den beiden Bildern eines »Rhizoms« bzw. »Gefüges« vgl. hingegen Deleuze/Guattari 1997 11-42 bzw. 695-710. Kluge selbst bringt den früher offenbar von Benjamin entliehenen Begriff des Zusammenhanges im Kontext seiner späteren Medienpraxis auch mit dem »Rhizom« in Verbindung; vgl. hierzu Kluge 2012 38.

²¹ Vgl. hierzu Derrida 1976a; speziell 441.

²² Das Begriffspaar Aktuelles/Virtuelles bildet bei Deleuze/Guattari einen radikal am Ereignis ausgerichteten Hintergrund ihres gesamten Denkens; vgl. Deleuze 2007 bzw. die entsprechenden Erläuterungen in: Ott 2007.

der Signifikanten – nach Derrida eine „gleitende Bewegung“ – und Versuche von Deleuze und Guattari, in „flüssigem oder gasförmigem Zustand schreiben“ und denken zu wollen.²³ Diese von mir sogenannte »Dialektik der Signifikanz« von Kluge und Negt steht folglich auch zwischen Konzepten einer kritischen Theorie aus Frankfurt und Frankreich.

Konsequenter Ausdruck erhält die »Dialektik der Signifikanz« durch die Montagen in den audiovisuellen Kulturmagazinen Kluges, deren Präsentationsstil speziell bezüglich der audiovisuellen Essays sehr treffend mittels einer »*montage sauvage*« beschrieben wurde.²⁴ Bilder, Filme, Töne, Musik, Schrift, Illustration etc. sorgen formal für dynamische Semiosen, die auf ästhetisch-performative Weisen an die Phantasie(n) der Rezipientinnen appellieren. Präsentative und diskursive Aspekte sind *permanent zu unterscheiden und fallen oft zusammen*. Die Kulturmagazine Kluges folgen letztlich sogar thematisch dem »ästhetischen« Prinzip der »Verflüssigung«, indem sie u.a. künstlerische, wissenschaftliche und philosophische Elemente in einen Zusammenhang montieren; insgesamt sind Kluges massenmediale Formate mit Deleuze und Guattari »*televisuelles Denken*«. ²⁵

3) Audiovisuelle Essays von Kluge als Mittel »transformatorischer Bildungsprozesse« (H.-C. Koller)

Die durch mannigfaltige Montagen erreichte »Verflüssigung« generiert folglich bei Kluge theoretisch wie medienpraktisch das »Dazwischen« einer »Dialektik der Signifikanz«. Dass dieses Prinzip der »Verflüssigung« hier – bloß – als ein »ästhetisches« markiert wird, soll andeuten, dass Kluge vom Scheitern der transzendentalen Urteilskraft ausgeht²⁶, so dass »ästhetisch« weder objektiv noch ästhetisch im Sinne von Kant bedeuten kann. Während der Umgang mit diesem – mittels theoretischer Trennungen und Verbindungen zwischen Kant, Hegel, Marx, Freud sowie Frankfurtern und Franzosen erzielten – Befund in „Geschichte und Eigensinn“ noch als Desiderat benannt worden war, beansprucht Kluge für seine Montagen in Filmen und Kulturmagazinen eine *ästhetisch-performative Strategie*.²⁷

²³ Derrida 1976b Fn 34 sowie Deleuze 1993 195 [für die letzten zwei Zitate]. Sowohl die philosophische Strategie Derridas als auch die Deleuze/Guattaris weist hierdurch Nähe zur einer »radikalen Essayistik« auf.

²⁴ Vgl. hierzu die Beschreibungen von Barg 1995 113 bzw. Schulte 1999 14.

²⁵ Diese Lesart geht über die Deutung des Habitus von Kluge als televisueller Intellektualität (vgl. Lämmle 2013) hinaus und öffnet seine Medienpraxis zum Zusammenhang zwischen Benjamins *visueller Dialektik* sowie einer auf Erfindungen bzw. Konstruktionen beruhenden und philosophische Konzepte, wissenschaftliche Funktive bzw. künstlerische Perzepte/Affekte integrierenden »Immanenz« des Denkens und dessen *rhizomatischer Heterogenese* bei Deleuze/Guattari (vgl. hierzu Deleuze/Guattari 2003 234ff.). Zu erweitern und differenzieren ist dieser Blick auf Kluges Kulturmagazine mittels der Kino-Philosophie von Deleuze, der ausgehend von Bergson sowohl das »montierte Bewegungsbild« als auch das »denkende Zeitbild« betrachtet (vgl. Deleuze 1997a/b). Derrida setzt die *différance* übrigens an entlegener Stelle und in einem bildungstheoretischen Kontext ebenfalls – indirekt – zu der filmischen Montage in Beziehung (vgl. Derrida; Stiegler 2006 73ff.).

²⁶ Vgl. hierzu Negt/Kluge 1981 1086ff.

²⁷ Vgl. die medientheoretische Text-Sammlung Kluges, in der er u.a. einen emphatischen, nicht transzendentalen, Zusammenhang zwischen der Technik der Montage sowie Kants Ästhetik suggeriert; Kluge 2011; speziell 25f.

Dass letztere als »Verflüssigung« rezeptiver und produktiver Aspekte auch *bildungstheoretisch* begriffen werden kann, soll im Folgenden mit Hilfe von Koller erläutert werden.

Koller geht in seiner Abhandlung „Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ aus dem Jahre 2012 von Humboldts Bildungs- und Sprachphilosophie aus. Das übernommene Ziel dieser traditionellen idealistischen Bildung, wonach der „wahre Zweck des Menschen [...] die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“²⁸ ist, wird mit Humboldts Reflexionen zu pluralistischen und heterogenen Sprachvermögen der Menschen zusammen gedacht und auf Anlässe sowie sprachliche Gestaltungspotenziale hin befragt. Indem Koller zunächst festhält, dass Bildung immer dann geschieht, sobald „ein Scheitern oder ein krisenhaftes Ereignis“ innovative Verhältnisse zur *Welt*, zu *Anderen* bzw. zu *sich selbst*, d.h. nicht routinemäßige „Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen“ erfordere, folgt er Humboldt und geht zugleich über ihn hinaus. Koller benennt mit diesen Hinweisen auf Lernprozesse einer höheren Ordnung²⁹ zwischen Bildungsanlässen und ihrer prozessualen Ausgestaltung mittels Sprache auch den Rahmen seiner Abhandlung.³⁰

Mit Blick auf *Krisen* als Ausgangsmomente jeglicher Bildung stellt Koller Humboldts Überlegungen *erstens* in einen *hermeneutisch-phänomenologischen Horizont*, der sich nicht allein durch die Bezüge auf mehrere Autoren als ein dynamischer erweist. Koller beruft sich mit G. Buck und B. Waldenfels auf einen der Dialektik zuneigenden Hermeneutiker und einen durch Poststrukturalisten beeinflussten Phänomenologen. Koller erfasst hierbei jeden *Anlass* zur Bildung als *defiziente Erfahrung*, die Buck – Husserl kritisch folgend – als *negativ* begreift und Waldenfels – Husserl überschreitend – durch ein außer-ordentliches *Fremdes* erläutert.³¹ Irritationen durch enttäuschte Erwartungen, etwa bezüglich wahrgenommener Phänomene, münden in Erfahrungen einer »Schwelle«, in der auf das jeweilige Phänomen eine *produktive*, neue Ordnung stiftende *Antwort* gegeben werden sollte. Während Gadamer Erfahrung noch als »Horizontverschmelzung« zwischen Subjekt und Objekt verstand, steht für Koller am Ende *dieses* Prozesses ein »Wandel« des jeweiligen Horizonts. Eine Art »Vorrang des Objekts« führt hier und jetzt zu einer Responsivität, die Erfahrenes nicht begrifflich fixiert, sondern mittels der Gabe des sprachlichen Ausdrucks auf phänomenologische Weise gelten lässt.³²

²⁸ Zitiert nach: Koller 2012 11 [sic!].

²⁹ Vgl. Koller 2012 15f. [auch für die letzten zwei Zitate].

³⁰ Koller bündelt frühere Überlegungen R. Kokemohrs; vgl. Koller 2012 15ff. bzw. Koller u.a. 2007. Ich beziehe mich auf die – aus meiner Sicht wichtigeren – Abschnitte II und III bei Koller und spare seine Beschreibungen der *Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen* bzw. Überlegungen zur *empirischen Erforschung* von Bildungsmedien aus.

³¹ Vgl. hierzu Koller 2012 71-78 [zu Buck] bzw. 79-86 [zu Waldenfels].

³² Koller löst sich vom kritischen Paradigma der Erziehungswissenschaft, so dass er sich in seiner Bildungstheorie auf Buck und nicht auf Adorno beruft; durch Waldenfels besteht jedoch eine indirekte »Schwelle« zu Benjamin. Denn Waldenfels schließt früh an Benjamins »Quasi-Phänomenologie« an; vgl. Waldenfels 1987 28ff.

Speziell »ästhetische« Krisen sind also mit Koller Anlässe zur „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“³³, die in der Horizontstruktur unserer Erfahrung zu *transformatorischen Bildungsprozessen* führen müsse.³⁴ Während Kluge und Negt im Schlussabschnitt von „Geschichte und Eigensinn“ bereits den Umgang mit Horizontverschiebungen erörterten³⁵, liefern Kulturmagazine und speziell die audiovisuellen Essays Kluges – massenmedial via Privatfernsehen oder *dctp.tv* vermittelt – allerlei *defiziente Erfahrungen*. Derer drei sollen im Folgenden exemplarisch im Fokus einer krisenhaften Betrachtung und Reflexion stehen³⁶, um danach auf Koller und sein Modell der sprachlichen Überwindungen dieser Krisen zurückzukommen.

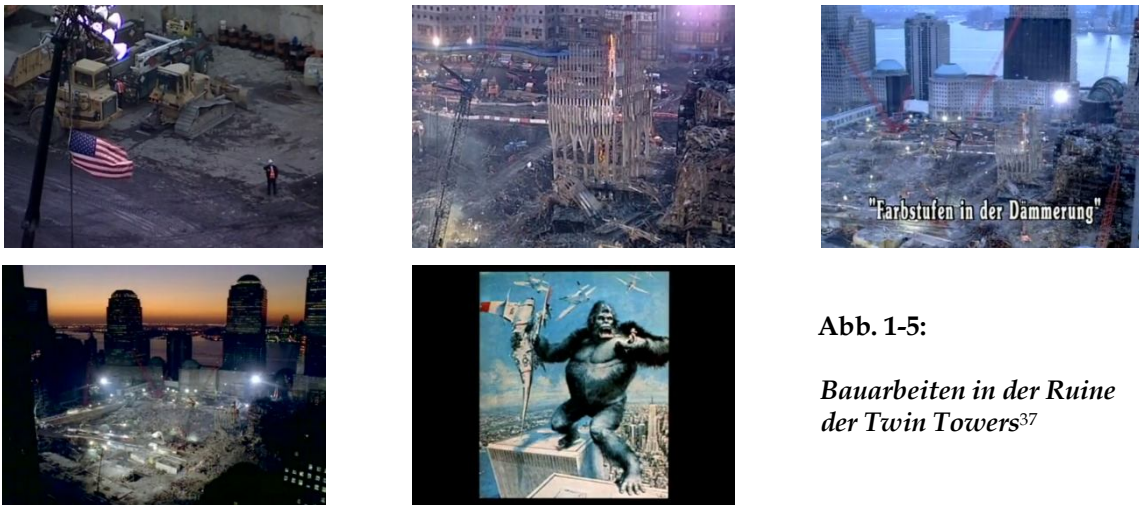


Abb. 1-5:

*Bauarbeiten in der Ruine der Twin Towers*³⁷

Kluges audiovisueller Essay *Bauarbeiten in der Ruine der Twin Towers* (ca. 2') führt im Zeitraffer Abrissarbeiten auf dem Ground Zero in New York vor. Unterlegt ist dieser Beitrag mutmaßlich mit einer kurzen Äußerung eines vor dem kollabierenden WTC flüchtenden Passanten/Journalisten, gefolgt von einem Progressive-Rock-Sound, zu dessen Klimax ein Cartoon-Bild von King-Kong auf dem Gebäude eingeblendet wird, bevor noch einmal kurz die Baustelle präsentiert wird. Gezeigt wird der Ort eines Ereignisses der *Geschichte*, das aus der Sicht des transatlantischen Bündnisses eine terroristische Aggression gegen die westliche

³³ Humboldt zitiert nach: Koller 2012 11.

³⁴ Vgl. Koller 2012 85f.

³⁵ Vgl. Negt/Kluge 1981 1004-1089.

³⁶ Zugunsten der Stringenz des Vortrags und des kompakten Umfangs des hier vorliegenden Aufsatzes habe ich mich für relativ ähnliche Formate entschieden. Die drei hier gewählten Beispiel-Essays von Kluges sind im weiten Spektrum seiner unterschiedlichen Medien am ehesten den sogenannten *Minutenfilmen* zuzuordnen; solche sind nicht nur kurz und verhältnismäßig linear/narrativ, sondern bezüglich der Montagepraxis auch relativ moderat. Im Rahmen meiner Dissertation wiederum betrachte und erörtere ich aber auch audiovisuelle Essays von Kluge, in denen dieser seine Weisen der Schriftbildlichkeit, diverse Split-Screen-Techniken etc. verwendet.

³⁷ Vgl. www.dctp.tv/filme/bauarbeiten-der-ruine-der-twin-towers/ [30/07/2014] bzw. die leicht abweichende Fassung in: Kluge 2009b DVD 2.6. Der Paratext zum Clip auf *dctp.tv* lautet: „Filmaufnahme von Walter Lenertz. Die Baugrube, in der lange Zeit nach der Katastrophe die Bagger und Kräne wühlten, hat sich im Geschichtsbewusstsein der Menschheit eingepägt. Der Zeitraffer zeigt eine Momentaufnahme zwischen 5 und 7pm.“

Gesellschaft war – irritierend wirkt diese Montage der filmischen Dokumentation des banal anmutenden Abrisses im Zeitraffer mit ungewöhnlicher Musik und vor allem die eingefügte Zeichnung von King-Kong. Kluges Essay läuft Gefahr, *geltende* Regeln des Anstandes mit Blick auf die Opfer zu verletzen (zumindest jedoch die Darstellungskonventionen zu 9/11, die geradezu ikonisch die Live-Aufnahmen des Terrorakts aktualisieren).



Abb. 6-8: *Schnee, Lampe, Katze, Welt*³⁸

Ein Insert mit der Aufschrift *Schnee, Lampe, Katze, Welt* (in der Mitte eines Clips von ca. einer Minute Länge) verrät Titel und Inhalt des zweiten ausgewählten Essays von Kluge. Gezeigt wird hier ein geradezu surrealistisches Arrangement: eine elektrische Stehlampe erhellt den Vordergrund einer verschneiten Gartenlandschaft, eine Katze *huscht* im dunklen Hintergrund vorbei und nach dem Insert erscheint dann im Schnee ein erleuchteter Globus, der Rezipienten den indischen Subkontinent darbietet. Musikalisch begleitet wird dies alles, eine *Geschichte*, in der *diese Welt* die *Gesellschaft* ersetzt, durch eine verspielte Komposition für Klavier, die einer rätselhaften Atmosphäre *Geltung* verschafft.



Abb. 9-12: »Auf ihrem letzten Wege!« *Entwertung von Münzen im Decoiner*³⁹

Ein weiterer audiovisueller Essay Kluges zeigt die Entwertung jenes Mediums, das in *beinahe jeder Gesellschaft* am meisten *Geltung* besitzt: das Geld. In »Auf ihrem letzten Wege!« *Entwertung von Münzen im Decoiner* (ca. 2') versinken Münzen trichterartig auf ein Fließband, das zu einer Geldvernichtungsmaschine führt, die europäische 50-Cent-Stücke entwertet, indem sie ihnen geriffelte Muster einprägt. Zur melancholischen Musik eines Trauermarschs werden zum Abschluss dieses verblüffenden Videos auch ebenso verformte Münzen aus der deutschen *Geschichte* in den Fokus gerückt.

³⁸ Vgl. Kluge 2010 1.15.

³⁹ Vgl. Kluge 2009a 1.28.

Diese drei audiovisuellen Essays von Kluge stellen jeweils einen exemplarischen Ausdruck der »Verflüssigung« dar. Sie konfrontieren ihre Rezipienten auf multisensorische Weise mit einem montierten »Dazwischen« aus (bewegten) Bildern, Klängen/Musik und schriftlichen Einblendungen. Diese »Gegenproduktionen« Kluges irritieren und sorgen für *Krisen* der Wahrnehmung und des Denkens, wobei sie zugleich – medial vermittelt – an Leib und Phantasie appellieren. Der Anspruch dieser *defizienten Erfahrungen* macht ein Antworten nötig bzw. möglich. Koller beruft sich bezüglich der prozessualen Übergänge *von* solchen Anlässen *zur* transformatorischen Bildung – Humboldt hierdurch selbst transformierend – *zweitens* u.a. auf hermeneutische⁴⁰ und dekonstruktive Ansätze *zur Entstehung des Neuen*.⁴¹ Er macht zugunsten eines jeglichen Bildungsprozesses, der „sich im Medium der Sprache an und mit Subjekten vollzieht“⁴², zunächst Derrida und dessen radikal performatives Konzept der *Schrift* stark. Es verleihe durch *semiotische Iterierbarkeit* innerhalb »gleitender Kontexte« zur „Zerstreuung und Vervielfältigung des Sinns“, ohne dass ein jeweiliges Subjekt dessen Zentrum hermeneutisch bestimmen könne. Derridas »signifikante Bewegung« ist laut Koller gewissermaßen Pendant einer immer und überall krisenhaften „Totalität der ‘Erfahrung’“, von der Derrida selbst spricht.⁴³ Die bildungsphilosophischen Modi der *defizienten Erfahrung* und der *differenziellen Semiose* werden von Koller wie zwei Abziehbilder⁴⁴ aufeinandergelegt, um so *transformatorische Bildung* „als innovatorisches [...] Sprachgeschehen [zu] beschreiben, bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden“⁴⁵.

Während Koller sich anschließend auf J. Butlers Verknüpfung zwischen Derrida und P. Bourdieu beruft, als einer Rückkopplung innersemiotischer Kontexte an die einen Habitus prägenden äußeren und materialen Machteffekte⁴⁶, soll die ästhetisch-performative Strategie Kluges hier weiterhin – und in seinem Sinne – mit Deleuze und Guattari gedacht werden.⁴⁷

⁴⁰ Kollers vorherigen phänomenologischen Ausführungen gemäß sind sprachliche Ausgestaltungen dieser Krisen nicht mehr mit der Hermeneutik Gadamers, die noch eine einseitige „aktive Leistung des Subjekts“ gegenüber einem bloßen Objekt betonte, zu erreichen; vgl. Koller 2012 127 bzw. speziell bereits 95.

⁴¹ Vgl. insgesamt Koller 2012 99-135 und vor allem 122-135.

⁴² Koller 2012 95.

⁴³ Vgl. Koller 2012 127ff.; speziell 128f. [für die letzten zwei Zitate].

⁴⁴ Vgl. zu dieser Konzeption einer »Immanenz« von u.a. »Rhizom« und »Falte« Deleuze/Guattari 1997 16ff.

⁴⁵ Koller 2012 97. Bereits auf den vorherigen Seiten 87-97 hatte Koller mittels Lyotards *Philosophie des Widerstreits* eine erste Brücke zwischen subjektiver Erfahrung und sprachlicher Konstruktion gespannt. Solche Brücken über dieses »Dazwischen« hinweg sind in den letzten Jahren auf vielfache Weise gespannt worden: um nur einige zu nennen etwa kulturwissenschaftlich (ausgehend von R. Barthes) durch H. Lethen, philosophisch (von Adornos Ästhetik aus) durch M. Seel bzw. (zwischen Adornos Dialektik und Derridas Dekonstruktion) durch Ch. Menke, medienphilosophisch (vom Idealismus bzw. Heidegger aus) durch D. Mersch etc. Kollers bildungstheoretischer Versuch steht in einem Zusammenhang (vgl. hierzu etwa ebenso Rieger-Ladich 2002) mit der Überschreitung des Paradigmas *kritischer* Erziehungswissenschaft hin zu offeneren *ästhetisch-performativen* Ansätzen.

⁴⁶ Butler knüpft an Derridas Iterabilität an, indem sie diese als Ausgangsprozess für Sprechakte als permanenter *Resignifizierung* – mit ausdrücklich politischem Anspruch – nutzt; vgl. hierzu Koller 2012 130ff. bzw. zu Bourdieus Habituskonzept bereits 23-33.

⁴⁷ An die Stelle der Resignifizierungen bei Butler treten hiermit jetzt die *Heterogenesen des Aktuellen im Virtuellen*, die Deleuze/Guattari subversiv an *mikropolitische* Ansprüche rückkoppeln; vgl. Deleuze/Guattari 1997 283-316.

Deleuze hatte bereits früh Derridas Konzept der Iterabilität eine *Iterativität*, in der „Differenz und Wiederholung“⁴⁸ sich im Rahmen ontologischer *Univozität* abspielen, gegenübergestellt. Während die *différance* bei Derrida auf ein »Dazwischen« zielt, gilt die Aufmerksamkeit von Deleuze und Guattari einem *immanenten* »Dazwischen«. In diesem Spektrum situieren sich wiederum auch Kluges audiovisuelle *Montagen*, deren Produktionen bzw. Rezeptionen sich dem konzeptionellen Motiv des »Satzes vom eingeschlossenen Dritten«⁴⁹ verpflichtet wissen. Kluges nicht zuletzt durch Benjamins *Denkbilder* motivierten audiovisuelle Essays sind in diesem Sinne – massenmedial vermittelte – *sich ereignende audiovisuelle Bilder eines Denkens*, das immer schon *ästhetisch-performativ* simultan an leibliche sowie an rational-sprachliche Instanzen appelliert. Kluges phänomenologisch unterlegte »Dialektik der Signifikanz« findet Ausdruck in multisensorischen Mannigfaltigkeiten, die an Deleuze und Guattaris »Gefüge« bzw. »Rhizome« erinnern. Zugleich schließen sie in bildungstheoretischer Hinsicht die *Krise* und die *Entstehung des Neuen* permanent kurz, so dass Kluges Strategie der »Verflüssigung« auch pädagogisch attraktive Affinitäten aufweist zu Kollers »*Transformatorischem*«.⁵⁰

Nach dieser bildungstheoretischen *Beschreibung* der durch die audiovisuellen Essays von Kluge initiierten Krisen, sollen jetzt zum Abschluss Überlegungen folgen, die sich einer philosophiedidaktisch legitimierten *Fortschreibung* dieser Krisen zugunsten der Entstehung des Neuen als Horizontwandel im Schulunterricht widmen. Im Zentrum meines Ansatzes werden Versuche stehen, ästhetische *Appelle an die Phantasie* der Rezipienten mittels Kluges Essays *produktionsorientiert* gestalten zu lassen. Kluges »Verflüssigung« soll auf diese Weise durch *phänomenologische und poststrukturalistische/dekonstruktive Akzente* für die Praktiken der Schülerinnen innovativ fruchtbar gemacht werden.

4) Aspekte der philosophiedidaktischen Relevanz der Essays von Kluge

Nach C. Schlingensief – gewiss ein weiterer Stratege der »*Verflüssigung*«⁵¹ – lautet der Appell der Kulturmagazine von Kluge: „Warum denkst Du nicht einfach mit!? [...] Du hast ein Recht auf eigene Bilder!“⁵² Das »*televisuelle Denken*« Kluges, das bildungstheoretisch mit Prozessen der »*Transformation*« begründet wird, soll auch in *philosophiedidaktischer Hinsicht* als ein mediensensibilisiertes Philosophieren legitimiert werden. Im Allgemeinen steht es

⁴⁸ Vgl. Deleuze 1997c; speziell 351ff.

⁴⁹ Vgl. Negt/Kluge 1981 42ff.

⁵⁰ O. Sanders bemüht sich aktuell darum, deleuzoguattarrische Gedanken auf ihren bildungstheoretischen Gehalt hin zu befragen, indem er deren »*Pädagogik des Begriffs*« (vgl. Sanders 2004) bzw. »*kinematographische Pädagogik*« (vgl. Sanders 2009 und 2014 bzw. zusätzlich François/Thomas 1999 und Fußnote 25) würdigt. Ob letztere ebenso für das Fernsehen Geltung besitzen könnte (und damit auch für Kluges Kulturmagazine), ist mehr als umstritten (vgl. Engell 1999 versus Schaub 2006; speziell 198ff.; ferner sei hier wiederum auf meine Dissertation verwiesen).

⁵¹ Der Theatermacher Schlingensief war zugleich auch ein langjähriger Gast in den Kulturmagazinen von Kluge; vgl. den Content auf *dctp.tv* via: www.dctp.tv/filme/szenen-aus-dem-leben-der-heiligen-johanna/[30/07/14].

⁵² Vgl. das Interview mit Schlingensief zu Kluge in der Filmdokumentation: Wittlich 2001 116:11ff.

u.a. neueren Ansätzen *Visueller Philosophie*⁵³ nahe, geht mittels multisensorischer, d.h. hier auch *auditiver* Montagen jedoch zugleich darüber hinaus. Im Besonderen zielt mein Ansatz darauf ab, die bisherigen philosophiedidaktischen Überlegungen zum Film zu ergänzen.⁵⁴ Letztere sind allesamt an Inhalten von Spielfilmen, am narrativen *plot*, ausgerichtet, um so erkenntnisleitend philosophische Themen zu erschließen. Als didaktische Vorteile werden nahezu beiläufig Anschaulichkeit, Motivation bzw. Lebenswelt der Schülerinnen genannt, während die Medialität des Films kaum Beachtung findet. Im Gegensatz hierzu erscheinen mir die Kulturmagazine Kluges geeignet zu sein (gewissermaßen nötigen sie sogar dazu), *formale* Aspekte genauso sehr zu achten. Vor dem Hintergrund der fachdidaktischen Debatte zum Spektrum diskursiver bzw. präsentativer Formen⁵⁵, neigen sie eindeutig letzteren zu. Während die Interviews Kluges noch – eher diskursiven – sokratischen Gesprächen ähneln, kann dies für die hier betrachteten und reflektierten audiovisuellen Essays nicht mehr gelten – diese sind am äußersten *präsentativen Rand* des medialen Spektrums zu verorten.

Wie oben erläutert basiert Kluges *ästhetisch-performative Strategie* auf der Annahme des Scheiterns transzendentaler Urteilskraft. Dadurch wird einerseits das mediale Spektrum des Philosophierens selbst *transformiert*. Es geht auf die Philosophie symbolischer Formen des Neukantianers E. Cassirer zurück und weist letztlich einen transzendentalen Grund im Symbolbegriff auf. Den größten Einfluss auf Kluge dürfte dagegen mit Benjamin *der Denker der Allegorie* haben, die zu einem fixen diskursiven Fundament durchaus in Spannung steht. Ein hierauf basierender objektiver bzw. intersubjektiver Wahrheitsanspruch wird auf diese Weise zum ästhetisch-performativen Modus im Sinne der Poststrukturalisten Derrida bzw. Deleuze und Guattari.⁵⁶ Mit seiner »Dialektik der Signifikanz« beansprucht Kluge aber nicht allein *Eigensinn*, sondern ebenso *Unterscheidungsvermögen* für sich (und seine Rezipienten), so dass ein schlichtes – oft bloß polemisch verwendetes – »*anything goes*« auszuschließen ist. Von diesem »*Dazwischen*« Kluges ausgehend möchte ich im Folgenden dafür argumentieren,

⁵³ Zusätzlich zu den bisherig zahlreichen philosophiedidaktischen Bemühungen um Anschaulichkeit, Bilder etc. vgl. hierzu die – aktuell noch im Erscheinen befindliche – Dokumentation der durch H. Depner organisierten Rostocker Tagung *Visuelle Philosophie* aus dem Frühjahr 2014 bzw. darin speziell Wobser 2015.

⁵⁴ Vgl. hierzu – neben vielen philosophiedidaktischen Artikeln zu einzelnen Spielfilmen – die frühen Entwürfe zur philosophischen Filmanalyse von M. und J. Peters sowie R. Bernd, die betonen, dass ihr Modell „das Medium Film für den Philosophieunterricht [*instrumentalisiert*]“; Peters/Peters/Bernd 2006; speziell 5 (bzw. bereits 2003). In jüngeren Publikationen treten formale/mediale Aspekte aus ihrer Verbannung heraus, aber immer noch nicht in den Vordergrund; vgl. E&U 2009; Baum 2009; Draken 2012 und Steenblock 2013.

⁵⁵ Diese Debatte hat sich in der jüngeren Vergangenheit – einmal mehr – in der ZDPE zugetragen; vgl. hierzu u.a. Tiedemann 2011b; Dege 2011; Hitz 2011; Sistermann 2011; Gefert/Tiedemann 2012. Zwischen Kluges – von mir konzeptionell übernommenem – Prinzip der »*Verflüssigung*« und einer bloßen „Verwässerung“ der Philosophie (vgl. Gefert/Tiedemann 2012 158) besteht meiner Auffassung nach jedoch eine entscheidende Differenz.

⁵⁶ Gefert – dessen „Didaktik theatralen Philosophierens“ ich viele Anregungen verdanke – hat in der legendären Kneipendiskussion mit Tiedemann zu diskursiven bzw. präsentativen Symbolen aus meiner Sicht alles andere als die schlechteren Argumente. Allerdings erscheint mir Geferts eigener Ansatz, der zugunsten des Texteröffnungsprozesses einzelne Strategien Derridas zunächst isoliert, um sie dann zuletzt doch wieder an den Symbolbegriff – und nicht etwa an den der Allegorie – rückzukoppeln, konzeptionell in letzter Konsequenz zu unentschieden.

dass in seinen audiovisuellen Essays Ausdruck erlangende »*montages sauvages*« andererseits mit Hilfe der – pluralen und integrativen – philosophiedidaktischen Ansätze von E. Martens und J. Rohbeck – methodisch und kompetenzorientiert – zu *betrachten* und zu *denken* sind. Kluge setzt zwar intensiv *phänomenologische und dekonstruktive Akzente*, anhand beispielhafter unterrichtspraktischer Ideen möchte ich aber zeigen, dass sie im didaktischen Sinne weitere Methoden bzw. Kompetenzen möglich sein lassen.⁵⁷

Kluges seit 2009 auch durch sein Web-TV *dctp.tv*⁵⁸ bereitgestellten Kulturmagazine weisen eine hohe formale und thematische Pluralität bzw. Heterogenität auf und stehen als ein *pars pro toto* für die heutige Medienlandschaft. Kluges audiovisuelle Medien changieren zwischen Popularphilosophie und Pop⁵⁹ und besitzen gegenüber Spielfilmen nicht zuletzt den schulpraktischen Vorteil variierender Länge bzw. relativer Kürze.⁶⁰ Gerade die häufig sehr kurzen audiovisuellen Essays Kluges können als *Perceptions-* bzw. *Gedankenexperimente* charakterisiert werden.⁶¹ In diesem Sinne ist es zum einen möglich, Kluges multisensorische Montagen von Schülerinnen zunächst einmal detailliert *beschreiben* (kurze Beiträge können hierzu problemlos mehrfach gezeigt/geschaut werden⁶²) und auf jeweilige Irritationen hin *befragen* zu lassen, um dann die Schüler selbst ihre *defizienten Erfahrungen* zu philosophischen Themenbereichen in Beziehung setzen zu lassen. Methodisch entspräche dies Übergängen

⁵⁷ Gewissermaßen ist die Philosophiedidaktik bereits viel weiter als dass man Kluge – scheinbar unter Annahme eines zu kritisierenden abbilddidaktischen Konsenses und ausgehend von A. Gruschkas adornitisch geprägter *Negativen Pädagogik* – als einen »*negativen Didaktiker*« charakterisieren könnte (Kluge ist mehr als ein bloßer Adept von Adorno); vgl. Pollmanns 2006. Sie ist auch viel differenzierter als dass der Reiz der Kulturmagazine Kluges pauschal mit »*Wahrnehmung wahrnehmen*« beschrieben werden könnte (vgl. Brössel 2012). Gleichwohl ist es nach meiner Auffassung – nicht allein um dem Phänomen »Kluge« in Be- und Fortschreibungen gerecht zu werden – an der Zeit (nachdem erste Ansätze – vgl. neben Gefert 2002 u.a. Soentgen 1998; Hiß 2000 und Kurpierz 2004 – früh nicht weiterverfolgt wurden), poststrukturalistische/dekonstruktive Einflüsse im pluralen und integrativen Spektrum philosophiedidaktischer Methoden und Kompetenzen stärker zu etablieren.

⁵⁸ *dctp.tv* ist ein partielles Archiv der unzähligen audiovisuellen Kulturmagazine von Kluge, die er sukzessive seit den späten 1980er Jahren – bis heute – im deutschen Privatfernsehen senden lässt. Kluges Web-TV ist ein Teil der dynamischen »Baustelle«, von der Kluge bezüglich seines vielseitigen Schaffens spricht. *dctp.tv* dürfte inzwischen eine dreistellige Stundenzahl an Content bereitstellen und hat mittlerweile mehrfach seine Oberfläche verändert. Nicht unkompliziert ist neben Kluges quellenunkritischer Präsentation des Contents die zunehmende Werbung; die ursprünglichen Werbeclips zwischen den einzelnen Beiträgen konnten noch als ein kritischer Verweis auf die Produktionsbedingungen ignoriert werden, zufällige Unterbrechungen einzelner Beiträge und eingeblendete Werbebanner erschweren aktuell jedoch die private wie didaktische Nutzung. Begleitet wird *dctp.tv* zusätzlich allerdings durch Publikationen von – werbefreien – DVD-Sammlungen Kluges; vgl. bislang: „Nachrichten aus der ideologischen Antike“ (3 DVDs); „Seen sind für Fische Inseln – Fernseharbeiten 1987-2008“ (14 DVDs); „Früchte des Vertrauens“ (4 DVDs) sowie „Wer sich traut, reißt die Kälte vom Pferd“ (1 DVD).

⁵⁹ Vgl. Martens 2003 24ff.; E&U 2004; Liebsch 2004 und Steenblock 2004 sowie 2013 bzw. konzeptionelle Brücken von popularphilosophischen Wurzeln zu aktuellen Pop-Facetten in: Hecken 2009 bzw. Hecken/Wrzesinski 2010. Kluges spezielle Ästhetik irritiert durch ihre *Eigensinnigkeit* aber so sehr, dass sie nicht der „Konvergenzillusion“ in philosophischen Bildungsprozessen mit Jugendlichen unterliegt; vgl. hierzu die Kritik in: Tichy 2010.

⁶⁰ Die meisten Kulturmagazine von Kluge haben – bedingt durch ihre TV-Sendeplätze – Laufzeiten von ca. 15, 24 oder 45 Minuten. Auf *dctp.tv* bzw. mittels Kluges DVDs werden aber sowohl die (Fake-)Interviews als auch die audiovisuellen Essays in Fragmenten von häufig nur wenigen Minuten angeboten.

⁶¹ Philosophiedidaktisch ergibt sich so eine methodische Nähe zu den bisherigen Überlegungen zu Musikvideos; vgl. Bierbrodt u.a. 2008 und Sistermann 2009 bzw. zu Ausführungen zum – diskursiven – Gedankenexperiment; vgl. Freese 1995 und Engels 2004.

⁶² Content auf *dctp.tv* lässt sich von Schülern ggf. ebenso problemlos außerhalb der Schule rezipieren/bearbeiten.

von *Etwas wahrnehmen können* zu *Einfälle haben können*, wobei speziell die Kompetenzen der Wahrnehmung und Kreativität provoziert würden.⁶³ Die Mitglieder einer Lerngruppe wären hierbei maximal eigenständig – entsprechend offen wäre dieser Prozess. Es könnten sowohl formale Bewertungen der Essays von außen vorgenommen werden als auch Fragestellungen aus den Inhalten des Essays selbst hergeleitet werden. Notwendigerweise würden so weitere Kompetenzen aktiviert. Etwa könnte mittels Analyse und Reflexion das Verstehen eines Essays problematisiert werden oder sein Sinn verneint werden. *Jemanden* – den Essayisten Kluge – nicht *verstehen können* würde dann etwa zu *Auseinandersetzungen führen können*.⁶⁴ Schülerinnen könnten die Ästhetisierung der Baustelle des WTC mittels Progressive-Rock zu Farbstufen in der Dämmerung problematisieren bzw. die Einblendung King Kongs sogar als unmoralisch beurteilen. Andere könnten unter Bezugnahme auf den Zeitraffer ästhetisch motivierte Reflexionen zu Bau, Zerstörung und Wiederaufbau des WTC vornehmen, die zu einer philosophischen Problemorientierung führten: so könnte als Qualität von Terrorismus gerade die *Plötzlichkeit* eruiert werden, – der Schrecken 9/11s wäre dann nicht ausschließlich aufgrund der Opfer, sondern auch wegen des rasend schnellen Einsturzes eines langjährig erbauten Gebäudes differenziert zu erfassen. Pro und Kontra des baldmöglichen Neubaus des WTC könnten aus dieser Sicht ebenso erörtert werden. Die Phantasie mindestens eines Schülers würde gewiss auch durch King Kong philosophisch angeregt.

Ob die durch Kluges audiovisuelle Essays initiierten Krisen bei den Rezipienten auf diese Weise aufgelöst würden oder ob Schülerinnen dabei immerhin *Orientierung innerhalb der permanenten Krisenhaftigkeit des Philosophierens* erhielten, muss im antizipierten Einzelfall offen bleiben. So oder so würde jedoch eine *differenzielle Semiose* motiviert, die formale und inhaltliche Aspekte beträfe und eine Nähe zur Essaydidaktik aufweist. Kluges audiovisuelle Produkte würden essayistische Rezeptionen einfordern und könnten als mündliche oder schriftliche Texte – *zwischen* Literarischem und Philosophischem – sofort wieder heuristisch produktiv werden.⁶⁵ Kluges *präsentative* Beiträge müssten konzentriert »gelesen« werden, um über sie zugunsten eines »*fröhlichen Eklektizismus*« sprechen bzw. schreiben zu können.⁶⁶ Dabei würden *phänomenologische Beschreibungen* in *dekonstruktive Fortschreibungen* münden, z.B. *Metaphern* mittels *Signifikantenketten* weitergesponnen und *Terminologien* erprobt werden⁶⁷,

⁶³ Vgl. Martens 2003 96-103 und 133-144 bzw. Rohbeck 2008 91-104; speziell 101.

⁶⁴ Vgl. Martens 2003 103-109 bzw. 124-133.

⁶⁵ Zur philosophischen Essaydidaktik vgl. Engels 1993; Dege 1995; 1999a/b; Gerhard 2004; Steenblock 2004 bzw. speziell zum Essays als *heuristischer Methode* und *Differenzen zwischen literarischen und klar argumentierenden Essays* (die in meinem Ansatz im *produktiven Zusammenspiel* begriffen werden sollen) zuletzt Thomalla 2011.

⁶⁶ Vgl. hierzu Rohbeck 2008 75-90; speziell 88ff.

⁶⁷ Gefert leitet diese Strategien von Derrida her (vgl. Gefert 2002 53-67); sie sind aber auch mit Deleuze/Guattaris Praxis der »*Begriffsschöpfung*« im Zusammenspiel aus Konzepten, Perzepten/Affekten und Funktiven zugunsten maximaler Virtualität auf den aktuellen Immanenzebenen zu legitimieren; vgl. insgesamt Deleuze/Guattari 2003.

wobei allemal argumentiert werden müsste, so dass im *Diskurs* über mündliche/schriftliche Beiträge mindestens Kriterien der Plausibilität die Urteile der Schülerinnen untereinander bzw. die des Lehrers legitimierten.⁶⁸ In diesem Prozess können Schülerinnen eigenständig philosophische Kontexte bestimmen; zum anderen ist es aber auch möglich, Kluges Essays mit festgelegten bzw. geplanten Unterrichtskontexten zu verknüpfen. *Bauarbeiten in der Ruine der Twin Towers* könnte in älteren Jahrgangsstufen zum Beispiel im ethisch-praktischen oder historisch-gesellschaftlichen Reflexionsbereich Verwendung finden. In Unterrichtseinheiten zu Themen wie Terrorismus, Gewalt oder Geschichtsphilosophie könnten sich die bereits angedeuteten Aspekte entfalten. Auch die irritierende Figur des King-Kong könnte hierbei – wenig skandalös – reizvoll werden: historisch-gesellschaftlich könnte sie mit Texten von Freud oder Jung bzw. Bourdieu in psychoanalytischer bzw. soziologischer Hinsicht als ein Moment des kollektiven Unbewussten oder ethisch-praktisch bezüglich der Frage des Bösen bzw. der Aggressionen zwischen Mensch und Tier reflektiert werden, um so ein *Movens* des Horizontwandels der Schüler zu werden.⁶⁹

Während in Kluges Beitrag zum WTC der Zusammenhang aus *Geschichte-Gesellschaft-Geltung* mittels Bezugnahme auf ein reales tragisches Ereignis »verflüssigt« wird, besitzt der audiovisuelle Essay *Schnee, Lampe, Katze, Welt* vielmehr einen locker-verspielten Charakter. Er eignet sich aus meiner Sicht speziell für untere Jahrgangsstufen. Die *Geltung* dieser *Welt* dieser *Geschichte* im Schnee samt Klavierkomposition und vor allem die vorbeihuschende Katze appellieren direkt an die Phantasie der Rezipienten. Zum einen ergibt sich didaktisch dabei eine besonders ausdrückliche Nähe zu *literarischen Formen des Philosophierens* bzw. zum *narrativen Philosophieren*.⁷⁰ Einleitend sollte man – z.B. im Verlauf einer Unterrichtseinheit zur

⁶⁸ Im Besonderen stehen hier problematische Aspekte der Bewertung des schulischen Philosophierens im Raum; einerseits gestehe ich, dass ich durchaus Sympathien für die Nichtbewertung kreativen Philosophierens im Sinne Bierbrodts und Röhrs hege, andererseits hoffe ich aber, dass meine didaktisch-methodischen Ausführungen auch mögliche Operationalisierungen zwecks Beurteilungen bzw. Bewertungen plausibel machen (im pragmatischen Sinne Geferts); vgl. Schmidt u.a. 2011; speziell 107-126 [zu Bierbrodt/Röhr] bzw. 39-48 [Gefert]. Im Allgemeinen neigen meine Ideen im Widerstreit zwischen der Theorie der Bildung/Didaktik und empirischen Forschungen (vgl. Koller 2012 137-152 bzw. Tiedemann 2011a) der ersteren zu. Diese Tatsache ist aber ein blinder Fleck um den ich weiß; zugleich kann ich wiederum auf sowohl schulische als auch universitäre praktische Lehrerfahrungen mit Kluges Medien zurückblicken, die für mich als – bestätigende – qualitative Studien gelten.

⁶⁹ Die philosophiedidaktische Attraktivität King Kongs wurde schon mehrfach festgehalten: vgl. Hengst u.a. 2010 bzw. Steenblock 2013 47-57. King Kong eignet sich ebenfalls dazu, die *differenzielle Semiose in den Bereich des Pop* hinein zuzulassen, etwa mittels eines Auszugs der zahlreichen King-Kong-Filme (das WTC steht am Schluss der Fassung des Jahres 1976 von J. Guillermin im Zentrum) oder des Songs „King Kong“ (1983) von Daniel Johnston (vgl. www.vimeo.com/58285237 [30/07/2014]), worin jedoch (mit Blick auf die Originalfassung des Jahres 1933 von M. C. Cooper) das Empire State Building als ein „phallic symbol“ dient. Kluge persönlich deutet im Übrigen eine *allegorische Lektüre* des in seinen Essay hineinmontierten King-Kong-Bildes an (vgl. Wittlich 2001 5:10-8:50).

⁷⁰ Vgl. hierzu vor allem Rohbeck 2008 189-211 bzw. für fachdidaktische Vorarbeiten u.a. ZDPE 1998 und 2004. Collel wiederum – dem ich mich anschließen möchte – hat zuletzt diese Vorarbeiten und Rohbecks Bündelung kompetenzorientiert in ein Konzept des „poietischen Tuns“ übertragen, das kreatives Schreibformen zugunsten »philosophischer Literarizität« ausdrücklich auch für einen vielfältige Philosophieunterricht in Anspruch nimmt; vgl. Collel 2009/2010; speziell 142 bzw. 148ff./101ff.

Wirklichkeit als Gegenstand sinnlicher Wahrnehmung bzw. zum Träumen und Denken⁷¹ – die spezielle *Atmosphäre* des Essays von Kluge beschreiben lassen.⁷² Ihr leiblicher *Eigensinn* könnte die Schülerinnen danach produktionsorientiert dazu verführen, eine selbsterfundene Geschichte *fortzuschreiben*. Das Philosophische der Narration wäre etwa durch die spezielle Berücksichtigung des Begriffs der *Welt* zu gewährleisten. Die einzelnen Geschichten könnten im Anschluss daran gemeinsam bezüglich ihres philosophischen Gehalts verglichen werden. Zum anderen wäre dieser unscheinbare Essay auch zu einer subtilen analytischen Vertiefung mittels des *Unterscheidungsvermögens* der Schülerinnen zu nutzen. So ließe sich der Begriff der *Welt* semiotisch differenzieren: etwa bezüglich der dargestellten Welt, der Kartographie des Globus und bezüglich des Unterschieds zwischen der Fiktion und Realität. Auf diese Art könnte der ästhetisch ansprechende *Minutenfilm* von Kluge bei jüngeren Schülern integrativ – und bildungstheoretisch attraktiv⁷³ – die Kompetenzen der Wahrnehmung, Reflexion und Kreativität sowie der Analyse ausbilden (hierdurch erhielten auch Kompetenzen der Kritik und des Verstehens weitere didaktisch-methodische Impulse).

Das ursprünglich von Marx und Freud hergeleitete »*Spielerische der Philosophiearbeit*«, das auf assoziativen Verdichtungen bzw. Verschiebungen der »*Phantasie als lebendiger Arbeit des Moments*«⁷⁴ basiert, erhält ebenfalls in dem audiovisuellen Essay »*Auf ihrem letzten Wege!*« *Entwertung von Münzen im Decoiner* seinen Ausdruck. Dieser Beitrag von Kluge könnte sich – sowohl in der Sekundarstufe 1 als auch 2 – zu philosophischen Auseinandersetzungen mit Aspekten des »homo oeconomicus« eignen. Zum einen könnte Kluges Clip zum Beispiel als ein Stimulus für eine Inquiry⁷⁵ dienen, in deren Verlauf die Mitglieder einer Lerngruppe sich nach ihren eigenen Vorlieben auf eine philosophische Frage zum Phänomen Geld einigen. Zum anderen könnten mittels des Essays Kluges – etwa fächerübergreifend in Kooperation mit dem Sozialkundeunterricht – Reflexionen zu den Themen Wirtschaft, Geldkreislauf etc. motiviert werden. Philosophisch relevant ist hierbei u.a. die Frage nach der Identität bzw.

⁷¹ Dieses sind nach den Philosophie-Rahmenplänen Mecklenburg-Vorpommerns Themen des Jahrgangs 5 bzw. 7.

⁷² Zu Atmosphären in phänomenologisch-didaktischer Hinsicht vgl. Hauskeller 1995 und Böhme 2004.

⁷³ Ausgehend von Martens und vor allem Rohbeck hat sich in den letzten Jahren eine Debatte um eine geeignete Kompetenzorientierung im Philosophieunterricht ereignet (vgl. erneut Rohbeck 2008 91-104 bzw. Gefert 2009 und 2011; E&U 2010; Draken 2011; Fröhlich 2011; Kraus 2012 sowie Tichy 2012). Neben allen zu erörternden Vor- und Nachteilen möglicher bildungstheoretischer und philosophiedidaktischer Konzepte leuchtet mir insbesondere der nahe an der Schulpraxis befindliche Pragmatismus Geferts ein. Er setzt 2009 nicht allein Martens und Rohbeck sinnvoll und pointiert in Beziehung zueinander, sondern verknüpft diese didaktischen Aspekte auch vernetzend mit den – in den *Einheitlichen Anforderungen in der Abiturprüfung* geregelten – Kompetenzbereichen bzw. -ebenen. Vor diesem Hintergrund möchte ich für meinen Ansatz eines mediensensibilisierten Philosophierens ausgehend von Kluge beanspruchen, dass es nicht allein einem – allerdings *allegorischen* – »iterativen Prozess des Deutens von Deutungen« verpflichtet ist, sondern auch sämtliche Kompetenzebenen und -bereiche berücksichtigen kann. Bezüglich letzterer setze ich aber – speziell mittels der Be- und Fortschreibungen der audiovisuellen Medien – ausdrücklich zwei Akzente auf der *Wahrnehmungs-* und *Darstellungskompetenz*.

⁷⁴ Vgl. Negt/Kluge 1981 938.

⁷⁵ Zu dieser spezifischen didaktischen Variante des sokratischen Gesprächs vgl. Klager 2011.

Nichtidentität zwischen Material und Wert des Geldes. Das audiovisuelle Medium Kluges könnte z.B. zu Erörterungen der funktionalen Medialität des Geldes selbst in Differenz zur *Geltung* seines Wertes führen; die irritierende Personifikation der Münzen der Gegenwart und der *Geschichte* in ihrer Vergänglichkeit, verstärkt durch den eingespielten Trauermarsch, könnte auch zu Vergleichen mit der Thematik der Inflation genutzt werden; das demolierte Hartgeld könnte als ein anschaulicher Ausgangspunkt für das Erschließen des ökonomischen Wandel in unserer *Gesellschaft* zu virtuellem Finanzkapital genutzt werden u.v.m.⁷⁶

Ein im Vergleich zu produktionsorientierten Praktiken stärker handlungsorientierter Umgang mit Kluges Essays kann auch in *audiovisuellen Gestaltungen* durch Schüler bestehen. Ich mache immer wieder sehr gute Erfahrungen mit der Produktion audiovisueller Formate (zu philosophischen Zitaten, Themen etc.). Sie kann – muss aber nicht – an einzelne Essays Kluges geknüpft werden, indem Schülerinnen selbst kurze und frei montierte *Minutenfilme*⁷⁷ zu Themen wie Zeit, Gewalt, Traum, Geld selbstständig und ggf. kooperativ produzieren. Hierbei kann Kluges *eigensinnige* Medienpraxis ggf. ein – die Phantasie/n einer Lerngruppe gerade *nicht* gängelndes – Vorbild sein.⁷⁸

Mit den meinen Ausführungen zu Kluges als »*audiovisueller Verflüssigung*« Ausdruck gewinnenden »*Dialektik der Signifikanz*« hoffe ich anhand dreier beispielhafter Essays Kluges zugunsten ihrer auch bildungstheoretisch legitimierten »*Des-Integration*« in den bestehenden Diskurs der Philosophiedidaktik *argumentiert* zu haben. Diese Art des mediensensibilisierten Philosophierens verbindet die auf »*Transformation*« beruhenden Prozesse der Bildung und des schulischen Philosophierens miteinander. Hierdurch fügt sich meine Zielperspektive einer »*fröhlichen Didaktik*«, die auch Aspekte des Komischen bzw. Humorvollen *ernst nimmt*⁷⁹, in bestehende Modelle kompetenzorientierter Philosophiedidaktik ein und versucht diese zugleich zu erweitern. Philosophisch geht es mir um ein durch Kluges *ästhetisch-performative Strategie* initiiertes »*Modell kommunizierender Öffentlichkeit*«⁸⁰, das mir nicht zuletzt auch für die Schule bzw. Schülerinnen und Schüler attraktiv zu sein scheint.

⁷⁶ Speziell für diese ökonomischen Themen- bzw. Reflexionsbereiche bietet Kluge vielerlei Anknüpfungspunkte mittels weiterer Kulturmagazine und renommierten Gästen; vgl. etwa den Content unter *Philosophie des Geldes; Der blinde Fleck im Auge der Banken; Kapitalismus ist keine Einbahnstraße* auf *dctp.tv* bzw. Kluges DVD-Sammlung „Früchte des Vertrauens“, deren Kapitel sich der sogenannten Finanzkrise der »Jetztzeit« widmen.

⁷⁷ Die bestehende Zeitökonomie rezeptiver Nutzung von Kluges kurzen Essays kann sich handlungsorientiert aber schnell ins Gegenteil verkehren. Ein hochwertiger *Minutenfilm* wird Schülerinnen viel Zeit kosten.

⁷⁸ Die technische Ausstattung der Schülerinnen – speziell in Form von Smartphones – sollte aktuell häufig so sein, dass mindestens in Kleingruppen jeweils eine hochauflösende Kamera zur Verfügung stehen dürfte. Das hiermit produzierte Material kann – ohne große Spezialkenntnisse – im Anschluss ans Filmen an fast jedem beliebigen PC mit der oft serienmäßig vorhandenen Filmbearbeitungssoftware in die erwünschte Endfassung gebracht werden – diese dezentralen medialen Möglichkeiten sollten in der Schule sinnvoll genutzt werden...

⁷⁹ Diese Aspekte begreife ich zugleich in einer Nähe zu Rohbecks (vgl. Rohbeck 2008 229-242) fachdidaktischen Ausführungen zu *Philosophen scherzen nicht. Ironie im Philosophie- und Ethikunterricht*.

⁸⁰ Vgl. hierzu Schulte 2004.

Medien & Literatur

- Abraham, Ulf (2012). Filme im Deutschunterricht. Seelze-Velber, 2012.
- Adorno, Theodor W. (1992). Negative Dialektik. Frankfurt am Main, 71992.
- Adorno, Theodor W. (1993). Ästhetische Theorie. Hg. G. Adorno und R. Tiedemann. Frankfurt am Main, 131993.
- Adorno, Theodor W. (1981). *Der Essay als Form*. Noten zur Literatur. Hg. R. Tiedemann. Frankfurt am Main, 1981. 9-33.
- Barg, Werner (1995). *Ein Dokumentarist des Protestes. Alexander Kluges Theorie des Dokumentarfilms. Beobachtungen zu seinen Essay-Filmen und Fernsehmagazinen*. Perspektiven des Dokumentarfilms. Hg. M. Hattendorf. München, 1995. 111-126.
- Baum, Patrick (2009). *Filmischer Rhythmus und Zeitgefühl. »Phänomenologische« Annäherung an das subjektive Zeitempfinden bei »Spiel mir das Lied vom Tod« (Klassen 9/10)*. Ethik & Unterricht [= E&U] 1/2009. Mit Zeit umgehen. 36-39.
- Benjamin, Walter. Gesammelte Schriften. Hg. R. Tiedemann und H. Schweppenhäuser. Frankfurt am Main, 1991.
Darin: (1991a) Schriften IV.1. Kleine Prosa. Baudelaire-Übertragungen.
(1991b) Das Passagen-Werk V.1 und V.2.
(1991c) *Ursprung des deutschen Trauerspiels*. I.1 203-430.
(1991d) *Der Sürrealismus. Die letzte Momentaufnahme der europäischen Intelligenz*. II.1 295-310.
(1991e) *Lehre vom Ähnlichen*. II.1 204-210.
- Bennington, Geoffrey; Derrida, Jacques (1994). Jacques Derrida. Ein Porträt von Geoffrey Bennington und Jacques Derrida. Frankfurt am Main, 1994.
- Bierbrodt, Johannes; Röhr, Henning; Schneider, Lisa (2008). *Ästhetische Gestaltung und Kunsturteil. Schüler verfassen Treatments für Musik-Videos*. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik [= ZDPE] 2/2008. Philosophieren mit Kindern III. 116-124.
- Birkmeyer, Jens u.a. Hg. (2012) „Man kann nicht lernen, nicht zu lernen.“ Alexander Kluge im Unterricht. Der Deutschunterricht. Heft 2/12. Stuttgart, 2012.
- Böhme, Gernot (2004). *Den Umgang mit Atmosphären lernen. Eine neue ästhetische Erziehung des Menschen*. Scheide-
wege 34 (2004/2005). Stuttgart, 2006. 393-406.
- Böhme, Jeanette (2006). Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer
Bildungsarchitekturen. Bad Heilbrunn, 2006.
- Böhringer, Hannes (2000). Auf der Suche nach Einfachheit. Eine Poetik. Berlin, 2000.
- Brüssel, Stephan (2012). *Rätselhafte Reizüberflutung. Alexander Kluges Fernsehformate und die Reflexion von Wahr-
nehmung*. „Man kann nicht lernen, nicht zu lernen.“ Alexander Kluge im Unterricht.
Hg. J. Birkmeyer u.a. Der Deutschunterricht. Heft 2/2012. Stuttgart, 2012.
- Buck, Günther (1981). Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München, 1981.
- Buck, Günther (1989). Lernen und Erfahrung. Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt,
31989.
- Butler, Judith (2006). Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main, 2006.
- Collel, Michael (2009). *Fachdidaktische Bedingungen, Potentiale und Grenzen fiktionaler Texte im kompetenzorientierten
Philosophieunterricht*. ZDPE 2/2009. Darwin. 141-149.
- Collel, Michael (2010). *Kreatives Schreiben als Selbstevaluation im kompetenzorientierten Philosophieunterricht*. ZDPE
2/2010. Narrative Ethik. 101-107.
- Dege, Martina (1995). *Selbstbestimmung – Denkversuche als Schreibversuche erarbeitet am Beispiel Montaigne*. ZDPE
1/1995. Lebensgestaltung. 27-36.
- Dege, Martina (1999a). *Montaignes »Essais« – der Versuch, schreibend die Balance zu halten*. ZDPE 2/1999.
Montaigne. 116-128.
- Dege, Martina (1999b). *Philosophische Schreibwerkstätten mit Schülern – Über das allmähliche Verfertigen der Gedanken
beim Schreiben*. Philosophie in der schulischen Praxis. Hg. F. Witzleben. Frankfurt am Main u.a., 1999.
149-168.
- Deleuze, Gilles (1993). Unterhandlungen. 1972-1990. Frankfurt am Main, 1993.
- Deleuze, Gilles (1997a). Das Bewegungs-Bild. Kino 1. Frankfurt am Main, 1997.
- Deleuze, Gilles (1997b). Das Zeit-Bild. Kino 2. Frankfurt am Main, 1997.
- Deleuze, Gilles (1997c). Differenz und Wiederholung. München, 21997.
- Deleuze, Gilles (2012). Die Falte. Leibniz und der Barock. Frankfurt am Main, 52012.

- Deleuze, Gilles (2007). *Das Aktuelle und das Virtuelle*. Deleuze und die Künste. Hg. P. Gente und P. Weibel. Frankfurt am Main, 2007. 249-253.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1997). *Tausend Plateaus*. Kapitalismus und Schizophrenie [II]. Berlin, 1997.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (2003). *Was ist Philosophie?* Frankfurt am Main, 2003.
- Derrida, Jacques (1994). *Grammatologie*. Frankfurt am Main, 1994.
- Derrida, Jacques (2004). *Marx' Gespenster*. Der Staat der Schuld, die Trauerarbeit und die neue Internationale. Frankfurt am Main, 2004.
- Derrida, Jacques (1976a). *Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen*. Die Schrift und die Differenz. Frankfurt am Main, 1976. 422-442.
- Derrida, Jacques (1976b). *Von der beschränkten zur allgemeinen Ökonomie*. Ein rückhaltloser Hegelianismus. Die Schrift und die Differenz. Frankfurt am Main, 1976. 380-421.
- Derrida, Jacques (1988a). *Die Différance*. Randgänge der Philosophie. Hg. P. Engelmann. Wien, 1988. 31-56.
- Derrida, Jacques (1988b). *Signatur Ereignis Kontext*. Randgänge der Philosophie. Hg. P. Engelmann. Wien, 1988. 325-351.
- Derrida, Jacques; Stiegler, Bernhard (2006). *Echographien*. Fernsehgespräche. Hg. P. Engelmann. Wien, 2006.
- Draken, Klaus (2011). *Perspektiven auf die Kompetenzorientierung*. Ein fiktives Streitgespräch. ZDPE 2/2011. *Leistungsbewertung*. 146-149.
- Draken, Klaus (2012). *Sinnstiftende Musik*. Ein Versuch über „2001: Odyssee im Weltall“. ZDPE 1/2012. *Sinn*. 280-283.
- Engell, Lorenz (2012). *Fernsehtheorie*. Zur Einführung. Hamburg, 2012.
- Engell, Lorenz (1999). *Fernsehen mit Gilles Deleuze*. Der Film bei Deleuze. Le cinéma selon Deleuze. Hg. O. Fahle und L. Engell. Weimar, 1999. 468-481.
- Engels, Helmut (2004). „Nehmen wir an...“ – das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht. Weinheim u.a., 2004.
- Engels, Helmut (1993). *Plädoyer für das Schreiben von Primärtexten oder: über die künstliche Erzeugung von „serendipity“*. ZDP. 4/93. *Denktätigkeiten*. 250-257.
- Ethik & Unterricht [= E&U] (2004). *Populäre Medien*. 1/2004. Seelze, 2004.
- E&U (2009). *Film*. 3/2009. Seelze, 2009.
- E&U (2010). *Kompetenzorientiert Unterrichten*. 1/2010. Seelze, 2010.
- Felix, Jürgen u.a. Hg. (1996). *Fernsehen ohne Ermäßigung*. Alexander Kluges Kulturmagazine. Augen-Blick. Marburger Hefte zur Medienwissenschaft. Heft 23. Marburg, 1996.
- François, Alain; Thomas, Yvan (1999). *Die kritische Dimension von Gilles Deleuze*. Für eine Pädagogik der Perzeption. Der Film bei Deleuze. Le cinéma selon Deleuze. Hg. O. Fahle und L. Engell. Weimar, 1999. 219-240.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2012). *Mediendidaktik Deutsch*. Eine Einführung. Berlin, 2012.
- Freese, Hans-Ludwig (1995). *Abenteuer im Kopf*. Philosophische Gedankenexperimente. Weinheim u.a., 1995.
- Fröhlich, Michael (2011). *Kompetenzorientierter Philosophieunterricht*. ZDPE 1/2011. *Philosophieren in der 5. und 6. Klasse*. 72-76.
- Gefert, Christian (2002). *Didaktik theatralen Philosophierens*. Untersuchungen zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen. Dresden, 2002.
- Gefert, Christian (2009). *Kompetenzmodelle für philosophische Bildungsprozesse*. Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 2008. Dresden, 2009. 16-26.
- Gefert, Christian (2011). *Kompetenzentwicklung in philosophischen Bildungsprozessen*. ZDPE 2/2011. *Leistungsbewertung*. 100-103.
- Gefert, Christian; Tiedemann, Markus (2012). *Diskursive und präsentative Symbole*. Eine Kneipendiskussion. ZDPE 2/2012. *Autobiographien*. 152-159.
- Gerhardt, Gerd (2004). *Der Essay – Über das Verfassen, Verbessern und Beurteilen philosophischer Versuche*. Philosophie-kurse. Hg. V. Steenblock. Münster, 2004. 141-153.
- Gnam, Andrea (2002). *Von der Faszination einer Ästhetik der Ratlosigkeit*. Kluges Fernsehen. Alexander Kluges Kulturmagazine. Hg. C. Schulte und W. Siebers. Frankfurt am Main, 2002. 138-154.
- Gruschka, Andreas (2004). *Negative Pädagogik*. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar, 2004.
- Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd. 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main, 1981.

- Hauskeller, Michael (1995). *Atmosphären erleben. Philosophische Untersuchungen zur Sinneswahrnehmung*. Berlin, 1995.
- Hecken, Thomas (2009). *Pop. Geschichte eines Konzepts 1955-2009*. Bielefeld, 2009.
- Hecken, Thomas; Wrzesinski, Marcel. Hg. (2010). *Philosophie und Popkultur*. Bochum, 2010.
- Hengst, Stefanie; Kowollik, Margarethe, Liebmann-Kolberg, Miriam (2010). *Der Tod des Affengottes und sein Erwachen als Mensch. 'King Kong' im Philosophieunterricht*. ZDPE 4/2010. *Tod*. 268-273.
- Hiß, Thorsten (2000). *Vom Lesen zum Schreiben – vom Schreiben zum Lesen. Strukturalistische und dekonstruktivistische Profile für den Philosophieunterricht*. ZDPE 2/2000. *Transformationen: Denkrichtungen der Philosophie und Methoden des Unterrichts* 140-148.
- Hitz, Torsten (2011). *Mal was und rede darüber!. Zu Sprache und nicht-sprachlichen Medien im Philosophieunterricht*. ZDPE 4/2011. *Liebe*. 329-337.
- Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe Berlin und Mecklenburg-Vorpommern, 2006.
- Klager, Christian (2011). *Die Inquiry – eine neue Methode des Philosophierens?*. EuU 4/2011. *Gespräche*. 44-47.
- Kluge, Alexander (2008). *Nachrichten aus der ideologischen Antike. Marx – Eisenstein – Das Kapital*. 3 DVDs mit Beiheft. Frankfurt am Main, 2008.
- Kluge, Alexander. *dctp.tv – Ein Garten der Informationen* [online seit Mai 2009].
- Kluge, Alexander (2009a). *Früchte des Vertrauens*. 4 DVDs mit Beiheft. Frankfurt am Main, 2009.
- Kluge, Alexander (2009b). *Seen sind für Fische Inseln. Fernseharbeiten 1987-2008*. 14 DVDs und ein Buch von A. Kluge und M. Weinmann im Schubert. Frankfurt am Main, 2009.
- Kluge, Alexander (2010). *Wer sich traut, reißt die Kälte vom Pferd*. 31 Kurzfilme und 40 Geschichten. 1 DVD mit Begleitbuch, Berlin, 2010.
- Kluge, Alexander (2011). *In Gefahr und größter Not bringt der Mittelweg den Tod. Texte zu Kino, Film, Politik*. Hg. C. Schulte. Berlin, 2011.
- Kluge, Alexander (2012). *Der Autor als Dompteur oder Gärtner. Rede zum Heinrich-Böll-Preis 1993*. Personen und Reden. Lessing – Böll – Huch – Schiller – Adorno – Habermas – Müller – Augstein – Gaus – Schlingensiefel – Ad me ipsum. Berlin, 2012. 23-40.
- Koller, Hans-Christoph (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart, 2012.
- Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (2007). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen*. Bielefeld, 2007.
- Kraus, Andreas (2012). *Achtung: „Kompetenz“! – Zwischen Paradigma und semantischer Virusinfektion. Ein kleiner humoriger Zwischenruf*. ZDPE 3/2012. *Krieg und Frieden*. 214-220.
- Kurpierz, Steffen (2004). *Verführung zum Denken. Vom Unterrichten mit Metaphern*. ZDPE 2/2004. *Literarisches Philosophieren*. 151-159.
- Lämmle, Kathrin (2013). *Televisuelle Intellektualität. Möglichkeitsräume in Alexander Kluges Fernsehmagazinen*. Konstanz; München, 2013.
- Liebsch, Dimitri (2004). *Probleme mit der Populärkultur*. ZDPE 4/2004. *Ästhetik und Alltagswelt*. 280-290.
- Liotard, Jean-François (1998). *Der Widerstreit*. München, 1989.
- Martens, Ekkehard (2003). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover, 2003.
- Martens, Ekkehard ; Gefert, Christian ; Steenblock, Volker (2005). *Philosophie und Bildung. Beiträge zur Philosophiedidaktik*. Münster, 2005.
- McLuhan, Marshall; Fiore, Quentin (2012). *Das Medium ist die Massage*. Zusammengestellt von J. Angel. Stuttgart, 2012.
- Negt, Oskar; Kluge, Alexander (1973). *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Frankfurt am Main, 1973.
- Negt, Oskar; Kluge, Alexander (1981). *Geschichte und Eigensinn. Geschichtliche Organisation der Arbeitsvermögen. Deutschland als Produktionsöffentlichkeit. Gewalt des Zusammenhangs*. Frankfurt am Main, 1981.
- Negt, Oskar; Kluge, Alexander (1992). *Maßverhältnisse des Politischen. 15 Vorschläge zum Unterscheidungsvermögen*. Frankfurt am Main, 1992.
- Negt, Oskar; Kluge, Alexander (2001). *Der unterschätzte Mensch. Gemeinsame Philosophie in zwei Bänden*. Bd. 1: Suchbegriffe – Öffentlichkeit und Erfahrung – Maßverhältnisse des Politischen. Bd. 2: Geschichte und Eigensinn. Frankfurt am Main, 2001.
- Ott, Michaela (2007). *Virtualität in Philosophie und Filmtheorie von Gilles Deleuze*. Deleuze und die Künste. Hg. P. Gente und P. Weibel. Frankfurt am Main, 2007. 106-120.

- Pazzini, Karl-Josef (1992). *Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder.* Münster, 1992.
- Peters, Jörg & Martina; Bernd, Rolf (2006). *Philosophie im Film.* Bamberg, 2006.
- Peters, Jörg & Martina; Bernd, Rolf (2003). *Filme im Philosophieunterricht.* ZDPE 2/2003. 157-164.
- Pollmanns, Marion (2006). *Didaktik und Eigensinn. Zu Alexander Kluges Praxis und Theorie der Vermittlung.* Wetzlar, 2006.
- Rahmenplan für das Fach Philosophieren mit Kindern. Jahrgänge 5 und 6. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommerns. Schwerin, 1996.
- Rahmenplan für das Fach Philosophieren mit Kindern. Jahrgangsstufen 7-10. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommerns. Schwerin, 2002.
- Rieger-Ladich, Markus (2002). *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik.* Konstanz, 2002.
- Rohbeck, Johannes (2008). *Didaktik der Philosophie und Ethik.* Dresden, 2008.
- Rölli, Marc (2012). *Gilles Deleuze. Philosophie des transzendentalen Empirismus.* Wien; Berlin, 2012.
- Runtenberg, Christa (1998). *Didaktische Ansätze einer Ethik der Gentechnik. Produktionsorientierte Verfahren im Unterricht über die ethischen Probleme der Gentechnik.* Freiburg u.a., 2001.
- Sanders, Olaf (2004). *Deleuzes kritische Pädagogik. Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik.* Hg. L. A. Pongratz u.a. Opladen, 2004. 156-179.
- Sanders, Olaf (2009). *Kino als Bildungsmedium. Medien, Technik und Bildung.* Hg. M. Wimmer u.a. Paderborn u.a., 2009. 123-134.
- Sanders, Olaf (2014). *Greatest Misses. Über Deleuze, Bildung, Film, neuere Medien etc.* Hamburg, 2014.
- Schaub, Mirjam (2006). *Gilles Deleuze im Kino: Das Sichtbare und das Sagbare.* München, 2006.
- Schmidt, Donat; Rohbeck, Johannes; Ruthendorf, Peter von. Hg. (2011). *Maß nehmen – Maß geben. Leistungsbewertung im Philosophieunterricht und Ethikunterricht. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 2009.* Dresden, 2011.
- Schröder-Werle, Renate (2002). *Schreiben in phänomenologischer, hermeneutischer und konstruktivistischer Absicht.* ZDPE 2/2002. *Texte schreiben.* 122-131.
- Schulte, Christian (1999). *Die Rennstrecke der Hoffnung. Alexander Kluges Kulturmagazine.* MEDIENwissenschaft 1/99. Marburg, 1999. 8-21.
- Schulte, Christian (2004). *Dialoge mit Zuschauern. Alexander Kluges Modell einer kommunizierenden Öffentlichkeit. Medienkultur der 70er Jahre. Diskursgeschichte der Medien nach 1945. Band 3.* Hg. I. Schneider. Wiesbaden, 2004. 231-250.
- Schulte, Christian (2005). *Cross-Mapping. Aspekte des Komischen. Der Maulwurf kennt kein System. Beiträge zur gemeinsamen Philosophie von Oskar Negt und Alexander Kluge.* Hg. C. Schulte und R. Stollmann. Bielefeld, 2005. 219-232.
- Schulte, Christian. Hg. (2012) *Die Frage des Zusammenhangs. Alexander Kluge im Kontext.* Berlin, 2012.
- Schulte, Christian; Siebers, Winfried. Hg. (2002). *Kluges Fernsehen. Alexander Kluges Kulturmagazine.* Frankfurt am Main, 2002.
- Schulte, Christian; Stollmann, Rainer. Hg. (2005). *Der Maulwurf kennt kein System. Beiträge zur gemeinsamen Philosophie von Oskar Negt und Alexander Kluge.* Bielefeld, 2005.
- Sistermann, Rolf (2004). *Audiovisuelle Gedankenexperimente. Musikvideos als neue Medien im Philosophie- und Ethikunterricht. Ein Beispiel aus Klasse 9.* EuU 1/2004. *Populäre Medien.* 29-33.
- Sistermann, Rolf. [Hg.] (2011). *Positionierungen zu Tiedemann Zwischenruf „Mal mir was!“.* Eine Diskussion über den Stellenwert präsentativer Medien im Philosophieunterricht. ZDPE 4/2011. *Liebe.* 334-347.
- Soentgen, Jens (1998). *Wie man schwierige Texte liest.* ZDPE 3/1998. *Literarische Texte.* 173-178.
- Sombroek, Andreas (2005). *Eine Poetik des Dazwischen. Zur Intermedialität und Intertextualität bei Alexander Kluge.* Bielefeld, 2005.
- Steenblock, Volker. (2004). *Kultur oder die Abenteuer der Vernunft im Zeitalter des Pop.* Leipzig, 2004.
- Steenblock, Volker (2011). *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: praktische Philosophie.* Berlin u.a., 2011.
- Steenblock, Volker (2013). *Philosophieren mit Filmen.* Tübingen, 2013.
- Stegmaier, Werner (2007). *Artikel Fließen.* Wörterbuch der philosophischen Metaphern. Hg. R. Konersmann. Darmstadt, 2007. 102-121.
- Stollmann, Rainer (2002). *Grotesker Realismus. Alexander Kluges Fernseharbeit in der Tradition von Komik und Lachkultur.* Kluges Fernsehen. Alexander Kluges Kulturmagazine. Hg. C. Schulte und W. Siebers. Frankfurt am Main, 2002. 233-259.

- Stollmann, Rainer (2005). *Vernunft ist ein Gefühl für Zusammenhang*. Der Maulwurf kennt kein System. Beiträge zur gemeinsamen Philosophie von Oskar Negt und Alexander Kluge. Hg. C. Schulte und R. Stollmann. Bielefeld, 2005. 233-267.
- Thomalla, Klaus (2012). *Der Essay als heuristische Methode im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II. Entwicklung eines Konzeptes zur Förderung des Schreibens von Primärtexten in einem Grundkurs der Jahrgangsstufe 11*. ZDPE 2/2011. *Leistungsbewertung*. 124-136.
- Tichy, Matthias (2010). *Die Unvermeidbarkeit von Distanz. Zur Kritik einer Konvergenzillusion in der philosophischen Literatur für Jugendliche*. ZDPE 2/2010. *Narrative Ethik*. 114-125.
- Tichy, Matthias (2012). *Eine Zweideutigkeit des Kompetenzbegriffs und deren Bedeutung für die Philosophiedidaktik*. ZDPE 3/2012. *Krieg und Frieden*. 221-228.
- Tiedemann, Markus (2011a). *Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen*. Berlin u.a., 2011.
- Tiedemann, Markus (2011b). „*Mal mir was!*“. *Ein Zwischenruf*. ZDPE 1/2011. *Philosophieren in der 5. und 6. Klasse*. 78-80.
- Uecker, Matthias (2000). *Anti-Fernsehen? Alexander Kluges Fernsehproduktionen*. Marburg, 2000.
- Waldenfels, Bernhard (1987). *Ordnung im Zwielficht*. Frankfurt am Main, 1987.
- Waldenfels, Bernhard (1990). *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt am Main, 1990.
- Waldenfels, Bernhard (2013). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt am Main, 2013.
- Waldmann, Günter (2010). *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie - Verfahren - Didaktik - Modelle*. Baltmannsweiler, 2010.
- Wittlich, Angelika (2001). *Alle Gefühle glauben an einen glücklichen Ausgang. Ein Film über Alexander Kluge*. 2002 [Westdeutscher Rundfunk; Bayerischer Rundfunk] bzw. 2009 [vgl. Kluge 2009b DVD 14.3].
- Wobser, Florian (2014). *Interviews und audiovisuelle Essays Alexander Kluges. Ein ästhetisches Bildungsprojekt und seine didaktische Relevanz für die Schule*. ZDPE 1/2014. *Projektunterricht*. 85-94.
- Wobser, Florian (2015 [im Erscheinen]). *Vermutlich gibt es Paralleluniversen - audiovisuelle Essays von Alexander Kluge im Philosophieunterricht*. Visuelle Philosophie [Arbeitstitel]. Hg. H. Depner. [?], 2015. [?]
- Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* [= ZDPE] 3/1998. *Literarische Texte*. Hannover, 1998.
- ZDPE 2/2004. *Literatur*. Hannover, 2004.